



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

*Una aproximación a la formación profesional de la
licenciatura en Pedagogía de la FFyL-UNAM, ante el
complejo entorno postmoderno*

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

DIANA CASTAÑEDA MEJÍA

ASESORA:

MTRA. BERTHA OROZCO FUENTES



MÉXICO, D. F.

2012.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICATORIA

A mis padres: María de Jesús Mejía Hernández y Carlos Castañeda Reynoso, por ser mi inspiración y brindarme su cariño e innumerables apoyos, con el único fin de convertirme en uno de sus mejores esfuerzos.

¡Muchas Gracias!

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis hermanos: César y Juan Carlos, por sus enseñanzas y ayuda en todas aquellas ocasiones en que me han acompañado. ¡Gracias!

Agradezco a la profesora Bertha Orozco Fuentes, sus alientos, voluntad y tiempo para ayudarme en lo posible al desarrollo de este proyecto. ¡Gracias Mtra. Bertha!

UNA APROXIMACIÓN A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA FFYL–UNAM, ANTE EL COMPLEJO ENTORNO POSTMODERNO



ÍNDICE

Presentación	1
CAPÍTULO 1. RECONSTRUCCIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	
1.1. Introducción	3
1.2. Interrogantes	5
1.3. Objetivos	6
1.4. Hipótesis o supuesto de trabajo	6
1.5. Planteamiento del problema y objeto de estudio (O.E.)	7
1.6. Marco teórico–conceptual	10
1.7. Una propuesta metodológica para analizar en general la formación profesional de la licenciatura en Pedagogía de la FFyL–UNAM, y en particular para la Línea de Formación Curricular en Políticas Educativas (LFC–PE)	13
1.8. Referentes empíricos	
1.8.1. Programa sintético 1966 de la licenciatura en pedagogía en la FFyL–UNAM	13
1.8.2. Programas guía	14
1.8.3. Síntesis de contenidos de los profesores	15
1.8.4. Horarios ordinarios de la licenciatura en Pedagogía	15
1.9. Primer nivel de análisis: Constitución de la licenciatura en Pedagogía de la FFyL–UNAM, de acuerdo a la identificación de líneas de formación curricular (LFC)	16
1.10. Segundo nivel de análisis	
1.10.1. Espacios curriculares formales de una LFC	17
1.10.2. Panorámica de los contenidos curriculares de la LFC–PE	17
1.11. Análisis de cada una de las asignaturas que conforman una LFC	19
a) Elementos de identificación	
b) Análisis general	
c) Análisis de los programas guía	
d) Materiales de lectura	
1.12. Otros indicadores que influyen y complementan la LFC–PE	22
a) Tratamientos didácticos	
b) Requisitos de acreditación y	
c) Capacidades que se pretenden desarrollar	

Capítulo 2. FORMACIÓN PROFESIONAL

2.1.	Concepción de educación: vínculo con la formación	25
2.2.	Variantes generales de la formación profesional	28
2.3.	Dimensiones que componen la formación profesional	
2.3.1	Formación socio-cultural	29
2.3.2.	Campo de investigación y/o especializaciones en la formación profesional	31
2.3.3.	Mercado laboral: parte de la dimensión técnico-económica del ejercicio profesional de la formación	32
2.4.	Concepciones sobre profesión	34
2.5.	Diferencias entre profesional y profesionista	38

Capítulo 3. ESCENARIOS, PERSPECTIVAS Y EXPECTATIVAS DE UNA TEMPORALIDAD LLAMADA POSMODERNIDAD

3.1.	La posmodernidad vista como una temporalidad histórica: límites y aportaciones con su antecesora época moderna	44
3.2.	La modernidad y el panorama dramático de la posmodernidad	46
3.3.	Un acercamiento a la definición de la globalización como parte del contexto posmoderno	48
3.4.	El nacimiento de la globalización en el seno de la modernidad y su auge en la posmodernidad	48
3.5.	La globalización vista desde distintos impactos sociales	50
3.6.	El impacto general de la globalización en la formación profesional	52
3.7.	Afectaciones generales del contexto posmoderno en el currículo universitario	53
3.8.	Formación universitaria: un blanco del contexto posmoderno y global	56
3.9.	Diferenciación de una sociedad postcapitalista de una sociedad posmoderna	57
3.10.	Neoliberalismo	58
3.11.	Organismos internacionales que difunden políticas educativas neoliberales	59
3.12.	Características y consecuencias de las políticas neoliberales en la educación	60
3.13.	Las miradas de actores sociales diferentes acerca del futuro de la educación superior bajo el contexto posmoderno	62
3.14.	El complejo entramado de demandas formativas en la educación superior en la sociedad posmoderna	63
3.15.	La formación vigente, blanco de las críticas del contexto posmoderno	65
3.16.	Un pensamiento educativo nuevo: la formación basada en competencias	69
3.17.	Competencias laborales y competencias profesionales	70
3.18.	Orígenes y desarrollo de la formación en competencias	
3.18.1.	La competencia como tarea en el enfoque conductista	71
3.18.2.	La competencia entendida como atributos generales del profesional según el enfoque economicista	72

3.18.3.	La competencia como atributos generales del contexto en el enfoque integrado–relacional u holístico	75
3.19.	Las críticas y beneficios que se le atribuyen a la EBC	77
3.20.	Efectos de la formación en competencias en la docencia	78

Capítulo 4. CONTEXTO INSTITUCIONAL: LAS APORTACIONES DEL CONGRESO UNIVERSITARIO DE 1990 PARA LA BÚSQUEDA DE UNA NUEVA FORMACIÓN PROFESIONAL

4.1.	El discurso narrativo de la formación profesional de la UNAM: su herencia y amenaza de riesgo ante los cambios del s. XXI	82
4.2.	Aportaciones del Congreso Universitario de 1990 hacia la búsqueda de una nueva formación profesional.....	85
4.2.1.	Actores y agrupaciones universitarias en el Congreso de 1990	86
4.2.2.	Las características que se buscan en la formación profesional del Congreso Universitario de 1990	86

Capítulo 5: EL CAMPO CURRICULAR COMO APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

5.1.	Orígenes de la concepción curricular	98
5.2.	Evolución de la concepción curricular	100
5.3.	Influencias de los inicios del currículo norteamericano en México	
5.3.1.	El currículo como producto, tecnocrático, formal o pensado: resultado de la racionalidad técnica de su nacimiento	103
5.3.2.	El currículo como proceso, proyecto, real, empírico, manifiesto o vivido	106
5.3.3.	El currículum como combinación de los anteriores, práctica social, procesal–práctico o contextual	107
5.4.	Actores internos y externos del currículum	108
5.5.	Bases o fuentes de la elaboración o diseño curricular	112
5.6.	Investigaciones relacionadas con el diseño curricular	
5.6.1.	Del contexto	118
5.6.2.	La profesión y su mercado ocupacional	118
5.6.3.	Otros planes de estudio	119
5.6.4.	De los estudiantes	119
5.6.5.	De los docentes	119
5.6.6.	Infraestructura y costos	120
5.7.	Contenidos curriculares y su estructuración	
5.7.1.	Definición de los contenidos curriculares y algunas tipologías	120
5.7.2.	Estudios diversos que implican los contenidos curriculares	123
5.7.3.	Programas de estudio: fuentes documentales del currículum formal	125
5.7.4.	Principales estructuras de organización curricular	131
5.7.5.	Elementos principales en la organización de los contenidos curriculares: <i>secuencia, integración, alcance</i>	134
5.7.6.	Principales tendencias en la secuencia de contenidos curriculares	136
5.7.7.	Teorías básicas de la elaboración de secuencias de contenidos	137

5.7.8.	Una teoría constructivista para la elaboración de secuencias de contenidos.....	138
5.7.9.	Aportaciones del uso de los mapas conceptuales para facilitar el análisis de una secuencia de contenidos curriculares	141

Capítulo 6: APORTACIONES Y PROBLEMÁTICAS DEL DESARROLLO DE LA PEDAGOGÍA

6.1.	Un breve recorte del desarrollo de la profesión pedagógica en la UNAM	
6.1.1.	Política y Filosofía en la educación: Dos focos de atención descuidados	147
6.1.2.	Antecedentes de la Pedagogía como profesión en la FFyL–UNAM	150
6.2.	Problemáticas identificadas en estudios previos sobre la formación de la licenciatura en Pedagogía	
6.2.1.	Principales tendencias que orientan la formación y estructura del programa sintético 1966 de la licenciatura en Pedagogía	165
6.2.2.	Contenidos curriculares de la formación de la licenciatura en Pedagogía	170
6.2.3.	Formación general y/o formación especializada en la licenciatura en Pedagogía	173
6.2.4.	Debilidades formativas de la licenciatura en Pedagogía de acuerdo a la estructura del programa sintético 1966	180
6.2.5.	Otras problemáticas que influyen en la formación de la licenciatura en Pedagogía	184

Capítulo 7: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

7.1.	Primer nivel: Análisis general de la formación profesional de la licenciatura en Pedagogía de la FFyL–UNAM	
7.1.1.	Identificación de Líneas de Formación Curricular (LFC)	194
7.2.	Segundo nivel: Análisis de la Línea de Formación Curricular en Políticas Educativas (LFC–PE)	
7.2.1.	Secuencia Vertical, Continuidad, Secuencia Horizontal e Integración	199
7.2.2.	Espacios curriculares formales de la LFC–PE	200
7.2.3.	Panorámica de los contenidos curriculares de la LFC–PE	201
7.3.	Análisis de cada una de las asignaturas que conforman la LFC–PE	
7.3.1.	Sociología de la Educación 1 y 2	212
7.3.2.	Desarrollo de la Comunidad 1 y 2	216
7.3.3.	Pedagogía Comparada 1 y 2	220
7.3.4.	Sistema Educativo Nacional	221
7.3.5.	Organismos Nacionales e Internacionales de Educación	227
7.3.6.	Legislación Educativa Mexicana	231
7.3.7.	Economía de la Educación	235
7.3.8.	Planeación Educativa	236
7.3.9.	Problemas Educativos de América Latina	241
7.4.	Otros indicadores que influyen y complementan la LFC–PE	
7.4.1.	Tratamientos didácticos	245
7.4.2.	Requisitos de las propuestas de evaluación	247
7.4.3.	Capacidades a desarrollar en la LFC–PE	248
7.5.	Una mirada a la Línea de Formación Curricular en Comunicación Educativa (LFC–CE)	
7.5.1.	Contenidos curriculares de los diversos materiales empíricos recabados	255

7.5.2.	Contenidos curriculares de los programas guía	256
7.5.3.	Tratamiento didáctico y requisitos de evaluación	257
7.6.	Una mirada a la nueva orientación de la formación profesional de la licenciatura en Pedagogía de la FFyL–UNAM	
7.6.1.	Un acercamiento a la base fundamental del Proyecto de Modificación	259
7.6.2.	Actividades, funciones y espacios laborales del profesional en Pedagogía	261
7.6.3.	Otros contrastes entre ambos programas sintéticos	263
7.6.4.	Estructura curricular de la licenciatura en Pedagogía del nuevo programa sintético .	264
7.6.5.	Constitución de la licenciatura en Pedagogía de acuerdo a la identificación de líneas de formación curricular (LFC)	267
7.6.6.	Cambios y ajustes de algunas de las LFC en el nuevo programa sintético de la licenciatura en Pedagogía (FFyL–UNAM)	269
7.6.7.	Otros aciertos curriculares del Proyecto de Modificación de la licenciatura en Pedagogía FFyL–UNAM	271

Capítulo 8: CONCLUSIONES

8.1.	Características formativas del discurso narrativo de la modernidad	
8.1.1.	Formación teórico–conceptual	273
8.2.	Situación de las características demandadas en la formación profesional del contexto posmoderno en la Lic. en Pedagogía de la FFyL–UNAM	
8.2.1.	Competencias de especialización, versatilidad y flexibilidad del profesional ...	278
8.2.2.	Competencias de investigación	281
8.2.3.	Competencias de comunicación lingüísticas	282
8.2.4.	Alfabetización en NTlyC	283
8.2.5.	Competencias de socialización en la comunicación interpersonal asertiva	284
8.2.6.	Los valores como competencias formativas	284
	BIBLIOGRAFÍA	287
	HEMEROGRAFÍA	300
	MESOGRAFÍA	302
	DOCUMENTOS Y OTRAS FUENTES CONSULTADAS	304

PRESENTACIÓN

Esta tesis reflexiona en lo educativo, a partir de como la ubicación de la formación profesional en general, se encuentra sujeta al dinámico y cambiante s. XXI, en el cual interactúan de manera compleja, condicionantes contextuales diversas: políticas de corte neoliberal, globalización; pero principalmente algunos elementos característicos de la posmodernidad.

De manera que la complejidad de este panorama tiene efectos diversos, sometiendo a revisión y debate a la formación profesional universitaria de corte tradicional, misma que se ve obligada a enfrentar tanto demandas distintas como características de la nueva sociedad posmoderna, y transformándose finalmente, en un entramado complejo que dificulta precisamente su reorientación curricular, al apuntar no en una sola dirección sino en varias, de manera diversa y todas innegablemente importantes.

Ahora bien, en este caso bajo la presente tesis titulada: *Una aproximación a la formación profesional de la licenciatura en pedagogía de la FFyL–UNAM, ante el complejo entorno postmoderno*. Los lectores encontrarán con el objeto de conocer con base a lo anterior, la situación actual de esta formación en especial, y tomando en cuenta el currículo formal, un estudio constituido por una estructura y organización en ocho capítulos.

Así, la lectura e integración de cada capítulo apela a las orientaciones y herramientas contextuales, teórico–conceptuales y empíricas para comprender la problematización de esta formación, al abrir interrogantes y referentes de análisis. De manera tal, la Introducción como primer capítulo, explica todo aquel elemento básico a considerar en una investigación (*justificación, contextualización, interrogantes, objetivos, hipótesis o supuesto de trabajo, planteamiento del problema y objeto de estudio y marco teórico–conceptual*). Con base principalmente al pensamiento y orientaciones de Bertha Orozco Fuentes,¹ Ricardo Sánchez Puentes (1995, 188p; 1993: 64–78; 1993: 5–16), y Juan Luis Hidalgo Guzmán (1992: 77–102, 207–209), entre otras fuentes (Corenstein, 1993: 23–32; Mardones, 1987: 13–57; Pardinás, 1996: 57–77). Al mismo tiempo, se da a conocer la propuesta metodológica formulada y los referentes empíricos utilizados.

¹ Orozco Fuentes, Bertha. “<<Tips>> o sugerencias para redactar un proyecto de investigación: aspectos y elementos básicos a considerar”. Documento elaborado como material de apoyo para cursos y talleres de Metodología de Investigación Educativa, 2005. 9p. y Orozco Fuentes, Bertha (coord.), *Proyecto de equipo: programas curriculares y formación en Filosofía, teoría y campo de la educación (Planteamiento–propuesta y primer informe)*, Estado del Conocimiento del Área 10: Filosofía, teoría y campo de la educación FTyCE, VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, noviembre, 2001, 15p.

El capítulo dos, “Formación Profesional”, analiza en general sobre el concepto y constitución de la profesión. Después, los referentes contextuales de esta tesis se desarrollan especialmente en los tercero y cuarto capítulos. En el primer caso, “Escenarios, perspectivas y expectativas de una temporalidad llamada posmodernidad”, plantea la compleja condición posmoderna, particularmente sobre los efectos que tiene en la *formación*.

El capítulo cuarto, “Contexto institucional: las aportaciones del Congreso Universitario de 1990 para la búsqueda de una nueva formación profesional”, se describe principalmente el contexto institucional mayor mediante las aportaciones y resultados que vierte el Congreso de 1990 para la búsqueda y definición de su formación profesional, analizando su cercanía con algunas de las características posmodernas revisadas.

Por su parte el capítulo cinco, “El campo curricular como aproximación al estudio de la formación profesional”, trabaja la familiarización con los referentes teórico–conceptuales específicos para el análisis del trabajo metodológico.

El capítulo seis, “Aportaciones y problemáticas del desarrollo de la Pedagogía”, hace un acercamiento a investigaciones previas que se han desarrollado sobre la particular formación profesional de la licenciatura en Pedagogía en la UNAM, con el objetivo de analizar sus discusiones y problemáticas que enfrenta formativamente.

Después el capítulo siete, “Análisis e interpretación de los resultados”. En él, se llevan a cabo los lineamientos y la estrategia metodológica expuestos en parte del capítulo uno, para realizar la presentación del análisis de la formación profesional de esta licenciatura, en cuanto a su etapa de transición entre el plan 1966 y su nuevo replanteamiento. Finalmente, el capítulo ocho trata las conclusiones del estudio.

Capítulo 1. RECONSTRUCCIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

1.1. Introducción

La educación formal es parte importante del desarrollo del ser humano. En el caso de las universidades, como instituciones de educación superior (IES), tienen junto a sus demás funciones, participar en la formación de profesionales. Por ello, se sugiere lleven a cabo la revisión de sus programas de estudio, asegurando que responden a los requerimientos contextuales y las demandas de la sociedad en su conjunto.

A esto, el s. XXI está caracterizado a nivel global, por revelar el enfrentamiento de un contexto dinámico y complejo. Paralelamente, los años iniciales de este periodo, se observa de acuerdo a las publicaciones rastreadas en esta tesis, la aminoración de investigaciones generadas sobre algún aspecto de la formación en la licenciatura de Pedagogía en la UNAM.

Al mismo tiempo, nuestra Universidad atraviesa un contexto de cambios, siendo evidente desde el Congreso Universitario de 1990, la existencia de una preocupación por buscar de manera general, una nueva orientación de su formación profesional. Así, no estando exenta de tal proceso la Facultad de Filosofía y Letras, en el caso principal de la licenciatura en Pedagogía, se da a conocer en la comunidad de su Colegio en el 2004, la propuesta de modificación, misma que se logra formular por conformar y designar desde 1992 una Comisión responsable.

Entonces, la finalidad de este proyecto es por un lado, recuperar y continuar dichas investigaciones, y por otra parte, sumar esfuerzos que contribuyan en lo posible, a seguir retroalimentando orientaciones de reforma para la próspera formación de generaciones futuras. Así, el trabajo revisa de manera general la formación profesional de la licenciatura en Pedagogía, a través del programa sintético de 1966, ante la influencia del contexto posmoderno, y hace una reflexión de la nueva propuesta en su etapa de transición. Por ello, se da a conocer la metodología aplicada, basada en el reconocimiento de líneas de formación curricular (LFC) que desde estudios previos y en la actualidad se le demandan.²

² Más adelante, se da a conocer en este trabajo cómo y dónde se fueron identificando las LFC. Y también se explica de qué referente parte su nominación (pp. 8-9, 187-192).

Respecto a los referentes contextuales en los que el proyecto está enmarcado, en parte se hallan dentro del carácter institucional público de la UNAM, cuyo legado en su formación proviene de la época moderna junto al pensamiento vasconcelista que en términos de Lyotard, se ha identificado con la forma del discurso narrativo,³ conformado férreamente por imprimir un sentido nacionalista, ético, humanitario, asistencial y crítico, mismo que se encuentra actualmente en crisis, pues subsiste el cuestionamiento sobre cómo vincular, rescatar y renovar su mantenimiento y operación en la formación que demanda hoy el entorno. Además, institucionalmente y con este mismo sentido, se toman en cuenta las aportaciones y resultados que vierte el Congreso de 1990.

Del mismo modo, se muestra la complejidad de elementos característicos que envuelven el contexto *posmoderno*, revisando efectos en la formación de condicionantes como *globalización y política educativa de corte neoliberal*, paralelas con la interacción de una nueva sociedad que diversos teóricos identifican y denominan: *Sociedad Global, Sociedad del Conocimiento (SC), Sociedad Posindustrial, Sociedad de la información o informatizada, la aparición de la tercera revolución tecnológica, digital y Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIyC)*.

Así, tal panorama vierte efectos en la formación profesional universitaria, pues ésta se vuelve receptora de distintas demandas y sectores de la sociedad, transformándose en un entramado complejo que precisamente dificulta orientar el diseño curricular, al apuntar no en una sola dirección sino en varias, de manera diversa y todas innegablemente importantes (*integración de problemáticas contextuales a nivel mundial, construcción y producción del conocimiento, espacios que recuperen el mercado de trabajo, uso eficiente de la lengua materna oral y escrita, funcionamiento de la comunicación interpersonal y asertiva, dominio de algún lenguaje extranjero, alfabetización en el uso de máquinas computacionales, desarrollo de valores como contenidos curriculares, entre otros*).

Igualmente, en opinión de especialistas en el campo del currículum en México, como en los debates que sostienen los grupos dirigentes e intelectuales sobre la educación superior en Latinoamérica, se alude que existe una continua tarea pendiente en la actualización formativa acorde a las nuevas características del s. XXI, para posibilitar que los profesionales se enfrenten de manera sólida en el mismo, sobre todo, cuando las estructuras vigentes en las universidades, no están adecuadas en alguno de los últimos modelos de formación integral y dentro de las nuevas políticas económicas, como lo es el Basado en Competencias.

³ El saber o discurso narrativo es aquél que mantiene la costumbre, prácticas o rituales sedimentados, en otras palabras, se relaciona con lo que dio formación e identidad a una cultura cuyos medios y nutrientes son precisamente sus símbolos que sostienen su lazo social, mediante enunciados prescriptivos, normativos, estéticos, éticos y todo aspecto de la realidad de un pueblo. Es el legado de lo constituido y constituyente de las instituciones sociales. (Orozco, 2002: 165–186).

1.2. INTERROGANTES

Es preciso señalar que en varias ocasiones durante mis experiencias como estudiante del Colegio de Pedagogía en la FFyL–UNAM, y paralelamente participando en un Seminario–Taller de tesis y prestadores de Servicio Social en el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), actualmente Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), coordinado por la Mtra. Bertha Orozco Fuentes, se abrieron las posibilidades de ir generando, retroalimentando y profundizando un ejercicio de interrogación sobre lo que en este momento se presenta y resuelve como producto final de tesis.

No obstante, una inquietud que prevaleció estuvo vinculada con el planteamiento de Miklos acerca de que es común encontrar posiciones tradicionales en que todavía educación y trabajo son procesos diferentes, no simultáneos. Ante lo cual, la primera pregunta que surgió fue: **¿Qué tan cercano resulta esto en la formación de la licenciatura en Pedagogía de la FFyL–UNAM? ¿Dónde está verdaderamente el realismo de la formación profesional?**

Así, el ejercicio de interrogación que a continuación se muestra en el cuadro no. 1, permitió iniciar y definir la estructura de los capítulos de la tesis, posibilitando: *a) conocer el tipo de información que aún se requería obtener, b) ayuda a generar observables sobre qué aspectos de la realidad permitían nutrir la investigación, y c) terminar de retroalimentar el marco teórico–conceptual, contextual y empírico.*

EJERCICIO DE INTERROGACIÓN	
Contexto	Efectos del contexto en la formación profesional
1. ¿Qué características generales se consideran encierra el contexto: global, neoliberal y posmoderno? 2. ¿Cuáles son las contribuciones o virtudes de la posmodernidad?	3. ¿Cuáles son las demandas que se exigen en la formación profesional de acuerdo a las características de la sociedad actual? y ¿Hasta dónde está siendo posible intervenir curricularmente? 4. ¿Qué efectos y/o demandas tiene el contexto global, neoliberal y posmoderno en la formación profesional? 5. ¿En qué consiste la educación basada en competencias (EBC) como uno de los modelos de formación que apoyan algunos organismos internacionales? ¿Qué implica la educación integral en competencias?
Efectos del contexto en la formación profesional de la UNAM	El currículum y su relación con los contenidos formativos
6. ¿Cómo se ve puesto en crisis el modelo de formación profesional de corte tradicional bajo el complejo contexto del s. XXI? 7. ¿Qué cambios ha tratado de generar la UNAM para su formación profesional?	8. ¿Cómo puede acercarse desde algunas fuentes formales del currículum a la dimensión social e ideológica del currículum como proceso? 9. ¿Qué redefiniciones pueden revelarse llevan a cabo los docentes sobre los contenidos curriculares a partir del análisis de fuentes documentales de un currículum?

Formación profesional en la licenciatura en Pedagogía de la FFyL–UNAM	Propuesta de Modificación del plan de estudios en Pedagogía
<p>10. ¿Cómo es la formación profesional pedagógica que se imparte en la FFyL–UNAM?</p> <p>11. ¿Qué contenidos curriculares en forma global contempla el plan de estudios 1966 (traducidos en áreas o líneas de formación)?</p> <p>12. ¿Cuáles contenidos curriculares son demandados y por qué sectores (áreas o líneas de formación, temáticas o problemáticas)?</p> <p>13. ¿Cuáles son los tipos de contenidos que deberían reforzarse, impulsarse y/o implementarse en la formación profesional pedagógica bajo el complejo contexto: global, neoliberal y posmoderno?</p> <p>14. ¿Cuáles contenidos curriculares se imparten de manera valiosa en un caso particular en la formación de la licenciatura en Pedagogía?</p>	<p>15. ¿Qué sería importante preservar del legado del discurso narrativo de la formación profesional de la UNAM, y en particular, de la pedagógica en su programa de 1966?</p> <p>16. ¿Qué líneas de formación curricular nuevas pueden observarse en la propuesta de modificación de la licenciatura en Pedagogía?</p> <p>17. ¿Qué tipo de contenidos curriculares deberían ser necesarios introducir en el programa 1966, y también a reconsiderar en la propuesta de modificación?</p>
Fuente: Elaboración propia	
cuadro no. 1	

1.3. OBJETIVOS

1. Describir la formación profesional de la licenciatura en Pedagogía de la FFyL–UNAM, a través de su programa sintético 1966, ante la influencia del contexto posmoderno.
2. Introducirse al conocimiento de cómo se van actualizando contenidos curriculares, a partir del análisis de fuentes documentales del currículum (programas guía). Caso particular de una línea de formación.
3. Hacer una reflexión de la formación profesional de la licenciatura en Pedagogía de la FFyL–UNAM, entre las características formativas que demanda el contexto posmoderno, y las tendencias que ofrece en su etapa de transición el nuevo proyecto de modificación (2004).

1.4. HIPÓTESIS O SUPUESTO DE TRABAJO

El supuesto del que se parte, se enmarca dentro de lo que constantemente prevalece durante mi proceso formativo como estudiante del Colegio de Pedagogía en la FFyL–UNAM, y el ambiente cotidiano, institucional e incluso en ocasiones hasta social, con respecto a que la actual formación profesional de la licenciatura en Pedagogía, carece de una actualización acorde con el presente contexto nacional e internacional, siendo en este caso, efectos del entorno posmoderno, una de las propuestas de referente contextual que se retoma dentro del ámbito educativo, pero cuyo soporte teórico, viene a cambiar la manera de observar y cuestionar a la realidad y al tejido social en su totalidad.

Otra consideración que se manifiesta por parte de la población estudiantil, es la inexistencia en su programa 1966, de alguna orientación concreta sobre la que esté estructurada la integración de las asignaturas, sino más bien, una acentuada diversificación de las mismas.

Por lo cual, se ha pensado también, falta equilibrar más las áreas de formación que presenta el programa 1966 de la licenciatura en Pedagogía, tanto en su número de asignaturas existentes como en su disposición semestral, pues da la impresión de no abarcar en igual forma a cada una, ejemplo de ello lo es el área de psicopedagogía. Además, revelar carencia de salidas terminales relacionadas directamente con las demandas socio-laborales actuales de la profesión.

Finalmente, se estima que la revisión de fuentes formales puede acercar a algunas de las situaciones que precisamente se presentan y padecen en la práctica diaria del currículum, relacionadas principalmente con los contenidos de las diversas asignaturas, en donde incluso, existen diferencias entre las orientaciones de los profesores que imparten una misma.

1.5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETO DE ESTUDIO (O.E.)

La problemática general parte que la formación profesional universitaria, se encuentra sujeta al dinámico y cambiante s. XXI, en el cual interactúan de manera compleja condicionantes contextuales diversas: *globalización, políticas de corte neoliberal y algunos elementos característicos de la posmodernidad.*

De manera que este contexto somete a revisión y debate el tema de la formación profesional universitaria de corte tradicional, misma que se ve obligada a enfrentar distintas demandas y sectores de la nueva sociedad, denominada por algunos de sus teóricos como: Sociedad Global, Sociedad del Conocimiento (SC), Sociedad de la información o informatizada. En conjunto con la tercera revolución tecnológica o digital, la aparición de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIyC). Así, la formación profesional universitaria se vuelve todo un entramado complejo que dificulta reorientar los programas, al apuntar no en una sola dirección sino en varias, de manera diversa e innegablemente importantes.

Ahora bien, el problema específico de este proyecto se enmarca en la formación profesional pedagógica de la FFyL-UNAM. En la cual, los inicios de la primera década del s. XXI, revelan una aminoración de investigaciones sobre algún aspecto de su programa sintético 1966, aún cuando es paralelo su proceso de modificación.

Al mismo tiempo que subsisten consideraciones acerca de su formación en la práctica cotidiana, destacando en este caso tres: *1) carencia de un eje estructural que oriente la integración de las asignaturas, pues generalmente se acentúa la*

fragmentación disciplinaria de las mismas, 2) igualmente, falta de equilibrio para cada una de las áreas de formación que toma en cuenta la organización del programa, y 3) la inexistencia de áreas terminales relacionadas directamente con las demandas sociales y laborales de la propia profesión.

Por ello, con el estudio descriptivo que se desarrolla, explicando tanto cuanti como cualitativamente el análisis documental de las fuentes formales que se retoman para este currículum, se revisa de manera general, la formación profesional de la licenciatura en Pedagogía que se oferta en dicha institución, a partir del reconocimiento de *líneas de formación curricular* (LFC). De modo que éstas sirvan como parte de los referentes contextuales de análisis para ver cómo se encuentran dispuestas también en el proceso de transición del nuevo proyecto de modificación.

Cabe decir que las LFC se cambian a tal nominación, pero parten de las áreas que indica el *Manual de Inducción* acerca del propio programa sintético de 1966.⁴ Las cuales aunque no tienen una concreta formalización, con base en ellas se agrupan sus distintas asignaturas. La localización de las líneas también toma en cuenta los espacios laborales pedagógicos señalados e identificados comúnmente en las investigaciones previas rastreadas sobre esta licenciatura (*análisis de la opinión de distintos sectores poblacionales con los que trabajan los distintos estudios que se recopilaron: egresados, pasantes y estudiantes*).⁵

Asimismo, la ubicación de las líneas se logra por el análisis del resto de varias propuestas encaminadas hacia la búsqueda posible de tipos de contenidos curriculares frecuentes y coincidentes, hallados a lo largo de los referentes trabajados en el proceso de investigación: *las distintas dimensiones formativas que constituyen una profesión*,⁶ *características específicas que se demandan en la formación profesional bajo el complejo contexto posmoderno*,⁷ *los concernientes en la educación basada en competencias (EBC) y su cercanía con las demandas que da a conocer la comunidad del Congreso Universitario del 90*,⁸ *y las propuestas de algunos teóricos del campo curricular*.⁹ De modo que considerando en todas estas aportaciones, los tipos de contenidos más recurrentes y comunes,

⁴ *Psicopedagogía, Sociopedagogía, Didáctica y Organización, Teoría, Filosofía e Historia de la Educación e Investigación Educativa*. (López Campos, 2003: 8).

⁵ Ver en esta tesis capítulo 6 pp.187–192, y en el suplemento de *Anexos*: IV (tabla 1) y VII.

⁶ Ver en el capítulo 2, pp. 37–38.

⁷ Entre las que se identificaron con base a los planteamientos de diversos teóricos y especialistas: *competencias cognitivo–superiores básicas, competencias de investigación, una formación parcializada, tendencia a una mayor flexibilidad y versatilidad en la formación, rasgos de socialización en la personalidad, habilidades lingüísticas, alfabetización con las NTIyC, formación deportiva y formación artística*. Ver en el capítulo 3, pp. 64–65.

⁸ Ver en esta tesis pp. 74, 86–90.

⁹ Ver capítulo 5, pp. 112–117, 120–123.

se hizo una clasificación tipológica delimitada a tres básicos: *generales*,¹⁰ *especializados*,¹¹ y *en recursos de apoyo*.¹²

Por tanto, 10 son las LFC encontradas en la licenciatura en Pedagogía: 1) Teoría Pedagógica, 2) Filosofía de la Educación, 3) Historia de la Educación, 4) Didáctica, 5) Organización y Administración Escolar, 6) Políticas Educativas, 7) Investigación Educativa, 8) Comunicación Educativa, 9) Psicopedagogía, y 10) De formación libre, es decir, destinada a las prácticas profesionales.¹³

Igualmente, en el análisis general que se desarrolla sobre la formación profesional que oferta esta licenciatura y en dicha institución, se revisa la estructura y congruencia interna del programa sintético 1966 con la profundización de los contenidos curriculares que manejaban los programas guía sobre la LFC en Políticas Educativas, en relación con lo que enuncia el perfil del licenciado en pedagogía, respecto a ser poseedor de una sólida formación sociológica, con la que analiza el contexto social, económico, político y cultural en que se encuentra la educación nacional, así como sus fundamentos políticos para la solución de los problemas que entraña, y observar así al mismo tiempo, cómo están siendo abordadas en el ambiente académico, algunas problemáticas y conflictos socioeducativos actuales que revela el contexto posmoderno.¹⁴

Finalmente, se estima que la revisión de algunas fuentes formales del currículo, como son lo que algunos autores denominan: *programa sintético* y *programas guía*,¹⁵ permiten acercar al conocimiento de situaciones que se

¹⁰ Abarcan conocimientos socio-históricos y políticos, científicos o disciplinarios, metodológicos de la investigación, éticos, de innovación tecnológica, matemáticos y lingüísticos.

¹¹ Se vinculan con las demandas requeridas del sector productivo y conocimientos técnicos de aplicación concreta, orientados a cada profesión. En el caso de la licenciatura en Pedagogía se encuentran las siguientes. *Recurrentes*: Elaboración de Planes y Programas, Evaluación Educativa, Capacitación, Orientación Vocacional y Atención a Problemas de Aprendizaje. *Emergentes*: Formación Docente, Docencia Especializada, Recursos Humanos (reclutamiento y contratación de personal), Dirección y Coordinación Académica, Nuevas Tecnologías Educativas y a Distancia, Educación para la Salud, Asesoramiento Pedagógico, Manejo de paquetería computacional, Auxiliar en investigación, y Análisis de estadísticas y problemas educativos. Cabe decir, algunas de éstas pueden considerarse clásicas y contemporáneas, considerando las tendencias principales que orientan en inicio las construcción de los primeros programas sintéticos de esta licenciatura en la Facultad (*filosófico-idealista* y *científico-técnica*).

¹² Estos integran elementos extracurriculares, destacando además de lo *artístico* y *deportivo*; aquellos dirigidos con las *características personales*, enfocadas a la dimensión psicológica del ser humano, posibilitadora de capacidades afectivas y actitudinales para desarrollarse favorablemente como personas, pero pueden a la vez, poseer cualidades fundamentales para la actuación en el espacio laboral como en el social (iniciativa, ser propositivo, trabajar en equipo, autocontrol y confianza en sí mismo, etc.). En el caso de la licenciatura en Pedagogía, están en parte relacionados con la LFC en Comunicación Educativa (LFC-CE).

¹³ La LFC en Políticas Educativas se le ha asociado con el área de Sociopedagogía que marca el programa sintético 1966. En cuanto a la LFC libre, sus distintos tipos de cursos se separan e incluyen en alguna de las LFC identificadas arriba, según corresponda su enfoque.

¹⁴ Ver en el Capítulo 3, pp. 47, 60-62.

¹⁵ Esta terminología se puede revisar en la concepción didáctica trabajada en el capítulo 5 (pp. 125-130).

presentan y padecen en la práctica diaria del mismo, relacionadas principalmente con las diferencias de contenidos entre las orientaciones de las-os docentes que imparten una misma asignatura.

1.6. MARCO TEÓRICO–CONCEPTUAL

La Metodología de la Didáctica de la Investigación Educativa (Sánchez Puentes, 1993), y algunos materiales del curso de Metodología,¹⁶ hacen tomar en cuenta en la construcción de esta tesis, los tres tipos de referentes que intervienen en todo proceso de investigación: *contextuales, conceptuales y empíricos*. A continuación se explica cada uno y los retomados especialmente en este trabajo.

1) Referentes contextuales.- El papel de estos es otorgar ubicación al problema en un campo, y dar a la vez, cierta especificidad y consistencia, dirección y sentido a los problemas, ya que interactúan permanentemente. Además, los referentes contextuales pueden ser de varios niveles: locales, nacionales, regionales e internacionales. Así, el esquema no. 1 expone los concernientes en que se enmarca la formación profesional de la licenciatura en Pedagogía.

2) Referentes conceptuales (teóricos).- Se conforman por grupos de prácticas sociales (discursos), con significados e ideologías. Por lo cual, se lleva a cabo una selección de los mismos para construir el marco teórico o interpretativo, es decir, ángulos de observación o totalidad de sentido; cuyo análisis y valoración de su pertinencia, identificación de categorías centrales y complementarias o “conceptos ordenadores” están también en permanente relación con la realidad en algún punto respecto a la misma.

Igualmente, los diversos conceptos que se retoman pueden ser extraídos de múltiples disciplinas, pero cabe decir, la teoría o su equivalente no tiene un lugar fijo en una supuesta secuencia lineal de pasos o etapas, puede encontrarse: al principio, en medio, al fin, o irse construyendo durante el proceso de la propia producción científica.

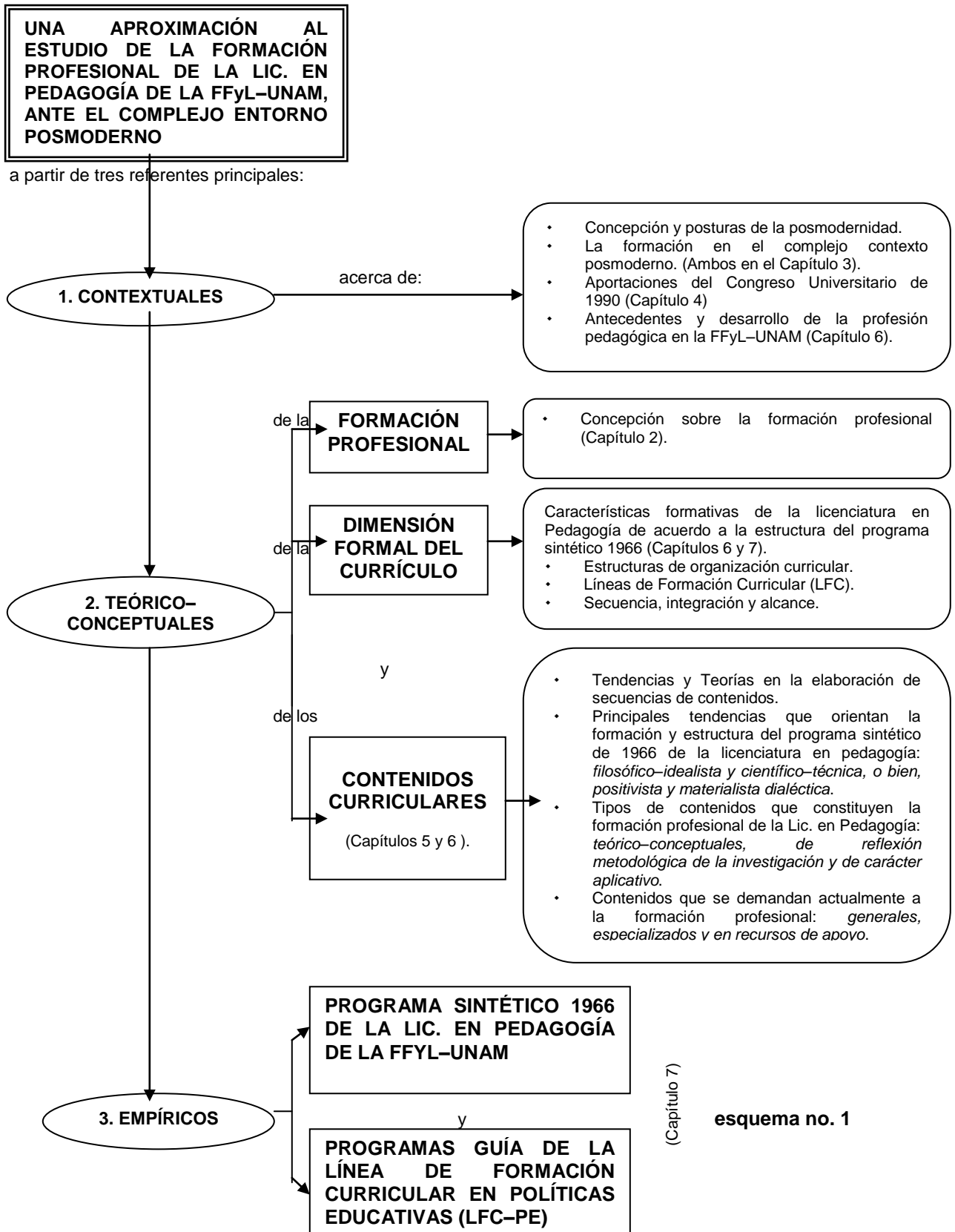
Por tanto, los referentes conceptuales principales de esta tesis, se encuentran vinculados con: *la formación profesional, el currículo en su dimensión formal y contenidos curriculares*, tal como se ilustran con mayor especificidad en el esquema no. 1, en articulación con los contextuales.

¹⁶ Estos son materiales de lectura y esquemas del curso de Metodología de la Mtra. Orozco Fuentes, Bertha. “Perspectivas epistémicas abiertas en la enseñanza de la investigación educativa” en Buenfil Burgos, Rosa Nidia (coordinadora), *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*, México, Plaza y Valdes, Seminario de Análisis de Discurso Educativo (SADE), 2000, pp. 145–164.

3) Referentes empíricos (realidad empírica o trabajo de campo).- Se conforman por información, datos y documentación (identificación de fuentes de información: documentos, archivos, informantes clave, bancos de datos especializados, apuntes, programas oficiales, bibliografía y hemerografía especializada) y la propia experiencia del proceso (formulación de preguntas, selección y organización de la información, etapa de problematización, delimitación, tipo de investigación).

De tal manera, el proceso analítico de la selección documental hecho a lo largo de la tesis, permitió revisar y conocer cómo está constituida en general la formación de la licenciatura en Pedagogía en la FFyL, y en particular, en la línea de formación curricular en políticas educativas (LFC-PE), mediante el estudio de la recopilación de programas guía. Así como una reflexión de la nueva propuesta de reforma al plan de estudios.

Finalmente, la metodología elaborada se explica a continuación con mayor especificidad. Igualmente, al comienzo de cada capítulo se desarrolla una breve semblanza de su constitución, apoyada en esquemas o mapas conceptuales que integran los distintos contenidos y en ocasiones debates de su desarrollo histórico.



esquema no. 1

1.7. Una propuesta metodológica para analizar en general la formación profesional de la licenciatura en Pedagogía de la FFyL–UNAM, y en particular para la línea de formación curricular en políticas educativas (LFC–PE)

Esta tesis describe la formación profesional del programa sintético 1966 de la licenciatura en Pedagogía de la FFyL–UNAM, ante el complejo contexto posmoderno, mediante el reconocimiento de líneas de formación curricular (LFC), que se demandan e identificaron en estudios previos y la actualidad.

A la vez, en relación con lo que enuncia el perfil del licenciado en pedagogía, respecto a ser poseedor de una sólida formación sociológica, con la que analiza el contexto social, económico, político y cultural en que se encuentra la educación nacional, para la solución de los problemas que entraña. Se analiza la congruencia interna del programa 1966 con los contenidos que abordan las asignaturas de la Línea de Formación Curricular en Políticas Educativas (LFC–PE).

Ahora bien, más que revelar estructuras conceptuales homogéneas al realizar un análisis de la congruencia interna entre los programas sintético y guía para el caso particular de esta línea, es posible identificar contenidos coincidentes en tales documentos, y la vigencia que presentan estos contenidos en cuanto a abordar algunas problemáticas y conflictos socioeducativos que se enfrentan en la posmodernidad como referente contextual principal de la tesis.

Finalmente, la reflexión sobre la formación profesional de la licenciatura en Pedagogía de la FFyL–UNAM, entre su programa sintético 1966 y un acercamiento a la tendencia formativa del nuevo proyecto de modificación (2004), se realiza mediante el análisis a sus correspondientes elementos estructurales: *perfil profesional, actividades y funciones que desempeña y espacios laborales*. Además, se revisa la disposición de espacios curriculares que muestra la reciente propuesta para las LFC identificadas. Por esto, a continuación se describen las distintas fuentes empíricas recabadas, pertenecientes con la estructura formal del currículum, y se dan a conocer los procedimientos técnicos de la metodología formulada y aplicada.

1.8. REFERENTES EMPÍRICOS

1.8.1. Programa sintético 1966 de la licenciatura en Pedagogía en la FFyL–UNAM

Los elementos principales que se retoman de esta fuente son: *mapa curricular y descripciones sintéticas de las asignaturas*. Cabe decir que estas últimas se ajustan más con la caracterización de *epítomes*, al no reunir todas las características que identifican a las primeras.¹⁷ Por otro lado, la información

¹⁷ Consultar en esta tesis sus definiciones correspondientes pp. 126–127.

procede de la Dirección General de Administración Escolar y la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, publicada tanto en distintas versiones del libro *Guía de carreras de la UNAM*,¹⁸ como tomadas de su respectiva página web.¹⁹ Además, se considera el *Manual de Inducción* que ofrece la Coordinación del Colegio de Pedagogía, y las sugerencias, recomendaciones y guía de criterios que emite el Comité Académico respecto a la inscripción de las asignaturas.²⁰

1.8.2. Programas guía

La recopilación de los programas guía está centrada principalmente con las asignaturas que conforman la LFC–PE, para tener conocimiento sobre los elementos siguientes: *tipos de contenidos, tendencia en la organización de los mismos, capacidades a desarrollar, materiales de lectura, tratamiento didáctico y requisitos de evaluación*. Además, se confrontan con las características formativas que se demandan en el contexto posmoderno, entre otros de los referentes mencionados.

Asimismo, gran parte de tales materiales empíricos corresponden con alguno de los tres ciclos escolares de los años 2004–2006. Al mismo tiempo, la información se complementa con las síntesis de contenidos de las asignaturas que imparten los profesores, y finalmente en otras ocasiones, se apoya de registros de estudiantes sobre la presentación de algún curso que generalmente dan a conocer los docentes al inicio del mismo.

¹⁸ Universidad Nacional Autónoma de México, *Guía de carreras de la UNAM 2001*, México, Secretaría de Rectoría, Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, 16ª ed., 2001, pp. 411–413; UNAM, *Planes de Estudio*, México, Coordinación de la Administración Escolar, 1978, pp. 546–548, 582–584, 589–596, 599–603, 622, 628–629, 634–635, 639, 646–647, 650–651, 655, 657–658, 660–663; UNAM, *Guía de carreras 1977*, México, Secretaría de Rectoría, Dirección General de Orientación Vocacional, 1977, pp. 59–63; UNAM, *Guía de carreras 1973*, México, Dirección General de Orientación Vocacional, Secretaría de Rectoría, 1973, pp. 61–65; UNAM, *Guía de carreras 1971*, México, Dirección General de Orientación y Servicios Sociales, 1971, pp. 55–58. Es preciso informar que en estas distintas fuentes se encuentran asignaturas sustituidas, eliminadas y/o que por el momento no se imparten en la Facultad, pero antes formaron parte del mapa curricular de la carrera, por lo cual, son tomadas en cuenta en ciertos momentos que se señalan más adelante en el análisis.

¹⁹ UNAM, *Descripción del plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía*, Dirección General de Administración Escolar, 12p. http://www.dgae.unam.mx/planes/f_filosofia/Pedag.pdf (02-10-05).

²⁰ López Campos. *Op. cit.*, 27p; UNAM, FFyL, *Recomendaciones para la inscripción. Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía (plan 1966)*. Colegio de Pedagogía. Comité Académico. <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/Sintesisdepedagogia/recomendacion.htm>; y *Descripción del plan de estudios en pedagogía (plan 1966)*; disponibles en *Descripción del plan de estudios en pedagogía (plan 1966)*. <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/> (02-10-05).

1.8.3. Síntesis de contenidos de los profesores

Estas fuentes se retomaron anualmente de la página web de la Facultad,²¹ y eran un señalamiento breve de lo que cada docente trataría en el curso de su(s) asignatura(s), por lo cual, fue posible extraer su orientación mediante *objetivos, propósitos y/o contenidos o temas generales a abordar*.

Otros datos de identificación eran: *nombre y tipo de asignatura (obligatoria, optativa), semestre al que pertenecían, titular y horario*. Elementos que no contenían en la estructura homogénea de la mayor parte de estas fuentes fueron: *materiales de lectura, tratamiento didáctico y requisitos de evaluación*.

1.8.4. Horarios ordinarios de la licenciatura en Pedagogía

Esta información permitió identificar la cantidad de grupos²² y cursos²³ existentes en cada asignatura durante los ciclos escolares de los años 2004–2006, con el fin de observar la proporción que se ofrecía de sus respectivos espacios curriculares, y observar cómo favorecían o contribuían, y/o afectaban o limitaban la disposición de cada Línea de Formación Curricular (LFC) a los estudiantes. Estos datos son también de corte administrativo y se disponen semestralmente en la página web de la Facultad.²⁴

A continuación se explican los procedimientos técnicos para el análisis de los diferentes niveles y momentos de acercamiento a la formación profesional de la licenciatura en Pedagogía, desde la estructura formal del programa sintético, y el tratamiento particular que se hace a cada una de las fuentes y sus elementos mencionados, debido a que obedecen también a procesamientos de información distintos, cuyos instrumentos se basan en cuadros analíticos y de doble entrada, algunos de los cuales se refieren como anexos y en otras ocasiones sirven para ilustrar significativamente el contenido revisado de las diversas fuentes de consulta mediante un suplemento de la misma tesis. Además de la elaboración de esquemas o mapas conceptuales para explicar la estructura del comienzo de cada capítulo y sus respectivos apartados.

²¹ UNAM, FFyL, Licenciatura en Pedagogía. *Síntesis de contenidos de las asignaturas de la licenciatura en Pedagogía*. Coordinación de Pedagogía, Secretaría Académica de Servicios Escolares, en <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/> (junio–septiembre del 2002–2006).

²² Los grupos se identifican por tener una determinada clave, y corresponden a los espacios curriculares que se disponen en cada asignatura y con cierta cantidad frecuente en cada ciclo escolar.

²³ La cantidad de cursos identificados en los años señalados, se fija de acuerdo a los distintos titulares que han impartido en algún momento una misma asignatura, y en el caso de que uno se disponga en más de un grupo, se toma en cuenta por una sola ocasión.

²⁴ *Horarios Ordinarios de la licenciatura en Pedagogía. Plan de Estudio 1966*; Departamento de Sistemas. <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/> (junio–septiembre del 2002–2006).

1.9. Primer nivel de análisis: Constitución de la licenciatura en pedagogía de la FFyL–UNAM, de acuerdo a la identificación de líneas de formación curricular (LFC)

La primera parte del análisis que se hizo de la formación de la licenciatura en Pedagogía desde la estructura formal del currículo, correspondió a la identificación de las asignaturas obligatorias y optativas que conforman cada línea de formación curricular (LFC), y observar sus efectos de continuidad–discontinuidad a lo largo de la distribución semestral que presentan.

Tal información se muestra en un cuadro general y otros individuales a cada línea.²⁵ Estos últimos indican la cantidad de asignaturas y porcentaje específico que obtiene cada línea, mismo que equivale al cien por ciento (100%), y de éste, se deriva el correspondiente a las distintas agrupaciones en que se distribuyen las asignaturas: por semestre, obligatorias y optativas, y finalmente el de cada línea con respecto a la totalidad de asignaturas que conforman el programa sintético de 1966 (84).

Por ello, en este último porcentaje no se tomaron en cuenta asignaturas sustituidas,²⁶ eliminadas y/o que por el momento no se impartían en la Facultad. Así como aquéllas que podían controvertidamente disponerse en más de una línea, cuya situación es señalada en la parte final de los cuadros.²⁷ A continuación se describen los procedimientos técnicos del diseño.

1. Identificar líneas de formación curricular (LFC). La denominación y ubicación de las LFC se explica en la delimitación del O.E., es decir, teniendo como soporte los resultados hallados del análisis de distintos referentes teórico–conceptuales y contextuales que se revisan a lo largo de los capítulos. De modo que esta propuesta corresponde como un tratamiento distinto a los estudios que se han llevado a cabo sobre la formación profesional de la licenciatura en Pedagogía.

2. Se agrupan las asignaturas en cada LFC. Este procedimiento considera nuevamente por una parte, las áreas y distribución de la descripción anterior de la licenciatura, y de acuerdo a la vez, con la posible orientación

²⁵ Obsérvense en esta tesis el cuadro no. 62, p. 200. Cabe señalar, este cuadro corresponde únicamente a la LFC–PE como parte de la delimitación del O.E. Así, el resto de las líneas no se dan a conocer en este momento debido a razones de espacio.

²⁶ La sustitución en ocasiones se vincula con el nombre original al que obedecían algunas asignaturas en su inicio.

²⁷ Son los casos de las siguientes: *Problemas Educativos en América Latina, Pedagogía Comparada, Planeación Educativa, Pedagogía Contemporánea, Epistemología de la Educación, Ética Profesional del Magisterio, Psicología del Aprendizaje y la Motivación, Auxiliares de la Comunicación Educativa, Psicología de la Educación, Conocimiento de la Infancia, Conocimiento de la Adolescencia, Psicofisiología Aplicada a la Educación, Psicopatología del Escolar, Psicología Social y Psicología Contemporánea entre otras*. A pesar de ello, en el análisis se observa que dada la especificidad y diversidad de los contenidos que revelan algunos de los cursos en general, suelen encontrarse orientaciones no correspondientes con las LFC identificadas.

del nombre de las asignaturas. En este caso, algunas líneas contienen asignaturas sustituidas,²⁸ eliminadas,²⁹ y/o que por el momento no se imparten en la Facultad,³⁰ dado que algunas de éstas se consideran necesarias reactivar actualmente en dicha formación profesional.

1.10. SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS

1.10.1. Espacios curriculares formales de una LFC

Este análisis atiende primeramente la cantidad de espacios curriculares de una LFC, identificando los siguientes aspectos de cada una de sus asignaturas: planta docente, número de grupos que regularmente se disponen en cada semestre, y cursos identificados durante los períodos del 2004–2006. A continuación se explican las indicaciones con las que tal información es procesada en un cuadro:

Elaboración de cuadros acerca de los espacios curriculares de cada LFC.³¹ Este cuadro está conformado por cuatro columnas. Las dos primeras responden a la clave del grupo. En el caso de ser de primer ingreso varían, dado que se destina una distinta a cada semestre (par y non). La 3^{ra}. columna contiene la planta docente que se identifica en cada una de las asignaturas de una línea. El nombre y grado del titular se retoman de los horarios consultados, sin contemplar quienes se reportan como *pendientes*. La 4^{ta}. columna corresponde a los períodos escolares que cubre cada profesor dentro de los comprendidos en este estudio. Finalmente, la parte final de los cuadros está destinada a observaciones generales sobre la planta docente que se dispone para cada asignatura: *reducida o amplia cantidad de grupos, eliminación de grupos, comportamiento consistente o irregular de la planta docente, registros de ayudante(s) de profesor, etc.*

1.10.2. Panorámica de los contenidos curriculares de la LFC–PE

Después, este segundo nivel de análisis de la formación profesional de la licenciatura en Pedagogía comprende principalmente los contenidos curriculares.

²⁸ Son el caso de asignaturas que cambian su denominación original por el actual: Psicología del Aprendizaje por Psicología del Aprendizaje y la Motivación; Mejoramiento de la Comunidad por Desarrollo Comunitario y más tarde por Desarrollo de la Comunidad; Problemas Educativos de América Latina por Problemas Educativos en América Latina; Técnica de la Educación Extraescolar por Técnicas de la Educación Extraescolar; Práctica de la Investigación Psicopedagógica por Laboratorio de Psicopedagogía; y Práctica de la Investigación Sociopedagógica por Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica.


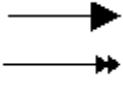

²⁹ Son asignaturas que se eliminan en algún momento: *Historiografía General, Historia de la Educación Latinoamericana o Historia de las Ideas en América Latina, Historia de la Filosofía y Textos Clásicos de la Pedagogía.*

³⁰ *Métodos de Dirección y Ajuste del Aprendizaje, o bien, Metodología De Dirección y Ajustes del Aprendizaje 1 y 2; Práctica(s) de la Investigación Pedagógica Bibliográfica y Documental 1 y 2; Problemas Contemporáneos de la Pedagogía; Teoría y Práctica de la Dirección y Supervisión Escolar(es) 1 y 2; Teoría y Práctica de las Relaciones Humanas y Axiología 1 y 2.*

³¹ Ver en el suplemento de esta tesis, *Anexo X: Planta Docente*. Cabe recordar, corresponden nuevamente a la LFC–PE.

No obstante, para dar a conocer la panorámica como se encuentran constituidos los respectivos a una LFC, se obtiene del nombre de sus respectivas asignaturas que la conforman: *ejes temáticos*.³² Así, su cantidad puede variar en cada línea, pero al final, los que se dan a conocer surgen de acuerdo a la orientación que muestra la totalidad de los contenidos coincidentes o frecuentes de las asignaturas de una línea, ubicándose cuáles son más atendidos y a la vez menos abordados. Los contenidos se procesan en cuadros analíticos que más adelante se describen.

Además, el procedimiento anterior se ilustra en figuras que presentan relaciones conceptuales que componen a los ejes más atendidos, tema(s) que sobresale(n), número total de contenidos recurrentes en cada asignatura, aquéllas que aportan una mayor y menor carga conceptual, su carácter teórico (T) o teórico-práctico (T-P), y efectos de continuidad-discontinuidad de sus contenidos, es decir, nivel de complejidad o profundización a lo largo de cada LFC, así como contenidos técnicos y metodológicos de cada asignatura. La simbología utilizada en las representaciones se indica en el cuadro no. 2

SIMBOLOGÍA		
SÍMBOLO	REPRESENTACIÓN	SIGNIFICADO
círculo		Ubica los conceptos correspondientes a cada eje temático general. Se coloca en la parte inferior derecha de los recuadros.
flecha sencilla o con terminación doble		Relacionan los distintos conceptos de una asignatura que se vinculan al eje temático identificado. A su vez, indican el seguimiento de los distintos conceptos vinculados a lo largo de cada eje, recorriendo las asignaturas semestrales de una LFC. La dirección de su orientación inicia arriba-abajo e izquierda-derecha.
signo de interrogación final		Representa ausencia de contenidos curriculares que se consideran posibles a integrar en los tratamientos de las asignaturas en algún eje temático específico.
Fuente: Elaboración propia		
cuadro no. 2		

Este análisis se acompaña con los respectivos materiales de lectura que suelen retomarse continuamente por más de una asignatura en toda una línea, sin embargo, más adelante también tienen un tratamiento individual por cada una. La información se procesa en un cuadro que contiene los siguientes aspectos: a) *asignaturas que los contemplan*, b) *título de la fuente*, c) *tipo de fuente (bibliográfica, hemerográfica, mesográfica, oficial o gubernamental e intenacional)*, d) *autor(es)*, e) *institución y/o editorial*, y f) *año de publicación*.

³² Estos, se consiguen de acuerdo a la orientación de los contenidos recurrentes y la(s) tendencia(s) temática(s) que conforma(n) generalmente a una LFC.

1.11. Análisis de cada una de las asignaturas que conforman una LFC

El ordenamiento en que se presentan las asignaturas que conforman una LFC, parten de su respectiva secuencia según el mapa curricular del programa sintético (1966), y haciendo referencia a los siguientes aspectos de cada una:

- a) Elementos de identificación
- b) Análisis general
- c) Análisis de los programas guía
- d) Materiales de lectura

a) Elementos de identificación

El análisis particular de cada asignatura inicia describiendo sus elementos de identificación: *a) tipo de asignatura entre obligatoria u optativa, b) semestre(s) en que se dispone(n), c) número de cursos identificados durante los períodos comprendidos del 2004–2006, d) número de grupos que semestralmente se ofrecen, e) otras asignaturas con las que antes tenía familiaridad (este aspecto sólo es referido en los casos de obedecer a asignaturas eliminadas, sustituidas y o que por el momento no se imparten), y finalmente, f) tipo y cantidad de fuentes obtenidas además de la descripción sintética del programa, es decir, síntesis de contenidos (SC) y programas guía (PG).*

Es preciso decir que en este análisis se retoma información de algunos de los procedimientos anteriores, y otra parte de los datos, se procesa en un cuadro que identifica: *número de cursos, tipo y cantidad de fuentes recopiladas de las asignaturas que conforman cada LFC (síntesis de contenidos de los profesores, programas guía y/o registros de los apuntes de estudiantes acerca de la presentación de algunos cursos en el inicio de un semestre).*

Es importante recordar que la cantidad total de cursos se considera de acuerdo a los distintos titulares que han impartido una asignatura en algún momento de los períodos comprendidos. En cuanto a las fuentes, aquéllas que se trabajan en más de un grupo y provienen de un mismo titular, se toman como una, salvo que obedezcan a propuestas diferentes. De igual manera, fuentes idénticas compartidas entre distintos titulares, se consideran por una sola ocasión así como un sólo curso.

Además, se da a conocer el monto total de fuentes con las que se cuenta en cada asignatura para el correspondiente análisis de los contenidos, el cual se obtiene integrando todas aquellas que pertenecen a un mismo titular y curso, tomándose por una sola ocasión (síntesis de contenidos, programa guía y/o presentación del curso que hacen los docentes al inicio de cada ciclo escolar,

retomada de apuntes de estudiantes), salvo que obedezcan a propuestas diferentes.³³

b) Análisis general

Cabe explicar que el análisis de cada asignatura es tratado en distintos subniveles. El primero es general y abarca todos los materiales empíricos mencionados arriba, cuya información es procesada en cuadros analíticos. Los cuales muestran además de los planteamientos originales de las fuentes, *similitudes y diferencias* de los contenidos curriculares, tomados en cuenta para la elaboración de mapas conceptuales,³⁴ a partir de la identificación de *conceptos, proposiciones o temáticas específicas*. Cabe decir, en tales datos revelan variaciones en los tratamientos que llevan a cabo los profesores según sus posturas y enfoques.³⁵ No obstante, este primer acercamiento de los contenidos de cada asignatura permite referir aspectos como:

- ★ número total de contenidos que aparecen recurrentemente en la mayoría de las distintas fuentes recopiladas,
- ★ enfoque central o ámbito general que atienden,
- ★ tendencia en la organización de los contenidos: epistemológica, histórica, realización de tareas o por el interés de los estudiantes,
- ★ tipo de contenidos que se privilegian: teórico–conceptuales, metodológicos, técnicos o actitudinales, y
- ★ carácter de la asignatura: teórico o teórico–práctico.

En algunas ocasiones considerándose oportuno, se dan a conocer otros elementos:

- conservación aún con el enfoque del programa sintético,
- década y tendencia a la que responden los contenidos,
- relación progresiva de los contenidos de una asignatura con otras,
- omisiones relevantes en los tratamientos de los contenidos de algunas asignaturas, y

³³ Ver en el suplemento, *Anexo IX: No. de cursos, tipo y cantidad de fuentes recopiladas de las asignaturas que conforman la LFC–PE* (cuadro A6).

³⁴ En este caso, dada la variabilidad de enfoques, contenidos curriculares y tendencia organizativa que los programa guía manejan, resulta poco permisible llevar a cabo un mapa conceptual por cada una de las asignaturas que conforman la LFC–PE, salvo en uno de los casos de Legislación Educativa Mexicana. No obstante, la instrumentación de su elaboración como se explicó anteriormente, posibilita por un lado, explicar en ocasiones la lógica y estructura conceptual de cada capítulo de la tesis. Por otro, identificar los contenidos coincidentes de las distintas asignaturas de tal línea y de la particularidad de cada programa guía.

³⁵ Obsérvese con mayor detalle en el suplemento, *Anexo XI: Contenidos curriculares de las distintas fuentes formales de las asignaturas de la LFC–PE* (cuadros A16–A24). Nuevamente, esta información pertenece únicamente a la LFC–PE. Así, el resto de las líneas no se dan a conocer de manera amplia en este momento debido a razones de espacio, salvo algunas observaciones generales en ciertos casos.

- se empiezan a mencionar en ocasiones, principales habilidades a desarrollar, requisitos de evaluación y/o materiales de lectura.

c) Análisis de los programas guía

El segundo subnivel de análisis de los contenidos está centrado únicamente en los programas guía, tomando en cuenta algunos de los aspectos anteriores, y otros que posibilitan una descripción más amplia:³⁶

- ★ enfoque o ámbito que plantean,
- ★ mayor claridad de la tendencia de organización a la que obedecen los contenidos, haciendo explícita la manera en que se encuentran planteados sus conceptos, proposiciones o temáticas;
- ★ continuidad de los contenidos con otras asignaturas,
- ★ carácter de la asignatura, y
- ★ variaciones en las propuestas de algunos programas guía, es decir, diferencias con los contenidos comunes.

En algunas ocasiones, considerándose oportuno se dan a conocer otros elementos:

- conservación o no con la visión del programa sintético,
- actualidad de los contenidos, y
- requisitos de evaluación y/o materiales de lectura.

Asimismo, los contenidos recurrentes en los distintos cursos de una asignatura, se ilustran mediante figuras representativas en la mayoría de los casos que se considera factible, dada la cantidad de fuentes recopiladas.

d) Materiales de lectura

El análisis de los contenidos curriculares de los programas guía, se acompaña con la revisión de sus respectivos materiales de lectura, identificándose por una clave y rubro al que se enfocan, mismos que se muestran en un cuadro analítico cuyos aspectos que contiene son: *título de la fuente, tipo de fuente, autor(es), institución y/o editorial y año de publicación*. Así, los elementos que se pueden describir son los siguientes:³⁷

- ★ amplitud de la cantidad de lecturas,
- ★ tipo de fuentes que se manejan: artículos o capítulos bibliográficos, hemerográficos, mesográficos u otros;

³⁶ Los casos de Pedagogía Comparada y de Economía de la Educación son excepciones en las que no es posible este subnivel de análisis, debido a los materiales empíricos recopilados.

³⁷ Nuevamente, los casos de Pedagogía Comparada y de Economía de la Educación, son excepciones en las que no es posible detallar su información, debido a los materiales empíricos recopilados.

- ★ contemplación de traducciones u obras originales,
- ★ contemplación de alguna publicación oficial o gubernamental y/o internacional,
- ★ autores clásicos y contemporáneos reconocidos a nivel nacional e internacional,
- ★ especialistas de alguna área en particular,
- ★ inclusión de materiales o producciones de la autoría del propio titular del grupo,
- ★ año de procedencia respecto al actual o por décadas con la vigente, y
- ★ temáticas específicas o áreas particulares a las que están orientadas (este aspecto es mencionada en algunos casos).

1.12. Otros indicadores que influyen y complementan la LFC–PE

Por otro lado, al final de los análisis de los contenidos curriculares, existen otros indicadores con los que se complementa la revisión de la formación profesional de dicha licenciatura: *a) tratamientos didácticos, b) requisitos de acreditación y c) capacidades que se pretenden desarrollar*. A todos los cuales sólo se les realiza un análisis general, sobre todo en aquellos que comúnmente suelen presentar las diversas fuentes recopiladas de la estructura formal del currículo, debido que su especificidad requiriere abrir otro tipo de estudio más profundo.

a) y b) Tratamientos didácticos y requisitos de las propuestas de evaluación

La información tanto de los tratamientos didácticos identificados como de los requisitos de las propuestas de evaluación, se procesa igualmente en cuadros analíticos que muestran por un lado, los comúnmente practicados en los distintos cursos de cada una de las asignaturas que conforman una LFC, así como otros implicados de manera independiente y que aparecen en una sola ocasión, según la información que se da a conocer en los materiales empíricos recabados.³⁸

c) Capacidades a desarrollar en los alumnos

Las capacidades que se pretenden desarrollar o ejercitar dentro de la estructura formal del currículo, debido a que se anuncian generalmente a través de verbos, se procesan en dos cuadros analíticos distintos, cuya composición se fundamenta en las taxonomías de la redacción de objetivos del Dominio Cognoscitivo y Afectivo de Benjamín S. Bloom. De tal modo, se toma en cuenta la definición de sus respectivas categorías (consultadas en Gago Huguet),³⁹ y la correspondiente clasificación de sus tablas de verbos (consultadas en Chávez y Medina).⁴⁰

³⁸ Obsérvese en esta tesis los cuadros no. 69 y 70, pp. 245–246 y 248.

³⁹ Gago Huguet, Antonio, *Elaboración de cartas descriptivas. Guía para preparar el programa de un curso*, México, Trillas, ANUIES, 2001, p. 60.

⁴⁰ Chávez M., Alfonso y Cecilia Medina, *El proceso enseñanza–aprendizaje y su didáctica*, México, Adamex, 1987, pp. 22–39.

Así, con base a estos referentes teóricos, se pueden observar qué capacidades conforman a cada Dominio, y de manera particular, cuáles de sus categorías tienen mayor énfasis y a la vez descuido en la formación profesional en cuestión (identificadas en los cuadros por número de columnas), según sea el lugar que ocupen por la cantidad de verbos que las refieren los materiales empíricos recabados. Paralelamente, éstas permiten examinar la relación que guardan en cuanto a fortalecer a los estudiantes con el desarrollo de los diversos requisitos de evaluación encontrados con anterioridad.

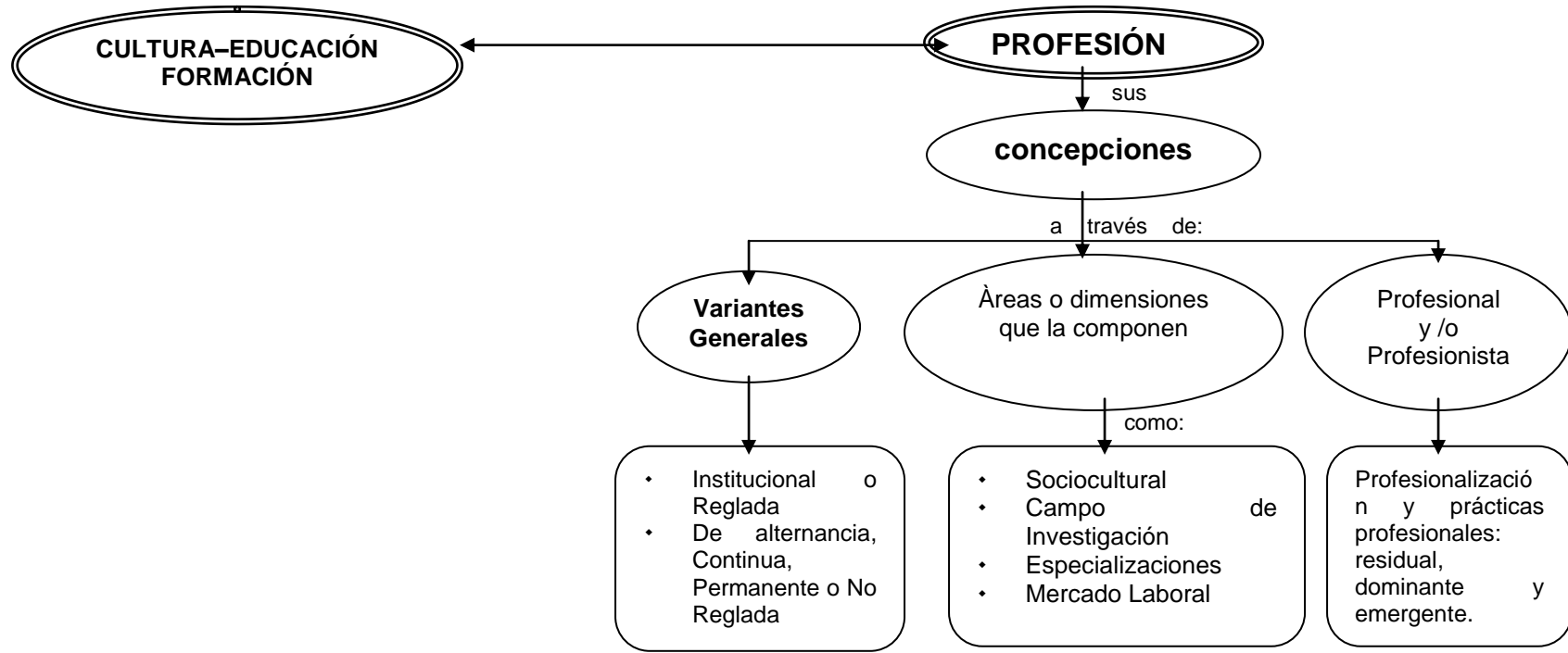
Cabe decir que las capacidades del nivel de Dominio Afectivo, corresponden con la manifestación de *emociones, actitudes y valores*. Sin embargo, al ser poco contempladas y por ende mencionadas en la mayoría de los documentos formales obtenidos, se infieren como parte de los tratamientos didácticos y las actividades necesarias para llevar a cabo los requisitos de las propuestas de evaluación, mismos que se obtienen con anterioridad.

A su vez, para contrastar la tipificación de las capacidades cognitivas y afectivas con base a tales referentes teóricos, se contempla en los cuadros, aquellas características que coinciden en apoyar alguna de las demandantes en la formación profesional universitaria del contexto posmoderno (descritas y extraídas en este estudio),⁴¹ y observar cuáles son más y menos atendidas o nulas, incluso por la constitución de las asignaturas que conforman el mapa curricular de esta licenciatura.⁴²

⁴¹ Ver en esta tesis pp. 64–65.

⁴² Observar los cuadros no. 71 y 72, pp. 250 y 253.

Capítulo 2: FORMACIÓN PROFESIONAL



mapa conceptual no. 1

El capítulo segundo está centrado en la **formación profesional**, vertiente que parte de la *educación*, especialmente de la *formal*, así como su vínculo con la *cultura* como referente mayor. Del mismo modo, se explican las dimensiones y modalidades formativas que constituyen una profesión, con el fin de iniciar los referentes conceptuales analíticos con qué acercarse a la formación profesional de la licenciatura en Pedagogía. A la vez, se da a conocer el sentido que ha tomado la formación profesional mediante la distinción entre las categorías: *profesional*, *profesionista* y *profesionalización*, y la clasificación de las prácticas profesionales: *residual*, *dominante* y *emergente*.

Capítulo 2. FORMACIÓN PROFESIONAL

2.1. Concepción de educación: vínculo con la formación

El concepto de *educación* tiene innumerables acepciones que surgen a partir de la edad antigua, con el desarrollo de la modernidad y que hasta hoy en día continúan gestándose. De manera simplificada se puede decir que procede del sustantivo latino *educacion*, que deriva del verbo *educare*, formado de las expresiones latinas *ex*, a fuera y, *ducere*, conducir, por lo cual, etimológicamente se traduce como *llevar, conducir hacia a fuera*.

De hecho, anteriormente al s. XI a. J. C., los romanos designan con el término *educere*, la acción de conducir o llevar los animales al campo. Después, con notorio cambio y dirigiéndose hacia el ser humano, se le define como conducción y cuidado de los niños (*educare puerum*). Finalmente, viene a significar *formación general humana* (Escobar, 1975: 13), cuyo proceso se le vincula como desarrollo, preparación o cultivo armónico e integral de las potencialidades y capacidades del hombre. Ahora bien, en Clara K. Nicholson se añade otro elemento importante al concepto de educación, al considerarla como:

Un proceso cultural fundamental, e instrumento por el cual las culturas sobreviven y se desarrollan (Nicholson, 1969: 9).

Es así como la educación pasa a consistir también un proceso cultural, en el cual, un individuo a través de su interacción social construye: conocimientos, actitudes, valores, reglas y normas, que aunadas con las anteriores perspectivas, se convierte no sólo en un acto para la supervivencia; sino paralelamente, para formar y desarrollar plena e íntegramente a una persona, a un ser humano.

Ahora bien, de manera sintética se puede decir que desde la antigüedad, luego por el paso de la Edad Media (s. V a XV), después el Renacimiento (s. XVI–XVII) y a comienzos de la Modernidad (mediados del s. XVIII), prevalece más una formación de corte humanista, orientada por un modelo religioso e ideales clásicos provenientes de griegos y romanos. Sin embargo, cabe decir que desde finales del s. XVIII a la actualidad, se da mayor énfasis al progreso tecnológico, pragmático y laboral.

Razón por la cual Díaz Barriga (1995: 8), menciona que la finalidad de la educación de esos siglos, se centra en la formación integral del hombre atendiendo al plano de la instrucción formal, el desarrollo pleno de las capacidades humanas, los problemas éticos de una perspectiva humanista y la necesidad de desarrollar un sentido estético.⁴³

A finales del s. XVIII, la doctrina económico liberal sostenida por Adam Smith, y posteriormente en los sesenta, al reelaborarse en la Teoría del Capital Humano por Theodore Schultz, se van introduciendo a la formación las categorías de *mercado de trabajo sujeto a las leyes de la oferta y la demanda*, con las cuales pasa a reducirse como el conjunto de *habilidades, talento y conocimientos* (Díaz Barriga, 1995: 16, 52–58). Con ello, el hombre es cosificado a una mera mercancía y fuerza de trabajo, sobre todo, al entrenársele para el trabajo laboral, remitiendo finalmente a la educación como una fuente de consumo o inversión.

De modo que la formación queda vinculada a las *normas de rendimiento y esfuerzo de las capacidades intelectuales de un individuo*. A lo que se añade la *promesa y aseguramiento económico, prestigio e incluso honor, respeto y poder*, lo cual es aprovechado para que sea la educación, un vehículo para el aparato productivo y de bienestar individual y social. Este enfoque es mejor aceptado por la burguesía media a quien se le promete su ascenso económico y social, adoptándose más tarde, en el caso mexicano por las clases inferiores.

En el s. XIX se da una fragmentación del conocimiento así como la jerarquización de profesiones y una mayor especialización técnica y mecanicista, donde con el realce del capitalismo, intereses político-sociales siguen trastocándose, y continúa el énfasis en el trabajo industrial que sirve a la vez, como un medio de deshumanización. Por lo cual, nuevamente la formación se reduce en capacitaciones industriales que mediante cursillos se preparan a los futuros trabajadores para una mayor eficacia y eficiencia de sus labores especializadas y particularistas de la propia empresa que pide su servicio.

Sin embargo, paralelamente la educación se define como un hecho social, en donde la generación joven se apropia de los bienes y valores culturales de la generación adulta. De manera tal, es un fenómeno social de asimilación o transmisión de la cultura (Escobar, 1975: 28). Este pensador también menciona (pp. 81–83), que hasta la primera mitad del s. XX el concepto de educación, e igualmente el de formación, se mantiene en una esfera individualista, que se logra rebasar con el tiempo para tratar de verla de manera totalizadora o compleja en lo colectivista.

Así entonces, si el *individualismo educativo* consiste en desarrollar las capacidades y necesidades de la persona humana como individuo, basada en la personalidad aislada e incluso de ciertas élites. La perspectiva *colectivista de la educación*, procura la culturalización de las masas, culturalización que debe ser de

⁴³ Los cuales son parte del saber narrativo en Lyotard. Cfr. p. 4.

alta calidad para la población en su conjunto, trabajando con sujetos (y pueblos) atrasados, mal organizados en lo social, con grandes vicios y con economías deficientes, donde lo que se busca es elevar el nivel de vida de los países subdesarrollados y recuperar la igualdad con respecto a los países industrializados. Por tanto, el principal fin educativo es promover el desarrollo y contribuir al progreso común. Cabe aclarar, el término de culturalización alude a la transmisión y apropiación de la cultura. Definida esta última por Edward B. Tylor como:

La cultura es la totalidad compleja que incluye conocimientos, creencia, arte, moral, ley, costumbre, y todas las demás capacidades y hábitos que el hombre adquiere como miembro de la sociedad. (Edward B. Tylor, *Primitive Culture*, Citado en Brameld, 1961: 35).

Por su parte, se explica en Escobar (1975: 103) que la cultura proviene del verbo latino *collere* que significa cultivar o cultivo, razón por la cual, los romanos la asocian al cultivo del campo (*cultura agri*), y posteriormente, la emplean en el sentido de cultivo del espíritu humano (*cultura animi*). Finalmente, se le atribuye a todo lo que el hombre crea, cultiva o conserva, siendo así, sinónimo de artificio opuesto a la noción de natura (*Naturaleza, Phycis*), pues este último se entiende como lo dado, lo virgen o creación divina en lo que no interviene la mano del hombre. Además, en Clara K. Nicholson se hace importante indicar, que la cultura es un proceso no fijo en ninguna sociedad, puesto que la transformación de la base de una cultura y la diversidad de culturas constantemente se ven interviniendo unas a otras, por el proceso de aculturación al que están sujetas.⁴⁴

Es en el último tercio del s. XX, siguiendo a Escobar (1975: 31–33), cuando la educación se ve como un factor del desarrollo social pero ya no sólo en el sentido humanístico dados sus aspectos: artístico, filosófico y moral; sino tocando otras dimensiones de las que forman parte también las actividades del hombre (economía, ciencia y técnica), con ello, el fenómeno educativo cobra primacía en la administración pública y en la política internacional.

No obstante, desde los 60's y 70's e incluso hasta llegar a los actuales años del inicio del s. XXI, se ven reactivados los calificativos de eficiencia, eficacia, competitividad y una preparación para resolver los problemas del mundo práctico, enmarcando la calidad y evaluación formativa de los egresados, al mismo tiempo que la legitimación de su proceso y experiencias escolares en su exposición en el área laboral. A este discurso imperante se añade el reto por tratar de coexistir la preocupación por atender problemas sociales y el rescate de un fuerte componente ético.

⁴⁴ Obsérvese con mayor detalle el concepto de aculturación en Nicholson, 1969: 10–11, 97.

2.2. Variantes generales de la formación profesional

La formación implica una preparación para desempeñar una profesión y ejercer más tarde una función específica en un espacio concreto, lo cual requiere recoger las exigencias sociales del rol que se desempeñará en la realidad. Así, la formación sujeta aún en algún nivel escolarizado, se recibe en las instituciones educativas, y generalmente comprende una estancia corta de tiempo (Ferry, 1997: 53–56).

Sin embargo, este autor también identifica una *formación de alternancia, continua o permanente*. Ésta se relaciona con el campo profesional propiamente, es de mayor durabilidad, y a la vez, es donde se asume el choque con la realidad y la profesión, debido a que ofrece otros elementos no antes previstos o mayor profundidad de algunos. En Tomás Miklos, la formación de alternancia se define de la siguiente manera:

Es un recurso de formación potencial, que se refiere al establecimiento de niveles progresivamente superiores de formación de cada individuo, mediante la imbricación estratégica de diferentes situaciones y espacios de trabajo y educación. (Miklos, 2001, p. 232).

De modo similar, en el cuadro no. 3 se explica la bifurcación en que concretamente Rafael López identifica a la formación.

TIPOLOGÍAS DE FORMACIÓN	
<i>formación reglada</i>	<i>formación no reglada</i>
Es aquella formación de base en un área profesional u ocupacional que tiene programados unos planes de estudio fijos y que permiten obtener una titulación oficial reconocida por el organismo correspondiente de un Estado o país, o bien de una organización supranacional.	Su objetivo principal es mantener el nivel de actualidad de los conocimientos y de las competencias profesionales y atender las necesidades formativas cambiantes y progresivas de diferentes sectores sociales, organizándose con base a esas necesidades. Además, adapta las competencias profesionales de las exigencias cambiantes de los puestos de trabajo. Esta formación no está estructurada en un programa oficial a nivel de Estado o país, no otorga un título académico con reconocimiento oficial, pero puede otorgarlo con reconocimiento profesional y ocupacional para el ejercicio de determinadas competencias profesionales. Además, puede servir como complemento de una formación reglada previa. Este tipo de formación es muy diversa y los centros que se dedican a ella también.
Cuadro elaborado con base en el análisis de la lectura de la fuente: López Feal, Rafael, <i>Mundialización y perfiles profesionales</i> , Barcelona, ICE–EDIT, Universidad de Barcelona: Horsori, Serie Cuadernos de Educación, 27, 1998, pp. 205–206.	
cuadro no. 3	

Con base a lo anterior, se comprende que la formación de alternancia, continua, permanente o no reglada, es aquella que bien permite ampliar la formación profesional escolarizada, al considerar conocimientos para ejercer en distintos sectores y lugares sociales (empresarios, técnicos, industriales, ejidatarios, institutos estatales, centros académicos privados, departamentos empresariales, oficinas, consultoras privadas, hospitales, clínicas, fábricas, casas de cultura, museos, etc.), por lo cual, gran parte de ellos pueden ser objeto de estudio también de la educación formal, pero de manera breve o disponerse mediante algunos contenidos curriculares.

Sin embargo, Miklos (2001: 235) explica que es típico encontrar aún posiciones tradicionales, en las cuales la educación y el trabajo son procesos diferentes, no simultáneos, pues el primero corresponde al estudio dentro del ambiente escolar, y el segundo al trabajo propiamente.

Ahora bien, a los dos tipos de formación hasta el momento descritos, también prevalecen otras concepciones que la tratan de enfocar a algunas de sus características de acuerdo con las dimensiones que la componen: a) socio-cultural, b) campo de investigación y/o especializaciones, y c) mercado laboral como parte de la dimensión técnico-económica del ejercicio profesional.

Esto revela que tanto la formación como la profesión están compuestas por perspectivas diversas, cuestión que permite por un lado, una mayor comprensión y profundización de lo que ambas significan, pero al mismo tiempo, existe dificultad para optar por un conjunto de características de cada una para no descuidar un enfoque integral.

2.3. Dimensiones que componen la formación profesional

2.3.1. Formación socio-cultural

Este aspecto de la formación además de revisar la situación cultural, trata de acercarse a la comprensión de necesidades y problemas sociales en los que se permita repensar sus condiciones históricas. En Villamil (1990: 12), precisamente se indica que la formación implica además de una preparación en destrezas técnicas y cognoscitivas, un proceso de socialización, dentro del conjunto de valores que constituye la plataforma ética del quehacer profesional.

En este aspecto Ferry (1997: 56–58), sostiene que las instituciones escolares y universitarias cumplen su tarea, porque en el tiempo que sus estudiantes se forman, adquieren el *sentido de su función* como futuros profesionales de una *disciplina*, un *compromiso* con su quehacer de manera *individual*, pero esto, no involucra el trabajo profesional con los *otros* o con la *sociedad*, aprender a trabajar en equipo y con la visión de una *asistencia social*, es algo que pocas instituciones educativas transmiten en el proceso de formación en sus futuros egresados. Así, Latapí menciona:

Las profesiones (...) además de orientarse selectivamente a satisfacer las necesidades de sectores minoritarios, siguen estando cualitativamente desvirtuadas: son saber conceptual antes que relación humana, libros antes que experiencia, status, antes que servicio. (Latapí, *Universidad y Cambio Social*, Citado en Novoa, 1978: 18).

De tal modo, aún cuando contenidos curriculares dan apertura hacia problemáticas sociales, es necesario seguir fortaleciendo que el ejercicio de la profesión no sea una ventaja personal para los profesionales en sí mismos, ni tiendan más a buscar ser contratados en puestos burocráticos o en cargos

operativos empresariales, condición que para Richard Otto, se refiere al profesionalismo de estatus; por el contrario, procurar que su servicio logre tener efecto también en las necesidades de la población mayoritaria.

Otro tipo de formación que se descuida en el nivel superior es la artística, al comprender que el arte es generalmente parte de la expresión de la sensibilidad del ser humano, incluso, Escobar lo sitúa en la educación (1975: 27), que como fenómeno también social tiende a comunicar cada una de sus manifestaciones: cultura, ciencia, técnica y arte. De manera similar, Corral lo reconoce como un elemento constitutivo y exclusivo del *anthropos*, junto con la religión, la filosofía y la ciencia (Corral, 1993: 45–46 y 48).

Al mismo tiempo, Corral da a entender que el cultivo de la razón sin el de la sensibilidad producida por el cultivo artístico, es formar un *anthropos mutilado*. Por tanto, ambos autores permiten observar que dentro del desarrollo armónico de lo natural–social del hombre, y como parte de una formación integral, el arte puede ser un rico caudal de información y un recurso potencial para la educación.

No obstante, en Novoa (1978: 26) se considera que dada la actual crisis social generalizada, se requiere una corrección o enmienda de las formas de convivencia social, correspondiendo a la formación universitaria, alertar a forjar una mayor conciencia y voluntad de cambio en las problemáticas sociales mundiales, por lo cual, no basta con ofrecer un saber científico, artístico y cultural; sino también social, tecnológico, ético e incluso laboral, preocupándose así, tanto de intereses de ciertos grupos como de la mayoría de la población, cuyas condiciones de vida se vuelven más vulnerables que antes. Por tanto, en este autor se concluye que el papel de la universidad como de la formación consiste en lo siguiente:

“Una universidad que quiere ser digna del nombre de tal, debe velar porque todo profesionista universitario egresado de sus aulas tenga un dominio pleno de los **conocimientos específicos que le competen**, pero atender también, a que la incorporación de esa área reducida del saber no desequilibre en éste **la visión global del hombre, de la sociedad y del mundo que corresponde a todo ser humano desarrollado y, en particular, a un universitario.**” (Novoa, 1978: 35).⁴⁵

Ante esto y haciendo referencia a la educación del s. XXI, Karan Singh (citado en Delors, 1997: 258–259), menciona que debemos tener el valor de pensar a escala del planeta, de prescindir de los modelos tradicionales y de lanzarnos resueltamente a lo desconocido, a la vez, considera que la formación debe estar basada en una filosofía holística en la que se tengan en cuenta múltiples facetas (física, intelectual, estética, emocional y espiritual).

De modo que en la formación se vinculen asignaturas de otras distintas áreas que restan a una disciplina específica, sean sociales, humanísticas, científicas, artísticas, deportivas o incluso se traten trabajos manuales. Todas las cuales, se

⁴⁵ Lo destacado es de quien escribe.

elijan según las inclinaciones de los estudiantes, permitiendo que al tiempo que las valoran, construyan su propia lógica del conocimiento.

Esto en Novoa (1978: 36, 40 y 71) se comprende con el lema: “aprender mucho de algo (*el saber especializado*) y algo de todo (*visión humanista integrada*)”. Al mismo tiempo, alude, es preciso que la formación rescate lo moral, mediante una ética apropiada que fortalezca actitudes y valores, con las cuales, el universitario ha de saber y ha de sentir que se debe a la sociedad a la que su Universidad sirve, formar universitarios rectos, desinteresados, imbuidos de un sentido solidario hacia la humanidad en general y a su nación en particular, que les comprometa con el futuro de su propia sociedad. Por su parte, Darcy Ribeiro (Ribeiro, *La Universidad nueva: proyecto*, Citado en Novoa, 1978: 29) añade que una de las responsabilidades fundamentales de la universidad latinoamericana, no es sólo comprometerse activamente en la búsqueda de soluciones a los problemas de la sociedad nacional, sino también, del desarrollo global y autónomo.

2.3.2. Campo de investigación y/o especializaciones en la formación profesional

Autoras como Dora Elena Marín (1997: 236) y Teresa Pacheco (1993: 27–39), aluden que deben considerarse dos vertientes y sujetos de formación distintos, sin dejar de notar que ambos son importantes para la sociedad al tener cierta responsabilidad con la misma. De modo que por un lado, se encuentran aquellos que desean insertarse al campo de la investigación (científicos) y generar nuevo conocimiento, y por otro, profesionales que proporcionan un servicio social determinado.

En el caso de Díaz Barriga (1990: 60) se identifica que dentro de la formación institucional se ha de distinguir la elección primeramente entre las propias actividades académicas a desempeñar, es decir, docencia e investigación, apoyándose del vínculo y compromiso que se establece con el campo científico y la cultura. O bien, la función social e institucional frente al desempeño profesional y científico. Así entonces, no se puede confundir la formación profesional con campo disciplinar.

La primera está limitada a la ejecución de un conjunto de habilidades técnico-cognoscitivas, mientras la formación para la investigación científica, obedece a la conformación teórica o conceptual de un saber específico que es a su vez, *un problema de cultura*, en la medida que hace falta un determinado desarrollo, ampliación y creación de soluciones a problemáticas sociales y disciplinarias, paralelo con su difusión y comprensión de su situación.

Es importante observar sobre lo anterior, que formar para la investigación es una actividad social, y como tal, obliga a romper las fronteras del conocimiento de la enseñanza formal, puesto que su estudio es profundo, requiriendo ampliar el campo de un conocimiento específico. Además, tomando en cuenta el

pensamiento de Ziman (Ziman, *Enseñanza y aprendizaje sobre la ciencia y la sociedad*, Citado en Pacheco Méndez y Díaz Barriga, 1993: 35), la cientificidad mantiene una estructura jerárquica con etapas más sutiles y difíciles en su proceso, posee niveles de generalidad o de alejamiento de los objetos de estudio.

En el caso de la formación profesional, incluye una preparación para desempeñar algún oficio, y aún cuando también requiere conocimiento científico, éste se centra en una enseñanza de técnicas y de alcances prácticos de la ciencia, al margen del contexto general de la aplicación del conocimiento. Entonces, a primera vista y bajo estas perspectivas, se observa que la formación está determinada a la distinción de espacios delimitados y específicos, suponiendo que no pueden ser conjuntados en su totalidad.

El dilema de la formación profesional que identifica Lipsmeier (1983: 37 y 129), refiere que está en la necesidad de compaginar objetivos educativos generales con la cualificación profesional. Asimismo, la formación profesional tiende a dividirse en una *básica* y otra *especializada*. En donde las dos transmiten habilidades técnico–prácticas.

Ante esto, Eberhard Schoenfeldt (citado en Lipsmeier, 1983: 85 y 89) menciona que son las asignaturas de la formación profesional general o básica, las que aseguran la movilidad, flexibilidad o polivalencia, pues permanecen abiertas a las distintas posibilidades de especialización. De hecho, la concepción de los campos profesionales se basa en la idea de posibilitar una formación elemental general amplia y no especializada.

Último aspecto en que Lipsmeier considera que se es *idiota especializado* (p.186), aquél que permite su uso y abuso de su profesionalidad, pero no está preparado para abarcar el contexto que trasciende a su especialidad.

Por tanto, ha de entenderse que el peligro subyace cuando se revela la tendencia hacia una formación academicista, que está desvinculada de las exigencias reales y cambiantes de las profesiones, o por el contrario, da únicamente importancia a un conjunto de especificaciones según los efectos contextuales imperantes. Además, en la práctica profesional suele identificarse la formación técnica, haciendo considerable se le contemple en las instituciones educativas en el tiempo corto en el que se forman los profesionistas. De tal modo, se debe tratar de disponer un campo teórico que no diste del empírico.

2.3.3. Mercado laboral: parte de la dimensión técnico–económica del ejercicio profesional de la formación

¿Dónde está verdaderamente el realismo de la formación profesional? Esta cuestión implica reconocer varios escenarios, puesto que centrarse en lo que necesita un lugar de trabajo concreto, impide movilizar un cúmulo importante de otros tantos y diversos conocimientos, ya que generalmente el mercado de trabajo, tiende a poseer prácticas dominantes, con lo cual, rompe la importancia

del concepto de formación, que como se explicó, va más allá de servicios o producciones específicas.

Sin embargo, Teresa Pacheco (siguiendo el pensamiento de Phillip, Elliot, *Sociología de las profesiones*. Citado por Pacheco Méndez en Pacheco y Díaz Barriga, 1993: p. 31), se menciona que en el contexto de la universidad contemporánea, el profesionalismo se entiende como “una forma de organización laboral u orientación en cuanto al trabajo en la sociedad”. Además, tomando en cuenta la diferenciación que hace Richard Otto sobre el profesionalismo como de estatus y de ocupación (p.32), comenta que es este último el que predomina.

Cabe decir, que las ocupaciones como los oficios artesanales antes de profesionalizarse tienden a inclinarse al proceso de industrialización, por lo cual, se conducen por un valor económico, y no necesariamente en el servicio prestado a la sociedad, incluso, en la ciencia de la época moderna.

Así mismo, Lipsmeier (1983: 10) deja ver que parte histórica de la formación profesional está centrada en la preparación para la vida futura, comprendiendo en ella el trabajo lucrativo, factor que también se encuentra en la propia institución universitaria, la cual además de llevar a cabo tareas de docencia, formación, generación y producción de conocimientos, promueve y legitima títulos y grados.

El problema con el profesionalismo de ocupación es que si se tiende a privilegiar, se corre el riesgo de ofrecer una formación restringida de contenidos sociales y culturales, aspectos en que es necesario tomar en cuenta el ritmo de desarrollo de las sociedades y localidades.

Estas tensiones hoy en día se ven expuestas a coparticipar, sobre todo, tomando en cuenta que las empresas reciben a los egresados con sus características ocupacionales que se les brinda en su estancia escolar, por lo cual, parte de sus necesidades laborales como espacios igualmente importantes deben tener un papel atento, sin que por ello se convierta en una enajenación del individuo a su proceso de trabajo, mecanización de productos o control técnico de actividades.

A lo cual añade Lipsmeier (1983: 126–127), un profesor no sólo debe estar cualificado para impartir unos conocimientos básicos y una capacitación de tipo práctico para el ejercicio de la profesión, sino que también requiere poseer un conocimiento “del mundo del trabajo”. Asimismo, no se puede ignorar la realidad dinámica del campo laboral, razones por las cuales es pertinente se contemplen asignaturas que tiendan a la enseñanza y el aprendizaje de actividades laborales, o bien, introducir materias optativas que se dediquen a ello, vertidas a la largo del transcurso formativo o en períodos cortos. En el caso de la Pedagogía, este autor propone el estudio a profundidad de una *asignatura* o el de una *especialidad* de la profesión o una rama especial de la misma, las cuales se basen según las diferencias culturales regionales en que se oferte la carrera.

Cabe dar reconocimiento al hecho de que la formación generada en el mercado laboral, posibilita compensar deficiencias en los conocimientos adquiridos de la estancia escolar o retroalimentarla, ofrece la posibilidad de integrarse a la comunidad laboral y obtener una consideración social, dado que el centro de trabajo como otro lugar de aprendizaje, debe tender también a valorarse pedagógicamente pero de forma muy distinta a un simple taller, por lo cual su espacio ha de tratar de ser lo más próximo y no con características que se aparten por mucho del mismo.

Una manera de lograrlo, es disponiendo de concesiones o vínculos con programas empresariales que se enfoquen a estudios especializados o fomenten becas de la ampliación de este tipo de formación, puesto que aún cuando es complementaria y/o permanente a la formación general e inicial, es también paralela a ella.

Schoenfeldt (citado en Lipsmeier, 1983: 79) tiene la tesis de que el aprendizaje profesional está en condiciones de adaptarse rápidamente al desarrollo técnico y económico, lo cual supone que los lugares de formación profesional no están al día y depende entonces de las personas –alumnos o egresados– si desarrollan o no la técnica, así como cuándo lo harán y bajo qué condiciones.

Por ello, dicho autor considera que debe prestarse más atención a las investigaciones empíricas sobre la eficacia y las condiciones del aprendizaje en el lugar de trabajo, supervisar la puesta en práctica de la formación profesional, y a la vez, unificar otros tipos de aprendizajes en las propias empresas a través de planes de estudio, pues sólo así puede lograrse que la formación profesional en las empresas no se confunda con un sistema encaminado al logro de beneficios económicos, y que junto a la necesaria eficiencia profesional, se mejore también la igualdad de oportunidades en términos de participación política y bienestar económico, más aún, cuando la formación profesional de calidad depende ante todo, de los intereses de quienes tienen las posibilidades y el poder necesarios para determinar los contenidos profesionales y decidir sobre la igualdad de oportunidades.

2.4. Concepciones sobre profesión

Ferry alude que el principio de toda formación profesional consiste en probar las capacidades a las que se llega tras el transcurso escolar y tener que enfrentar diversas realidades (Ferry, 1990: 68.). Por ello, un breve recorrido histórico acerca del concepto de profesión se encuentra en Parsons (Parsons, *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*. Citado por Pacheco Méndez en Díaz Barriga y Pacheco Méndez, 1990: p. 30), quien centrándose en las *profesiones académicas*, identifica tres precisiones en relación con su ámbito de competencia.

Por un lado y con la que dan origen, supone la necesidad de una formación *técnica* (formación como capacidad para el ejercicio). Por otro, el dominio de una tradición cultural, en la que consensualmente se establece la predilección de un campo de conocimiento determinado (conocimiento y uso). Finalmente, como recurso o mediación institucional que asegura: *competencia, pertinencia y utilidad social* de las actividades contenidas en una determinada profesión.

Esta última tendencia es la que se mantiene en el caso mexicano, debido a que Cleaves en su libro *Las profesiones y el Estado: El caso de México* (Citado en Marín Méndez en De Alba, 1997: p. 253), da a conocer que escritos de los años 50's y 60's, la profesión se concibe como la ocupación que requiere: *conocimiento especializado, capacitación educativa de alto nivel, control sobre el contenido de trabajo, autoorganización y autorregulación, altruismo, espíritu de servicio a la comunidad y elevadas normas éticas*.

Sin embargo, hoy en día el discurso hegemónico del neoliberalismo, al enfocarse a la dimensión laboral, visualiza la cualificación profesional a una práctica eminentemente privada, donde el aspecto público queda relegado, puesto que se busca en los planes de estudio contener asignaturas esenciales para la preparación del ejercicio de la profesión. Aún así, es una cuestión que no se presenta por igual en todas las Instituciones de Educación Superior (IES)

Con el propósito de identificar los elementos y tipos de conocimientos que componen a la profesión, el cuadro no. 4 expone la concepción de algunos de sus especialistas. De modo que analizando las características encontradas y mostradas en el cuadro no 5, se puede entender que la profesión comprende: *a) un dominio de conocimientos determinados, b) un dominio de técnicas determinadas, c) un servicio social, d) un marco legal y ético, e) una institucionalidad o reconocimiento escolar, y f) beneficios personales*.

Por tanto, la profesión consiste en una preparación escolarizada institucionalmente, que permite el dominio tanto de determinados conocimientos y técnicas, enmarcada a la vez por un marco legal y ético, que posibilitan ejercer un servicio académico, social y laboral, obteniendo finalmente beneficios personales (remuneración económica, status social, etc.).

Ahora bien, la elaboración de su definición permite observar que ésta se conforma por variables de dimensiones diferentes: *social, cultural, histórica, económica, científica y/o disciplinaria, ética y legal, institucional y personal, que en el caso de esta última puede corresponder al aspecto vocacional*. El cuadro no. 6 ilustra las características halladas para cada dimensión con base a las concepciones anteriores.

DISTINTAS DEFINICIONES ACERCA DE LA PROFESIÓN					
Rafael López	Fermoso	Teresa Pacheco y Juan José González	Roberto Villamil (definición con carácter global)	Víctor Manuel Gómez (apunta a la dimensión sociológica y cultural)	Víctor Martiniano Arredondo et al. (su aportación radica en el énfasis que atribuyen al sujeto mismo que la ejerce)
<p>Profesión, es una actividad humana que exige un conjunto de conocimientos especializados, que cuenta con unos principios básicos y con unas técnicas comunes, que tiene unas competencias en su ejercicio y que ofrece un servicio a la colectividad.</p>	<p>El conjunto de funciones públicas, socialmente valoradas, ejercidas por personas que han recibido una formación específica, se dedican preferente o exclusivamente a ellas, son dueñas de técnicas adecuadas, están organizadas asociativamente, disfrutan de autonomía laboral y se comprometen a cumplir la normativa vigente sobre su trabajo, por el que reciben una retribución económica.</p>	<p>La profesión se puede considerar como una "estructura institucionalizada que se constituye a partir de un conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas delimitadas tanto por la tradición histórica, social y científica de la misma, como por la trayectoria marcada por la dinámica del mercado de trabajo".</p>	<p>El desarrollo alcanzado por un campo científico, una capacidad técnica que supone una preparación especializada, el otorgamiento o realización de un servicio especializado, un status social u honor, una licencia oficial para ejercer, ciertos códigos conductuales y prescripciones morales así como supuestos éticos que prescriben la responsabilidad y la intención de servicio que se traducen en beneficios sensibles y patentes para ejercer una profesión frente a la colectividad o comunidad a la que se servirá por su importancia cultural y para el propio individuo que la realizará.</p>	<p>La profesión o carrera es considerada como un fenómeno socio-cultural en el que interviene un conjunto de conocimiento y habilidades, tradiciones, costumbres y prácticas que dependen del contexto económico, social y cultural en el que surge y se desarrolla una profesión u oficio.</p>	<p>La profesión remite a aquello que se profesa, es decir, a intereses específicos, a aquello en lo que se cree de tal modo que lleva a la acción, acción que implica un ejercicio voluntario y consciente, una dedicación plena o prioritaria a una actividad determinada y que llega a convertirse en una especie de segunda naturaleza del sujeto.</p>
<p>Cuadro elaborado con base en el análisis de la lectura de las siguientes fuentes: Gómez Campo, Víctor Manuel. "Educación superior, mercado de trabajo y práctica profesional" <i>Revista de la Educación Superior</i>, 45, enero-marzo, 1983, México, p. 58. Citado en Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco Méndez (coords.), <i>Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones</i>, México, CESU-UNAM. Coordinación de Humanidades. Cuadernos del CESU no. 21., 1990, p. 31 y Villamil Pérez, Roberto. "Sentido ético de las nociones de utilidad y beneficio social en el origen de las profesiones" pp. 11-12; Arredondo Galván, Víctor Martiniano, Rafael Santoyo Sánchez y Graciela Pérez Rivera. "El desarrollo de la pedagogía como profesión" en Ducoing Watty, Patricia y Azucena Rodríguez Ousset, <i>Formación de profesionales de la educación</i>, México, Seminario Internacional sobre perspectivas en la formación de profesionales de la educación, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, UNESCO, ANUIES, SEP, 1990, p. 290; Pacheco, Méndez Teresa y Juan José González G. "Modalidades de prácticas profesionales adoptadas y ejercidas en espacios institucionales concretos. El caso del Licenciado en Pedagogía de la UNAM en el sector educación en México" en Barrón Tirado (et al.), <i>La formación y el desempeño profesional del licenciado en educación. Un estudio comparativo, avances de investigación 1989-90</i>, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, octubre, 1991, p. 196; Fermoso Estebanez, Panciano, <i>Pedagogía social: fundamentación científica</i>, Barcelona, Herder, 1994, p. 330 y López Feal, Rafael, <i>Mundialización y perfiles profesionales</i>, Barcelona, ICE-EDIT, Universidad de Barcelona: Horsori, Serie Cuadernos de Educación, 27, 1998, p. 148. Lo destacado es de quien escribe.</p>					
cuadro no. 4					

ASPECTOS GENERALES Y CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DEL CONCEPTO PROFESIÓN	
aspectos generales que comprende una profesión	características específicas
DOMINIO DE CONOCIMIENTOS DETERMINADOS	<ul style="list-style-type: none"> • un conjunto de conocimientos especializados. • una formación específica. • un conjunto de conocimientos. • un campo científico. • una preparación especializada • un conjunto de conocimiento, tradiciones, costumbres.
DOMINIO DE TÉCNICAS DETERMINADAS	<ul style="list-style-type: none"> • unas técnicas comunes. • competencias. • técnicas adecuadas. • autonomía laboral. • habilidades y prácticas delimitadas. • una capacidad técnica. • habilidades y prácticas. • una actividad determinada.
SERVICIO SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • un servicio a la colectividad. • funciones públicas. • el otorgamiento o realización de un servicio. • una intención de servicio que se traduce en beneficios sensibles frente a la colectividad o comunidad a la que se servirá como por su importancia cultural. • un ejercicio voluntario y consciente.
MARCO LEGAL Y ÉTICO	<ul style="list-style-type: none"> • normativa vigente sobre su trabajo. • principios básicos. • ciertos códigos conductuales y prescripciones morales así como supuestos éticos que prescriben la responsabilidad.
INSTITUCIONALIDAD O RECONOCIMIENTO ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> • una estructura institucionalizada. • una licencia oficial para ejercer. • un título.
BENEFICIOS PERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> • una retribución económica. • un status social. • honor.
Fuente: Elaboración propia	
cuadro no. 5	

CARACTERÍSTICAS DE CADA DIMENSIÓN QUE COMPRENDE EL CONCEPTO PROFESIÓN	
dimensiones que configuran la definición de profesión	características que las identifican
SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • servicio a una colectividad. • funciones públicas. • fenómeno social. • contexto social. • valoración social. • su status social u honor.
CULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> • su importancia cultural. • como fenómeno cultural. • el contexto cultural. • tradiciones, costumbres.
HISTÓRICA	<ul style="list-style-type: none"> • la tradición histórica.

ECONÓMICA	<ul style="list-style-type: none"> • la dinámica del mercado de trabajo. • el contexto económico.
CIENTÍFICA Y/O DISCIPLINARIA	<ul style="list-style-type: none"> • la tradición científica. • el campo científico.
ÉTICA Y LEGAL	<ul style="list-style-type: none"> • ciertos códigos conductuales. • prescripciones morales. • supuestos éticos que prescriben la responsabilidad y la intención de servicio. • beneficios sensibles y patentes para ejercer una profesión frente a la colectividad o comunidad a la que se servirá. • normativa vigente. • una licencia oficial para ejercer.
INSTITUCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • marco y estructura institucional escolarizada.
PERSONAL Y VOCACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • una importancia para la propia persona que la realizará. • intereses específicos, a aquello en lo que se cree de tal modo que lleva a la acción, acción que implica un ejercicio voluntario y consciente, una dedicación plena o prioritaria a una actividad determinada y que llega a convertirse en una especie de segunda naturaleza del sujeto.
Fuente: Elaboración propia	
cuadro no. 6	

2.5. Diferencias entre profesional y profesionista

Es frecuente observar que los términos *profesional* y *profesionista* se utilicen de manera similar, y aún cuando es permitido, poseen particularidades determinantes. En el primer caso, el profesional surge en el seno de la modernidad, caracterizándose por llevar a cabo no sólo una actividad específica, sino que ésta tiene vínculo con la sociedad en la que se reconoce la utilidad del conocimiento determinado de su campo específico. Por tanto, el profesional no sólo presta sus servicios a un cliente exclusivo, sino que elige autónomamente una preocupación determinada por sus intereses, para aliviar o atender ciertas necesidades dentro de un sector social amplio.

Por su parte, un profesionista corresponde a un especialista dirigido precisamente a la ejecución del conocimiento, es decir, a las *prácticas profesionales*, en las cuales se limita a ofrecer un producto o prestar un servicio específico en un campo, lo cual, es anteriormente determinado por una institución, que mantiene así, un proceso formativo reducido. El cuadro no. 7 presenta ambas definiciones.

DEFINICIONES SOBRE PROFESIONAL Y PROFESIONISTA	
<i>profesional</i>	<i>profesionista</i>
El profesional se conoce y se reconoce en el ejercicio de la actividad que realiza , se identifica en el sentido de hacerse él mismo, pero también es conocido y reconocido por los demás por esta actividad específica que lo distingue socialmente. Un profesional se distingue por el cultivo de un saber, por la permanencia de sus intereses y por las aportaciones y campo determinado del conocimiento o un campo especializado de actividad.	El profesionista es aquél que tiene la posesión de una "carrera" de rango universitario, que implica conocimiento y habilidades específicas , sancionadas académicamente, y el otorgamiento de una "licencia" para ejercer una práctica profesional avalada por una institución que tenga la facultad de acreditarla socialmente.
Cuadro elaborado con base en el análisis de la lectura de la fuente: Arredondo Galván, Víctor Martiniano, Rafael Santoyo Sánchez y Graciela Pérez Rivera. "El desarrollo de la pedagogía como profesión." en Ducoing Watty, Patricia y Azucena Rodríguez Ousset, <i>Formación de profesionales de la educación</i> , México, Seminario Internacional sobre perspectivas en la formación de profesionales de la educación, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, UNESCO, ANUIES, SEP, 1990, enero, pp. 290–291. Lo destacado es de quien escribe.	
cuadro no. 7	

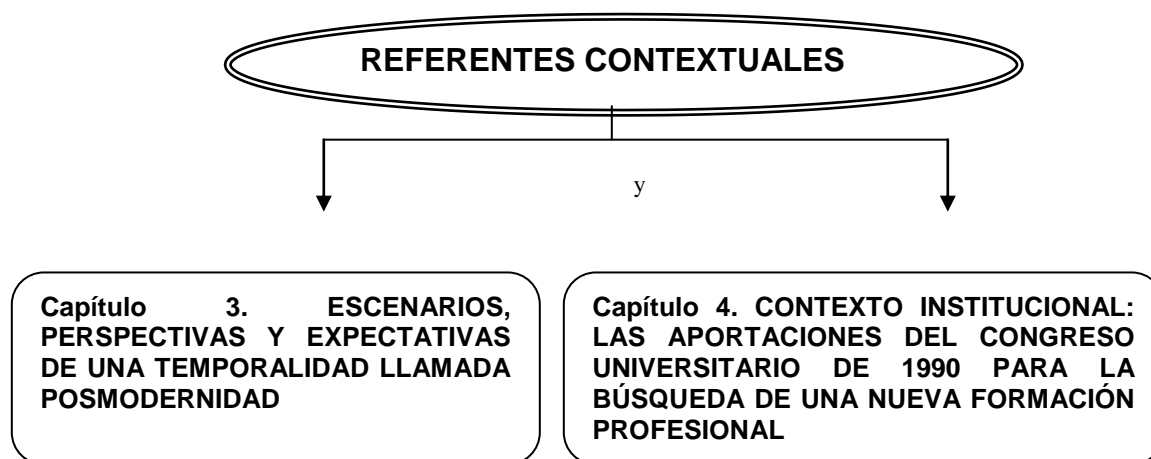
Actualmente, existe una tendencia mayor por generar profesionistas, con lo cual, se encuentran en varios planes de estudio de IES en general, que hacen de la formación una estandarización de prácticas profesionales, mismas que obedecen al dinamismo histórico e individual de cada profesión. En este sentido, Guevara Niebla con base en el pensamiento de Raymond Williams identifica tres tipos: *residuales*, *dominantes* y *emergentes*. Las cuales se explican en el cuadro no. 8

TIPOS DE PRÁCTICAS PROFESIONALES		
Dominante: Es la hegemónica de un campo, asumiéndose en consecuencia en la mayoría de los profesionales al resultar eminentemente natural, necesaria, universal y ahistórica.	Residual: Se remite a sociedades y épocas históricas pasadas, a agentes sociales en decadencia y conserva una posición de marginalidad.	Emergente: Es la obra de sujetos sociales nuevos y encierra un potencial de desarrollo relacionado con el futuro de estos sujetos.
Cuadro elaborado con base en el análisis de la lectura de la fuente: Guevara Niebla, Gilberto. "La dimensión histórica en el currículum" en Zataráin Castellanos, Manuel (comp.), <i>La formación de profesionistas ante los retos del siglo XXI</i> , México, Universidad de Guadalajara, enero, 1991, p. 100.		
cuadro no. 8		

La importancia que actualmente se ha dado a la búsqueda por una formación de profesionistas en relación a determinadas prácticas, ha dado paso igualmente, a sustituir el concepto de profesión por el de **profesionalización**:

Un proceso evolutivo que permite el acceso al **desarrollo de un campo ocupacional** y a la adquisición de un estatus o nivel de cualificación profesional que capacita **para el desempeño de una ocupación o de un puesto de trabajo** [...] está asociada a procesos abiertos de formación no reglada, en el sentido de que se puede hablar de profesionalización asociada a formación continua, a formación ocupacional, a formación ocupacional continua, a reciclaje, etc. (Rafael López, 1998: 148–149).

De tal modo, estas fronteras más comunes que a simple vista se notan en la formación profesional, permiten observar que el sentido de la vida no tiene una manera única de manifestarse, incluso se complicará más en el siguiente capítulo sobre el contexto posmoderno, en el cual se va presentando también una serie de demandas formativas que retan la articulación curricular.



esquema no. 2

Los referentes contextuales de esta tesis se desarrollan principalmente en los capítulos 3 y 4. Así, en el primer caso se parte de la compleja condición posmoderna, explicando su nueva sociedad que se hace más evidente en localidades urbanas, y enmarcada en las identificaciones y denominaciones que dan a conocer diversos teóricos como: *Sociedad Global*, *Sociedad del Conocimiento (SC)*, *Sociedad de la información o informatizada*, *la aparición de la tercera revolución tecnológica, digital y Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIyC)*.

Paralelas con la interacción de influencias de *globalización y políticas educativas de corte neoliberal*, que en conjunto, impactan la formación profesional, demandándole ahora distintas características y con ello revelar la necesidad de repensarla y transformarla en un nuevo y complejo entramado, cuya orientación se traduce y convierte curricularmente en una tarea más ardua (*integración de problemáticas contextuales a nivel mundial y local, apoyo a la construcción y producción del conocimiento, espacios que recuperen el mercado de trabajo, uso eficiente de la lengua materna oral y escrita, funcionamiento de la comunicación interpersonal y asertiva, dominio de algún lenguaje extranjero, alfabetización en el uso de máquinas computacionales, desarrollo de valores como contenidos curriculares, etc.*).

Esto hace evidente un continuo desafío en cuanto actualizar los programas con los que sintéticamente se fundamentan y dan a conocer las profesiones en general, además de ir impulsando la innovación de las estructuras vigentes de las universidades. En este caso, dentro de los últimos modelos de formación integral que se han generado, con base a este nuevo proceso de dinamismo mundial, se retoma el Basado en Competencias, incluso, como una de las propuestas que actualmente difunden las políticas económicas de Organismos Internacionales.

De modo que se va mostrando al lector cómo somete a revisión este nuevo contexto, a la formación de las universidades de corte tradicional como la UNAM, principalmente cuanto a verse obligada a enfrentar distintas demandas y sectores de la sociedad en general, al apuntar no en una sola dirección sino en varias, de manera diversa e innegablemente importantes.

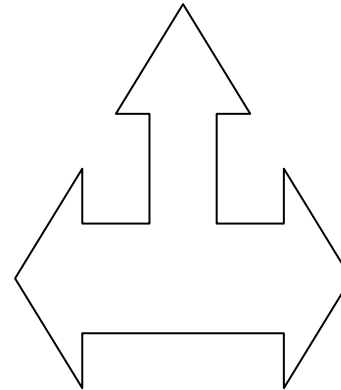
Por ello, en el capítulo cuarto se habla del discurso narrativo de Lyotard, término que en la formación se identifica especialmente con el carácter institucional público de la UNAM, cuyo legado proviene de la época moderna junto al pensamiento vasconcelista, conformado férreamente por un sentido nacionalista, ético, humanitario, asistencial y crítico, el cual se encuentra actualmente en crisis, pues subsiste el cuestionamiento sobre cómo vincular y rescatar su mantenimiento y operación en el contexto posmoderno cuando coexisten oposiciones y complementariedades que entretujan y debaten la formación profesional actual, entre el marco del pensamiento de finales del s. XX y la primera década del s. XXI, último en el que se tiende más al cultivo del saber científico o preformativo.

Finalmente, siguiendo el contexto institucional se toman en cuenta las aportaciones y resultados que vierte el Congreso de 1990 para orientar reformas a la formación profesional de la UNAM, y la cercanía que tienen con las características posmodernas y algunas coincidencias que presentan con la EBC.

Capítulo 3. ESCENARIOS, PERSPECTIVAS Y EXPECTATIVAS DE UNA TEMPORALIDAD LLAMADA POSMODERNIDAD

- 3.1. La posmodernidad vista como una temporalidad histórica: límites y aportaciones con su antecesora época moderna.
- 3.2. La modernidad y el panorama dramático de la posmodernidad.
- 3.3. Un acercamiento a la definición de la globalización como parte del contexto posmoderno.
- 3.4. El nacimiento de la globalización en el seno de la modernidad y su auge en la posmodernidad.
- 3.5. La globalización vista desde distintos impactos sociales.
- 3.6. El impacto general de la globalización en la formación profesional.
- 3.7. Afectaciones generales del contexto posmoderno en el currículo universitario.
- 3.8. Formación universitaria: un blanco del contexto posmoderno y global

- 3.9. Diferenciación de una sociedad postcapitalista de una sociedad posmoderna
- 3.10. Neoliberalismo
- 3.11. Organismos internacionales que difunden políticas educativas neoliberales
- 3.12. Características y consecuencias de las políticas neoliberales en la educación
- 3.13. Las miradas de actores sociales diferentes acerca del futuro de la educación superior bajo el contexto posmoderno
- 3.14. El complejo entramado de demandas formativas en la educación superior en la sociedad posmoderna
- 3.15. La formación vigente, blanco de las críticas del contexto posmoderno



esquema no. 3

3.16. UN PENSAMIENTO EDUCATIVO NUEVO: LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

- 3.17. Competencias laborales y competencias profesionales.
- 3.18. Orígenes y desarrollo de la formación en competencias.
 - 3.18.1 La competencia como tarea en el enfoque conductista.
 - 3.18.2 La competencia entendida como atributos generales del profesional según el enfoque economicista.
 - 3.18.3 La competencia como atributos generales del contexto en el enfoque integrado-relacional u holístico.
- 3.19. Las críticas y beneficios que se le atribuyen a la EBC.
- 3.20. Efectos de la formación en competencias en la docencia.

Capítulo 3. ESCENARIOS, PERSPECTIVAS Y EXPECTATIVAS DE UNA TEMPORALIDAD LLAMADA POSMODERNIDAD

Una cuestión frecuente que se menciona al referirse a la posmodernidad, estriba en tener que demostrar o dar pruebas de su existencia, así como características que la fundamenten, dado que su omisión puede llevar a considerar que se está confiando en un “mito” cuya orientación encamina ciegamente hacia un horizonte inexistente.

Ante esto, Laclau toma en cuenta que “todo tiempo se da una imagen de sí misma –tan borrosa e imprecisa como se quiera– que unifica en cierta medida el conjunto de su experiencia” (Laclau, 1990: 19. Citado en Carbajal, 2000: 172). Sin embargo, enmarcar a la posmodernidad en un concepto genérico es acabar con la subjetividad que caracteriza a la propia temporalidad que se vive; y por el contrario, no definirla imposibilita entenderla, por ello, para poder explicar y contestar precisamente a la pregunta: *¿Qué es la Posmodernidad?* Se toma en cuenta el pensamiento de Buenfil, con respecto a que las teorías sociales no parten de una lógica esencialista, fija o absoluta, sino abierta (Buenfil, 1995: 7–67).

Así entonces, su significado como otros tantos términos escapa de lo unívoco, situación que se presenta por el hecho de que aún se encuentra en un constante debate sobre cómo caracterizarla con suma precisión. De tal manera, la formalidad de su proceso de constitución se está gestando todavía en varias regiones de Latinoamérica, donde es frecuente se alternen aspectos de la edad moderna, y por tanto, la posmodernidad sea vista como una temporalidad incompleta más no por ello, deja de poseer nuevos componentes históricos que empiezan a afectar en distintas dimensiones sociales.

A la vez, en las diversas aportaciones que la enuncian es común encontrarlas bajo un discurso *caótico* y otro *esperanzador*, incluso, Jameson (1999: 48–49) alude que el tratamiento de la posmodernidad siempre prevalece en el marco de lo *estético* y lo *político* como una postura *moralizante* entre enjuiciarla como *corrupta* o *saludable*. Esto hace que sea evidente la existencia de quienes manteniendo una actitud crítica contra la posmodernidad, sostengan su inexistencia y hacen una fuerte defensa al rescate de la modernidad (Lipovetsky, Octavio Ianni, Fredric Jameson, Manfredo Tafuri, Norbert Lechner y Jürgen Habermas).

Por el contrario, la alternativa que resta analiza las formas de pensar y concebir la realidad cotidiana en la historia, evaluando así mismo, el momento actual en que se vive y hallar lo que hace a nuestra temporalidad original a cualquier otra antes experimentada, confiriéndole evidencia y mostrando también revelaciones de los aspectos benéficos de la misma, para finalmente, argumentar incluso la observación de una sociedad y un hombre nuevos (Jean-Francois Lyotard, Jencks, Fredric Jameson, Vattimo y Rosa Nidia Buenfil).

En este caso, el último enfoque es el que se retoma en este capítulo, bajo el cual, se considera que a pesar de reconocerse una temporalidad difícil por varias circunstancias como ilustra la primera postura, no se dejan de reconocer varias de las aportaciones de la modernidad, apreciando no sólo viejas problemáticas sociales sino otras añadidas en el surgimiento del contexto posmoderno, pero con tintes esperanzadores en lo educativo.

3.1. La posmodernidad vista como una temporalidad histórica: límites y aportaciones con su antecesora época moderna

El cuadro no. 9 expone algunas de las definiciones y características con que autores distintos identifican la aparición del escenario posmoderno. De tal modo, cabe tomar en cuenta que lo referido en los casos de Jameson, Jencks y Tafuri, los aspectos que se ilustran sobre lo que refieren, son sólo una parte de lo que en sí es la posmodernidad, es decir, cuanto a la notoria desaparición de géneros y discursos unívocos, que en la modernidad son evidentemente discernibles, entre lo que es una especie técnica de la filosofía profesional, la sociología e incluso la propia crítica literaria.

En Vattimo, se añade la participación de los medios de comunicación para mostrar una multiplicidad de visiones del mundo, pluralidad que se indica en varios de los autores revisados. Sin embargo, particularmente el filósofo francés Jean-Francois Lyotard, describe mejor a la posmodernidad al considerar que los diversos metarrelatos que conforman al Gran Relato en la modernidad (predicción del futuro favorable, idea de progreso general de la humanidad, gama de oportunidades y derechos: igualdad, empleo, educación, propiedad privada, libre expresión, etc.), actualmente, su situación se comporta en desuso, erosión, decadencia, en lucha con su desestabilización, inestables, e incluso, se cree se han abandonado, llegaron a su fin o están en declinación, y se han hasta superado, dándose una mayor renovación.

Además, debido a que surge una mayor lucha de clases sociales, y cuyo consenso social o lazo unificador y homogeneizador que se creía construido está perdiéndose, entonces, la posmodernidad sólo puede comprenderse de manera particular y ampliamente, revelando con ello, la liquidación de la modernidad.

En Buenfil (2000: 21–23), se considera que la posmodernidad existe como una *orientación conceptual*, manteniéndose en un debate constante entre precisamente su *condición existencial* y la relación que los sujetos establecemos con ésta, sobre todo si se toma en cuenta el debilitamiento progresivo de lo legitimado del pensamiento occidental moderno con respecto a la forma de reaccionar ante la heterogeneidad de todo ámbito social y humano, es decir, considerando la capacidad de respuesta en que cada región y país puede hacer de acuerdo a la especificidad de su situación y condiciones existentes.

Y al igual que para Laclau, esta autora menciona que no se trata de abandonar los grandes íconos de la universalidad a priori que caracterizan a la modernidad, sino que se intenta *cuestionar* su relevancia para mejorarlos, pero partiendo desde luego de los mismos (sujeto, historia, razón, ciencia), en otras palabras, imprimirles *un nuevo sentido vital*.

DEFINICIONES Y CARACTERÍSTICAS DEL ESCENARIO POSMODERNO		
AUTOR	MODERNIDAD	POSMODERNIDAD
Jencks y Tafuri		Desde Jameson, se considera que en los últimos años existen valoraciones de posmodernismos más notorios unos que otros: gran paisajismo de publicaciones y paraliteratura, principalmente en este último caso, sobre ciencia ficción, novelas policíacas e importancia a lo fantástico, haciendo difícil distinguir entre un arte elevado y uno meramente comercial, incluyendo, que hoy en día se entienda por teoría un compuesto de todo y de nada a la vez como es la obra de Michel Foucault ¿debe considerarse filosofía, historia, teoría social o ciencia política? Es indecible. Igualmente, Jencks evidencia a la posmodernidad al asemejarla como Tafuri en el aspecto arquitectónico, tanto por una zona comercial como el paisaje de moteles y comidas rápidas de la ciudad norteamericana.
Buenfil		Una manera en que esta autora contempla el constructo de la posmodernidad, es como <i>condición existencial</i> , en la cual se muestra precisamente la proliferación de relatos –haciendo énfasis en los políticos, éticos y culturales–, que son producto de la vida cotidiana y ayudados también, por la gama de los <i>medios de información masiva</i> , que van desde el uso de la televisión hasta la Internet, añadiendo incluso, otros tantos implementos y dispositivos que forman parte de lo que se conoce como las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIyC). Estos, posibilitan el intercambio entre diversas culturas continentales y sus estilos de vida que cada una narrativamente ha forjado en su propia historia e idiosincrasia, mismas que las distintas naciones pueden acceder y obtener en forma inmediata dada la activación constante a la que están sujetos nuestros sentidos y la gran variedad de información disponible de la que somos espectadores inconscientes en muchas ocasiones, y en otras con tendencia eminentemente comercial.
Lyotard	Se caracteriza por una sociedad con abundantes mensajes filosóficos que se cuestionaba sobre los fines del hombre en la tierra y cuya preocupación estaba sujeta en mantener una equidad intelectual y con oportunidades de todo tipo para todo individuo. Cada decir se encuentra compuesto por una sola unidad , sea social, política, educativa, ética, científica, etc.	Simplificando al máximo, se tiene por <<posmoderna>> la incredulidad con respecto a los metarrelatos. Ésta es, sin duda, un efecto del progreso de las ciencias ; pero ese progreso, a su vez, la presupone. Al desuso del dispositivo metanarrativo de legitimación [...] y crisis de la institución universitaria. La función narrativa pierde sus funciones , el gran héroe, los grandes peligros, los grandes periplos y el gran propósito. Se dispersan en nubes de elementos lingüísticos narrativos, cada uno de ellos vehiculando consigo valencias pragmáticas su generis. De igual modo, en la Postmodernidad existe una confrontación entre un saber narrativo o tradicional venidero de la primera era moderna; y uno científico, productor de cambios acelerados en toda esfera social como producto de la segunda era, la postmoderna. Cada decir posee una autonomía y liberación de su conocimiento generando nuevas profesiones y ramas sobre un campo: Cibercultura, Telemática, Informática, Ing. en Telecomunicaciones, Ing. Mecatrónica, etc.

Morin	<p>En el pensamiento de este autor se puede ver su noción de la modernidad y al mismo tiempo la muerte de ésta, aunque no se hable propiamente del surgimiento de la posmodernidad.</p> <p>En el primer caso, Morin reconoce a la modernidad cuando menciona que la civilización nace en el pensamiento Occidental, mismo que se dirige hacia un futuro de progreso infinito, alentado por los progresos de la ciencia, la razón, la historia, la economía, la democracia (que en términos de Lyotard se reconocen como metarrelatos).</p>	<p>En el caso de la muerte de la modernidad, es entendida por la ambivalencia y/o contradicciones de tal pensamiento y progresos, confirmados por la destrucción que sufre Hiroshima, expresando que razón y ciencia pueden verse retroceder. No hay leyes en la Historia que guíen hacia un porvenir radiante debido a que el desarrollo industrial causa estragos culturales y poluciones mortíferas, que la civilización del bienestar puede también producir malestar. De manera tal, si la modernidad se define como fe incondicional en el progreso, la técnica, la ciencia y el desarrollo económico, entonces, tal modernidad está muerta.</p>
Jameson		<p>La postmodernidad es un concepto <<periodizador>> cuya función es correlacionar la aparición de nuevos rasgos formales en la cultura con la de un nuevo tipo de vida social y un nuevo orden económico, que a menudo se denomina eufemísticamente modernización, sociedad postindustrial o de consumo, sociedad de los medios de comunicación o del espectáculo o capitalismo multinacional.</p> <p>Este nuevo momento del capitalismo puede remontarse al auge de la posguerra en los Estados Unidos, a fines de los años cuarenta y comienzos de los cincuenta, o al establecimiento de la Quinta República en Francia, en 1958. La década del sesenta es en muchos aspectos la transicional clave, en el que se establece el nuevo orden internacional (neocolonialismo, revolución verde, computación e información electrónica).</p>
Vattimo	<p>Este autor sostiene que para hablar del surgimiento de la postmodernidad, la modernidad ha concluido en alguno de sus aspectos esenciales, al tomar como referencia la Historia de la Humanidad.</p> <p>De manera que a finales del siglo XV comienza oficialmente la edad moderna, inicialmente con mayor evidencia en regiones de la vida social y posteriormente, vinculada a la idea de historia como progreso de la humanidad hacia el ideal de hombre (europeo, podría ser) presupone una noción unitaria y centralizada de historia: como un progresivo proceso de emancipación.</p>	<p>Ahora bien, cuando ya no es posible hablar de la historia como proceso unitario con un centro fijo (Occidente, por ejemplo) termina la modernidad. La temporalidad ya no es unitaria [...] la construcción de su relato es insoslayablemente múltiple [...]. No hay una historia única, hay imágenes del pasado propuestas desde diversos puntos de vista y es ilusorio pensar que haya un punto de vista supremo, comprensivo, capaz de unificar todos los restantes [...].</p> <p>Al mismo tiempo, este autor sostiene que los <i>mass media</i> juegan un papel importante en el proceso de descentración, porque muestra una sociedad compleja, caótica y múltiple, y es en este caos relativo [donde] residen nuestras esperanzas, disolviéndose los puntos de vista centrales, los grandes relatos.</p>
<p>Cuadro elaborado con base en el análisis de las lecturas de las siguientes fuentes: Orozco Fuentes, Bertha. "Relación entre saber narrativo y saber científico en Lyotard: una herramienta de análisis para el discurso educativo" en Ruiz Muñoz, Ma. Mercedes (coord.), <i>Lo educativo: Teorías, discursos y sujetos</i>, México, Seminario de Análisis de Discurso Educativo, Plaza y Valdés, Serie Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación no. 5, 2002, pp. 165–186 y Lyotard, Jean-Francois, <i>La condición posmoderna</i>, Madrid, Cátedra, 1994, pp. 9–19; Morin, Edgar, <i>Los siete saberes necesarios para la educación del futuro</i>, México, Correo de la UNESCO, 1999, pp. 66; Jameson, Fredric, <i>El giro cultural. Escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1998</i>, Buenos Aires, Manantial, 1999, pp. 16–18; Vattimo, G., <i>La sociedad transparente</i>, Barcelona, Paidós, 1990., p.74. Citado en De Alba, Alicia (comp.), <i>Posmodernidad y educación</i>, México, CESU-UNAM y Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, de la colección: Problemas educativos de México, 1995, p.16; y Buenfil Burgos, Rosa Nidia. "Postmodernidad, globalización y utopías" en Buenfil Burgos, Rosa Nidia (coordinadora), <i>En los márgenes de la educación. México a finales del milenio</i>, México, Seminario de Análisis del Discurso Educativo (SADE), Plaza y Valdés, Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación, noviembre, 2000, pp. 21–23. Lo destacado es de quien escribe.</p>		
cuadro no. 9		

3.2. La modernidad y el panorama dramático de la posmodernidad

La modernidad dice Carrizales (1990: 5), es el cúmulo de ideales ilusorios trascendentales que prometen “mundos felices”, mundos plenos de armonía, sin conflictos y perfectos, que defienden los referentes privilegiados y seguros del occidentalismo desde donde se valora, piensa y pretende transformar la realidad (ciencia, técnica, utopías, metarrelatos, Ilustración, desarrollo y razón entre otros).

Además, la modernidad se caracteriza en las rígidas promesas positivistas, funcionalistas, economicistas y liberales cuyos componentes son la instalación de garantías individuales, derechos humanos fundamentales (propiedad privada, libertad, educación, empleo), que mediante la consolidación de los Estados-Nación se confiere a las culturas latinoamericanas su independencia, soberanía e identidad y se trata de homogeneizar a la sociedad y movilizarla, anulando la división de clases existentes

Actualmente, tal modernidad se convierte en un discurso muerto en la historia, al haber tranquilizado en varias ocasiones, la búsqueda de la verdadera democracia, es el relato formalizado de lo pensado, que si bien constituye las estructuras esencialistas de la sociedad, pero que finalmente en las prácticas y procesos de la vida cotidiana existen aún saldos rojos, siendo así, como la posmodernidad comienza a gestarse, incluso, desde los primeros incumplimientos de lo prometido, hasta el grado tal que se llega a criticar prácticas reproductivistas y enviadas.

Sin embargo, la posmodernidad no consiste sólo en poner el margen o la separación de las líneas fronterizas en las que concluye la modernidad e inicia la posmodernidad, es identificar más de una cultura de masas elitista, debido a que es el momento histórico en que se encuentran y hacen evidentes los grandes problemas de sociedades heterogéneas, dejando de reducirse a un estado emocional (desencanto, desilusión, confusión, duda, escepticismo, incertidumbre, fatalismo o desesperanza, melancolía, vacío. etc.).

Así, el escenario posmoderno no corresponde a una postura de resignación o tranquilidad y prosperidad material para una minoría en un discurso neoconservador, ni solamente opresión y desigualdad, explotación sin límites, competitividad, individualismo resaltado por la alegoría de un “*sálvese quien pueda*”. En todo caso con lo expuesto hasta el momento, se le ha de comprender como el exaltamiento de un complejo de vigentes y nuevos intereses y preocupaciones mundiales por diversas problemáticas y conflictos. Algunos se exponen en el cuadro no. 10

INTERESES Y PREOCUPACIONES MUNDIALES POR DIVERSAS PROBLEMÁTICAS Y CONFLICTOS SOCIALES EN EL CONTEXTO POSMODERNO	
<ul style="list-style-type: none"> • La pérdida de grandes íconos de las manifestaciones artísticas (arquitectura, literatura, cine, teatro, pintura, escultura, música). • <i>La falta de valores humanitarios y asistenciales o su abandono total y la acomodación de valores mercantilistas, meritorios y de credencialismo.</i> • La falta de una democracia sólida. • La distribución desigualitaria en la calidad de servicios públicos. • La pérdida de identidades narrativas y la mezcla inconsciente de la inclusión de otras. • Los índices de pobreza asfixiante. • La explotación demográfica y proliferación de migraciones. • La ruptura de la estructura familiar nuclear. • <i>La educación fallida del Sistema Educativo Nacional (SEN), por la falta de actualización formativa ante las características del s. XXI.</i> • El deterioro ambiental. • Tasas altas de desempleo. • <i>La fuga de cerebros.</i> • El despertar de la representatividad femenina, la diversidad sexual e indígena. • Descubrimientos a gran velocidad bajo un carácter cientificista y tecnológico. • Apoyo a la industrialización e institucionalización de transnacionales. • La respuesta de violencia, delincuencia y terrorismo que llevan a altos grados de inseguridad. • El aumento de narcóticos y tóxicos. • Índices de salud caóticos. • <i>La mezcla del lenguaje y los idiomas hasta llegar incluso a la degradación de palabras altisonantes.</i> • La mezcla de culturas (proyección de programaciones internacionalizadas, degustación de platillos exóticos, variedad de vestuarios, etc.). 	
Fuente: Elaboración propia	
cuadro no. 10	

Por ello, a continuación otro componente que debe ser explicado como parte de la realidad posmoderna, es la *globalización*, puesto que es una estrategia que posibilita por un lado el enriquecimiento de los saberes, y ofrece al mismo tiempo el intercambio que desde diversas subjetividades orienten posibles propuestas de acción con que encarar en cierto grado las temáticas ilustradas que conforman el problemático escenario actual.

3.3. Un acercamiento a la definición de la globalización como parte del contexto posmoderno

La globalización no puede ser entendida con una tendencia universalizadora, ahistórica ni como un *a priori*, sino del mismo modo en que se enmarca a la posmodernidad con un carácter particularista, entendida por la tendencia específica o actuación en consenso de unos sujetos, por ello, no es homogénea con respecto al resto de otras poblaciones, sino caracterizada por la subjetividad de cada localidad.

Así entonces, la globalización sufre de una limitación conceptual específica, convirtiéndose en un término polisémico, que mantiene un debate tanto en su momento histórico de origen como en su capacidad de *transformación* y *uniformidad*, cuestión que para Ianni (Ianni, 1998: 116 y 125) tiene sentido debido a que como proceso de occidentalización del mundo se comporta complejo, desigual y contradictorio.

Además, partiendo del contexto posmoderno donde se privilegian las narrativas múltiples sobre algún objeto de estudio, la globalización no está claramente delimitada, ni es un paradigma científico ni económico, político ni cultural, que pueda postularse como modelo único de desarrollo, ni posee una sola definición, sino que está aún sin consenso universal, siendo varias las áreas en que se presenta, aceptando con ello, la existencia de diversas maneras de entender lo que significa globalizarse, cuyo denominador común estriba en *intensificar las interconexiones entre sociedades* (Ianni, 1998: 13).

3.4. El nacimiento de la globalización en el seno de la modernidad y su auge en la posmodernidad

En el caso de este trabajo, la concepción de la globalización se comprende desde el pensamiento de Buenfil (1995: 8), quien aún cuando la centra como una meta de la modernidad, reconoce es también una realidad (deseada o no) de la condición posmoderna. Así, autores como Chesnaux y Wallerstein la sitúan en el s. XVI, al iniciarse la expansión capitalista y la modernidad occidental.

Formalmente como etapa histórica consolidada, según Aalborg, Giddens y Ortiz se da al desaparecer la Unión Soviética y agotarse la división bipolar del mundo, quedando establecida a mediados del s. XX y manifestada por: *innovaciones tecnológicas y comunicacionales que permiten articular los mercados a escala mundial y los procesos económicos y financieros, a la vez que se acentúan los flujos migratorios, la interdependencia y generación de nuevas estructuras culturales* (García Canclini, 1999: 45 y 63). Finalmente, para Jurjo Torres (1994: 86), la globalización se ubica en los 80's debido especialmente a la mayor independencia económica de las empresas nacionales de origen y el desarrollo de las telecomunicaciones.

Sin embargo, definir a la globalización implica también como explica Canclini, (1999: 45–46), reconocerla con respecto a lo que es la *internacionalización* y la *transnacionalización*.⁴⁶ La primera tiene su origen con los viajes efectuados por Marco Polo y Alexander von Humboldt, cuando las navegaciones transoceánicas da apertura comercial de las sociedades europeas hacia el Lejano Oriente y América Latina, y su consiguiente colonización, siendo posible a través de los barcos, llevar noticias desconocidas a España, Portugal, Italia e Inglaterra.

Durante tal tiempo, la operación por las aduanas es rígida en leyes y controles, de modo que para el s. XIX y comienzos del s. XX, dada la delimitación que prevalece, la mayoría de los mensajes y bienes que se producen en cada país, aún se consumen en su lugar de origen, haciendo que los cambios de una sociedad a otra sean evidentes desde la vista de otras naciones, pero esto empieza a cambiar con la transnacionalización, que se da en la primera mitad del siglo XX con el surgimiento de organismos y empresas (Phillips, Ford y Peugeot) cuya sede no está exclusivamente en una nación, y en su comercialización se porta la marca de las nacionalidades a las que pertenecen.

La diferenciación entre uno y otro de los dos conceptos anteriores, implica tomar en cuenta la evolución de lo que se mercantiliza, es decir, mientras en la *internacionalización* se reduce a mercancías comunes (textiles, comestibles y especias, muebles y principales artículos de construcción, algunas joyas y obras artísticas). La transnacionalización de los objetos cambia y son más sofisticados en todos los aspectos citados, producto también, por el impulso de la industrialización de la televisión y el cine (películas, telenovelas, etc.).

Por tanto, puede decirse que las transformaciones ocurridas al comienzo del capitalismo y de la modernidad son preparatorias al período global en la posmodernidad, donde es más evidente dada la intensificación de dependencias recíprocas, crecimiento y aceleración de redes económicas y culturales, y advenimiento de flujos en comunicaciones e informáticos con satélites, sistemas de información y recursos electrónicos.

⁴⁶ Otros nombres con los que se le ha referido a la globalización son: *occidentalización, mundialización, aldea global, etc.*

Cabe tomar en cuenta que los artículos no se minimizan al aspecto tecnológico, pues aumenta de igual manera el turismo y las migraciones, existiendo mayor porosidad en los límites fronterizos de una región a otra, requiriendo que las aduanas se tornen inoperantes. Todo lo cual, hace notoria una interacción más compleja e interdependiente, en donde las marcas comercializadoras tienden a presentar ardua competencia, incluso, perdiéndose su especificación original, con ello, la globalización se convierte en un nuevo régimen y orden de producción en el espacio y tiempo.

Por ello, a nivel mundial existe un *consumidor global*,⁴⁷ definido como el usuario o consumidor final que tiene la posibilidad de elegir bienes tangibles o intangibles elaborados en diferentes países del mundo. Esto hace que se pueda observar hoy en día, a consumidores iberoamericanos que usan zapatos de fabricación y diseño italiano, combinando unos blue jeans hechos en Estados Unidos, haciendo juego con una camisa manufacturada en España y degustando un café de origen colombiano en una tasa con la leyenda en su base: Made in China.

3.5. La globalización vista desde distintos impactos sociales

La polisemia de la globalización responde como bien menciona Buenfil (2000: 125), a que puede entenderse con diferentes connotaciones dependiendo de quién lo dice, en qué contexto y a quién se lo dice. En Canclini, (1999: 48) se explica que frecuentemente está unida a la relación de un *discurso neoliberal*, identificándosele reducidamente con la economía de mercado, multipartidismo, apertura de economías nacionales al exterior, libre circulación de capitales, protección de inversiones extranjeras y de la propiedad intelectual, equilibrio fiscal y libertad de prensa.

Al tomar en cuenta la existencia de actores sociales distintos, se puede observar que las maneras en que se encuentran afectados por la globalización, hacen que surjan percepciones diversas sobre lo que es ésta. Las cuales se presentan a continuación en el cuadro no. 11, lográndose observar que tanto para minoritarios empresarios y gran parte de los políticos, así como empresarios transnacionales, la limitan nuevamente con la expansión de mercados y la potencialidad económica e intercambio transnacional de algunos países.

⁴⁷ "Marketing globalizado, enfoque del consumidor global iberoamericano", 12 de Noviembre 2006. [http://www.latinpymes.com/asp_noticia.asp?ite id=11432&pla id=1&cat id=5483&cat nom=Gu%C3%ADAs \(12-11-06\).](http://www.latinpymes.com/asp_noticia.asp?ite id=11432&pla id=1&cat id=5483&cat nom=Gu%C3%ADAs (12-11-06).)

VISIONES DE LA GLOBALIZACIÓN EN DISTINTOS ACTORES SOCIALES				
minoritarios empresarios y gran parte de los políticos	empresarios transnacionales	políticos y gobernantes latinoamericanos	migrantes y sus familias	otros
Al verse beneficiados con la reducción de la brecha hacia los mercados más amplios por la aceptación e inserción de sus productos, la globalización la interpretan como la convergencia de la humanidad hacia un futuro solidario.	La reducen bajo la circunferencia donde determinados países acceden o dan cabida a su empresa así como la competencia con la que tienen que sostener con otras.	La dependencia en la que concentran su intercambio comercial con los Estados Unidos básicamente, y algunos países europeos entre otros en menor proporción, la globalización se vuelve un proceso de consumismo americanizado.	La globalización se vuelve una vigilia constante sobre lo que ocurre en la zona de cada país.	Concretamente se centra como el proceso por el cual <i>todos acabaremos homogeneizados</i> .
Cuadro elaborado con base en el análisis de la lectura de la fuente: Ianni, Octavio, <i>La sociedad global</i> , México, Siglo XXI, 1998, 131p. (p.10)				
cuadro no. 11				

En Canclini (1999: 10), las particulares afecciones de la globalización hacen que incluso pueda ser entendida como la disputa de todos contra todos, en la que van quebrando fábricas, se destrozan empleos y aumentan las migraciones masivas y los enfrentamientos interétnicos y regionales. Por ello, la globalización no opera de manera cerrada y única en un horizonte nacional, ni mucho menos se circunscribe a la dimensión económica, en las comunicaciones y las artes, sino que su actuación se da a través de estructuras institucionales, organismos y mercados de bienes materiales y simbólicos más difíciles de identificar y controlar.

Esto hace que la globalización sea más compleja y no obedezca únicamente a las leyes del mercado, pues interviene no sólo en los aspectos económicos, financieros o comunicacionales, en términos mercantiles de capitales, bienes materiales e información; sino que atraviesa por otras dimensiones simbólicas, que se producen si por efectos socioeconómicos, al relacionarse personas que se trasladan como migrantes, sea por turismo, intercambio académico o en situación laboral, quedando sujetas a la adquisición circular de distintos lenguajes y mensajes que van estableciendo, y terminan por crear una multiplicidad de articulaciones, pero a la vez, añade Ianni (Ianni, 1998: 11), disgregaciones, desgarramientos y fracturas en las poblaciones y sus distintos factores culturales de origen (religión, tradiciones, valores, ideales, héroes, santos, monumentos, ruinas, himnos, banderas, etc.), hasta llegar a sus identidades nacionales. Ahora bien, la afectación a varias esferas sociales de maneras y direcciones distintas, es lo que en términos de este autor se resume como *transformación de un nuevo ethos de dimensión mundial* (p.75).

No muchos economicistas, políticos e intelectuales mantienen un pensamiento igual de global con respecto a lo que significa la globalización sin acotarla a un solo sector. Aunado a ello, los tratados de libre comercio, lejos de acercar debidamente a regionales y naciones distantes y crear alianzas con empresarios, sirven como una estrategia para la adhesión de algunos gobiernos latinoamericanos, dando como resultado, su reorganización económica, política, cultural y comunicacional entre otras.

Por tanto, aún cuando la literatura disponible que se puede encontrar sobre globalización es muy amplia, se entiende en este trabajo como: proceso del dinamismo, desplazamiento e intercambio de bienes materiales, saberes, relaciones humanas y demás aspectos de identidad cultural (lenguajes, tradiciones, costumbres, hábitos, valores, vestuario, etc.); que originan cierto grado de alcance o afectación en distintos ámbitos sociales (económico, político, cultural, social, científico, tecnológico, educativo, ético, religioso, etc.), generando a la vez: diferencias, desigualdades y exclusiones, por lo cual, el movimiento globalizador se le debe examinar sus ventajas y desventajas con respecto a las naciones localizadas en el tercer orbe que tienen que defender más su identidad y soberanía.

Finalmente, en la globalización también intervienen *utopías e imaginarios*. Por ejemplo, en Caclini (1999: 32–33) se sostiene que se da un efecto de visión miope en su idealización, al existir la promesa para millones de personas sea cual sea su condición, de que *dos más dos* no necesariamente suman *cuatro*, sino que puede extenderse hasta *cinco* o *seis*. Sin embargo, tampoco debe identificarse imaginario con falso y ver el lado potencial de la globalización; en la medida que permite crear realidades y aspiraciones, replantear modos de vida más favorables, explotar cambios o renovar la comprensión de la compleja dimensión social actual.

Así, partiendo del entorno posmoderno y dada la decepción venida de la modernidad, la globalización permite reactivar la esperanza, en este caso, en lo educativo, y curricularmente, en el mejoramiento de la formación profesional universitaria en donde a continuación se explican sus efectos.

3.6. El impacto general de la globalización en la formación profesional

En la posmodernidad se mira el futuro con mayor incertidumbre, además de estar envuelto bajo dos situaciones que influyen de manera decisiva en la educación en general, y particularmente en la formación profesional universitaria, que permitan por un lado, dar las herramientas necesarias para propiciar después, cambios estratégicos con los que su pueda enfrentar la complejidad del actual contexto.

Es decir, es innegable la existencia de un permeante efecto de globalización, y al mismo tiempo, una continua serie de querer satisfacer diversas necesidades sociales. Ambas circunstancias entonces, obligan en la formación, a romper esquemas tradicionales y a integrar un mayor número de conocimientos disciplinarios, así como responsabilidades, deberes, conductas, valores, hábitos, normas y principios que reglamentan el quehacer y constituyan las raíces de una nueva formación, no dejándose sólo en el deber ser, sino se prolonguen y hagan coherentes en la práctica diaria, donde se refleja de mejor manera la aceptación consciente de los hechos.

Por el momento, las demandas contextuales de la posmodernidad y la globalización, pueden comprenderse en una nueva formación, que bien se enmarca en la reflexión crítica de los siete saberes necesarios para la educación del futuro de Edgar Morin, presentados en el cuadro no. 12. Sin embargo, más adelante se profundiza cuáles son tales características.

LOS SIETE SABERES NECESARIOS PARA LA EDUCACIÓN DEL FUTURO COMO PARTE DE LA FORMACIÓN EN LA POSMODERNIDAD Y LA GLOBALIZACIÓN	
1. Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión.	En el caso de la formación, este punto destaca su importancia, porque revela que es necesario dar a conocer las aún latentes adversidades o dificultades en las que se encuentran la mayoría de las poblaciones del mundo, las injusticias y las ilusiones rotas, y la venida de conocimientos útiles que permitan afrontar el riesgo de las nuevas problemáticas del entorno.
2. Los principios de un conocimiento pertinente.	En la formación, es preciso incluir conocimientos que posibiliten actuar tanto para problemas mundiales, como los parciales o locales, sustituyendo las fragmentaciones disciplinarias y crear relaciones mutuas y recíprocas de un conocimiento más complejo en su conjunto.
3. Enseñar la condición humana.	Al concebir la naturaleza del ser humano es compleja, al integrarse por distintas dimensiones: física, biológica, síquica, cultural, social, histórica e intelectual. Es necesario atender cada una de ellas sin tender a privilegiar una en particular como esencia de todo nivel educativo.
4. Enseñar la identidad terrenal.	Es obligatorio contribuir a una formación de la vida terrenal, analizando paralelamente a los avances de su desarrollo (tecnológicos), las vulneraciones en donde el destino planetario se encuentra profundamente amenazado de muerte.
5. Enfrentar las incertidumbres.	El actual contexto para poder ser enfrentado, se requiere aprehender a pensar ante los riesgos, lo inesperado y lo incierto que lo caracteriza mediante respuestas desenvueltas y con ciertas posibilidades de certeza, llevando a abandonar conceptos deterministas de la historia moderna con los que se predijo el futuro, creando otros capaces de esperar lo inesperado y afrontarlo, pero teniendo en cuenta que el vínculo de la vanguardia también esta unido a la incertidumbre.
6. Enseñar la comprensión.	Es indispensable que considerando la complejidad del entorno, la comprensión humana sea profundizada de manera general y completa, es decir, tanto de lo local como de lo global y el aprendizaje de las diferencias históricas en sus modalidades y efectos que han tenido poblaciones distintas.
7. La ética del género humano.	Ésta se nombra en Morin como <i>antropoética</i> , conformada por la terna: <i>individuo-sociedad-especie</i> , consistiendo en formar al individuo para un rol como ciudadano terrestre, pero a la vez este rol le relaciona con uno mayor, a su aspecto democrático en el que forma parte de su comunidad y más todavía, con un bien común de una sociedad en general a la que pertenece como especie humana y planetaria.
Cuadro elaborado con base en el análisis de la lectura de la fuente: Morin, Edgar, <i>Los siete saberes necesarios para la educación del futuro</i> , México, Correo de la UNESCO, 1999, pp. 13–17.	
cuadro no. 12	

3.7. Afectaciones generales del contexto posmoderno en el currículo universitario

¿Cuáles han de ser las orientaciones con que curricularmente se ve afectado el papel de la educación en general, y la formación profesional universitaria en particular dentro del contexto posmoderno? En Lipovetsky (2000: 86–88), tal parece que la posmodernidad es el estado de la *confusión*, debido a que la condición actual del saber no corresponde más a una democracia cognoscitiva que impulsa la difusión de los saberes y permite la articulación de conocimientos, sino que se encuentra diseminado de reglas, es decir, se igualan los discursos, liquidando el valor del consenso universal para finalmente dejar teorías flotantes. De manera que es inexistente *una verdad* que dirija globalmente.

A eso se añade que en tal proceso temporal en el que aumenta cualquier cosa, siendo en este caso la proporción del conocimiento y la información que crecen exorbitantemente, y provenientes de más de una nación hegemónica no sólo de occidente, que dan a conocer sus descubrimientos en alguna esfera del saber o práctica humana, considerando haber logrado algo mejor y más eficiente o menos caro e igual de efectivo.

En este sentido, el cuadro no. 13 ilustra la confrontación de las características de la dimensión educativa en la modernidad y la posmodernidad que en términos de Lyotard, corresponden a los lenguajes o saberes narrativo y científico, último que consiste en argumentar que tanto conocimiento e información empiezan a tener un valor económico en la medida para lo que puedan ser usados.

Así, la conveniencia de los conocimientos universitarios está en su valor de ganancia que se les puede obtener. Situación que considerando el pensamiento de Lyotard desde la perspectiva de una sociedad postmoderna, el saber cambia de estatuto, al dejar de tener un fin en sí mismo para cobrar un sentido de *utilidad*. Se aleja del ideal humboldtiano de búsqueda de la verdad o el newmaniano del saber por su propio fin; hacia el saber que se convierte en fuerza de producción operante, vía de riqueza y a la vez se le enaltece su liberación y autonomía. Ahora el conocimiento también fluye y se adquiere por otros medios que van más allá del lenguaje oral; circulando, operando, codificándose y descodificándose mediante los avances tecnológicos.

CARACTERIZACIÓN DE LA DIMENSIÓN EDUCATIVA EN LA MODERNIDAD Y LA POSMODERNIDAD	
SABER NARRATIVO O TRADICIONAL	SABER CIENTÍFICO
<ul style="list-style-type: none"> ☞ El saber tiene un valor de uso basado en una especie de ayuda y servicio mutuo. ☞ El saber estriba en una asistencia social. ☞ El saber es para erradicar la ignorancia. ☞ La transmisión del conocimiento se guía por una importancia política, administrativa, diplomática y militar, etc. ☞ El saber se transfiere y comunica de destinador o emisor a destinatario o receptor. 	<ul style="list-style-type: none"> ⊙ La difusión del conocimiento y la información se caracteriza por su valor monetario o valor económico, mercantil y remunerativo. ⊙ El saber, el conocimiento y su difusión tienen un valor mercantil quedando sujetos como mercancías informacionales. ⊙ El conocimiento y la información sirven para la aplicación de la industria. ⊙ El saber es la fuerza de producción que mueve al mundo. ⊙ La eficiencia del saber está reflejada en las capacidades, técnicas o ejecuciones. ⊙ El saber es producido para ser vendido, su valor es la producción monetaria y ha perdido su valor de uso y servicio. En este sentido, los profesionales conceptualizan que cuánto conocen y saben es cuánto se cotizarán en el mercado laboral. ⊙ Invertir en el conocimiento es lucrar en el mismo y se convierte en la vía del poder. ⊙ El saber mantiene su importancia por la conveniencia que ofrece en el dominio de informaciones, territorios, para disponer y explotar materias primas y mano de obra barata. ⊙ La transmisión del saber se efectúa por redes, cables o bien, requiere energía eléctrica y un medio inerte. ⊙ El conocimiento se comunica por nuevas formas de producción y circulación (NTIyC). ⊙ Se multiplica la maquinaria y los sistemas programados.
<p>Cuadro elaborado con base en el análisis de las lecturas de las siguientes fuentes: Orozco Fuentes, Bertha. "Relación entre saber narrativo y saber científico en Lyotard: una herramienta de análisis para el discurso educativo" en Ruiz Muñoz, Ma. Mercedes (coord.), <i>Lo educativo: Teorías, discursos y sujetos</i>, México, Seminario de Análisis de Discurso Educativo, Plaza y Valdés, Serie Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación no. 5, 2002, pp. 165–186; y Lyotard, Jean-Francois, <i>La condición posmoderna</i>, Madrid, Cátedra, 1994, pp. 9–19.</p>	
cuadro no. 13	

Además, en las condiciones actuales del siglo XXI como parte de los años que comprende la posmodernidad, la formación profesional universitaria se está viendo afectada de múltiples maneras, fundamentalmente siguiendo el pensamiento de Lyotard, en la búsqueda por equilibrar el saber narrativo con el saber científico, es decir, alcanzar una conciencia de la humanidad para articular tanto el discurso tecnocrático, innovador e histórico del presente con el discurso tradicional, fijo, ahistórico y democrático que hoy en día parece estar lejos de su sedimentación.

Así pues, el currículum en general se ve tocado por ambos discursos, cuya tensión está dada en converger por un lado, enunciados pragmáticos que transmiten a los estudiantes una serie de conocimientos autónomos y especializados, manejo de ciertos avances científicos y tecnológicos, discurso particularmente procedente de la política e ideología educativa de países desarrollados e industrializados.

Ahora bien, dentro del discurso tradicional los efectos curriculares se enfocan a los enunciados que prescriben los aspectos éticos y filosóficos, que recogen más que valores de competencia académica y eficacia, los correspondientes a la unidad nacional y cultural, en los cuales se integra el componente humano y social. Al mismo tiempo, influye en formar rasgos de servilismo gratificante, que estriban, no por intereses económicos individualistas, sino por un acto de sensibilidad intenso, que despierte todo tipo de componentes para el bien social común, e incluso, con su hábitat. El saber narrativo que se busca reactivar curricularmente, busca despertar la conciencia por los otros, que simpatiza y empatiza los servicios profesionales con las carencias o necesidades sociales.

Por tanto, cuando en Lyotard se observa que la posmodernidad no puede seguir orientada únicamente por la legitimación del razonamiento lógico, se comprende, debe entonces tratarse de mantener viva la propia subjetividad del despliegue de los pequeños relatos, la singularidad y lo peculiar de los individuos, para que sirvan como estrategias y miradas distintas de abordar y dar respuesta a alguna de las determinadas problemáticas de dicho contexto, volviendo a valorar las acciones venideras de la sensibilidad, de una hermenéutica capaz de activar lo naturalmente humano, es decir, basada en la interioridad del hombre, lo afectivo-moral, los sentimientos, motivos, intencionalidades y valores, más aún, considerando que las promesas en causa de una mejor vida y el bienestar social, se perdieron o no terminaron de consolidarse en su totalidad, quedando paralizadas en un tiempo moderno que deja de aterrizar en la vida terrenal de manera homogénea, incluso, detenidas en lo soñado, en lo imaginado o en la verdadera utopía.

Una vez explicadas algunas consecuencias generales en las que incide la posmodernidad y la globalización en lo educativo, es importante ahora, centrarse a responder y profundizar particularmente sobre las interrogantes siguientes: *¿Cuáles son las demandas formativas que se exigen hoy? ¿A qué tipo de profesional se quiere y debe formar de acuerdo a las características de la*

sociedad actual? y con ello ¿Hasta dónde está siendo posible intervenir curricularmente?

3.8. Formación universitaria: un blanco del contexto posmoderno y global

Al hacer mención sobre la educación fallida del SEN, con anterioridad dentro de las problemáticas que abarca la posmodernidad,⁴⁸ es porque en parte de ésta aún se identifican retos de la modernidad: masificación de la educación o mayor cobertura en todos los niveles educativos, repetición de grados, deserción, falta de mayor incorporación de las poblaciones indígenas, mejorar aún más la calidad de las competencias básico-tradicionales (memorística, lecto-escritura, pensamiento lógico-matemático, comprensión, reflexión, interpretación, análisis, síntesis, etc.), y de manera general, los bajos índices de capital cultural, que integran el dominio de conocimientos de ciencia y cultura universales.⁴⁹

A los cuales se suma un deficiente financiamiento educativo e inadecuada distribución y gestión del mismo. Ahora bien, aún cuando en el caso mexicano se dan determinados períodos gubernamentales, en los que surgen acciones políticas para cualesquiera de tales aspectos, los resultados siguen siendo infructuosos y a ello, se vive un crecimiento sociodemográfico que cada año aumenta, paralelo con mayores condiciones de pobreza.

Así, a tales pendientes entran en juego también las nuevas exigencias de una *sociedad global*, misma que carece de un término unívoco para nombrarla, siendo varias las maneras a las que se le refiere. En Brunner (2000: 10), se caracteriza por ser más competitiva, fragmentada, individualista e insegura. A Ianni (1998: 120 y 122), le implica nuevas formas de ser, vivir, trabajar, actuar, sentir, pensar, soñar e imaginar, tratándose de un horizonte en el que todo adquiere nuevos significados, comprendiendo un todo más amplio, envolvente, en movimiento y absorbiendo a varios más. Es todo un múltiplo, heterogéneo y caleidoscópico, tenso e integrado, abierto y en movimiento. Por su parte, Castells la designa *sociedad del conocimiento*, y finalmente, en Torres (1994: 89) concierne a la *sociedad de la información o sociedad informacional*.

Sin embargo, todas ellas tienen también como factor común, la *tercera revolución tecnológica o revolución digital*, definida en Torres (p. 90) como la posibilidad de transformar todo tipo de información (desde los textos hasta la voz, los sonidos o las imágenes, fijas o en movimiento) en números (dígitos); permitiendo elaborar, acumular, comunicar y utilizar cualquier tipo de información en formas que hasta ahora no eran practicables. Así mismo, se caracteriza por el

⁴⁸ Cfr. Cuadro no. 10, p. 47.

⁴⁹ En el caso de la educación básica, estos se ponen a prueba en exámenes internacionales, destacando el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes de la OCDE (PISA), que en el caso mexicano, se tiene cabida desde 1994 con dicha organización. Obsérvese con mayor detalle en Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), *Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2000*, México, Aula XXI. Santillana. OCDE, 2002, 343p.

surgimiento de las NTIyC y demandas de un mercado laboral en constante dinamismo.

En este último entorno existe la percepción de que se está agravando, o bien, debilitando la comunicación humana, sobre todo en el fomento del diálogo interno entre familias y la falta de relaciones interpersonales, a cambio de una mayor atención por alguna vía mediática como el uso intensivo de la T.V., una inadecuada utilización de la computadora o la Internet, con lo cual, lejos de ser aparatos ilustrativos para la sociedad, se convierten en artefactos que dañan y destruyen los valores y las estructuras culturales, demandando que la educación, sea un medio social que reivindique a la tecnología, sobre todo, cuando esta última pasa a acercarse a la vida cotidiana de las personas que se ubican principalmente en zonas urbanas.

Algunos otros efectos generales actuales en la educación son: reducción del financiamiento educativo, modelamiento por la privatización o mercantilización de la educación, índices y criterios de la eficiencia de la educación bajo los términos de competitividad–productividad y empleo–desempleo, disminución del poder central del Estado sobre la educación como proceso de descentralización, uso intenso de métodos cuantitativos de evaluación del desempeño de profesores y alumnos, en donde se magnifica la falta de calidad de la enseñanza y se da el debilitamiento del poder de los profesores⁵⁰ y la búsqueda de internacionalización académica de los estudiantes.

Por todo esto, Brunner (2000: 3 y 32) sintetiza que ambas agendas del s. XX y del s. XXI, se comportan tremendamente exigentes y costosas, convirtiéndose en faena que requiere un formidable esfuerzo *compatibilizarlas*, pero a la vez, son clave de los lineamientos que conforman las políticas educacionales.

3.9. Diferenciación de una sociedad postcapitalista de una sociedad posmoderna

Es importante decir que la sociedad posmoderna nace con el ejercicio de los criterios, estrategias y prácticas del neoliberalismo que afectan a las sociedades y sus culturas, acompañándose con el surgimiento del fenómeno de globalización.

Ahora bien, para entender qué es una sociedad postcapitalista, en Cardenal claramente se explica: “El socialismo fracasó porque no se realizó, el capitalismo ha fracasado porque se ha realizado”, añade, cuando cayó el muro de Berlín el presidente George Bush padre afirmó: “Solo nosotros hemos quedado”. Fue una gran verdad. Se había destruido la Unión Soviética. Sólo quedaba Estados Unidos y el capitalismo (...). Sólo ellos quedaron, los capitalistas (Cardenal, 2005: 23).

⁵⁰ Cabe decir, los profesores no representan ya la figura del académico sino los investigadores. Así, los docentes que no investigan representan el sector netamente tradicional de las instituciones educativas (Didriksson, 1995: 127–128).

Así, los capitalistas sobrevivieron en las sociedades postcapitalistas que precisamente están fuertemente desarrolladas como tal, y dictan las pautas de reorganización a los países subdesarrollados y son a su vez donde se hallan según Domínguez, las hipótesis neoliberales, tales como Inglaterra (Margaret Thatcher), U.S.A. (Ronald Reagan), Alemania (H. Kohl) y Bélgica (Schluter) entre otros (Domínguez, 2004: 65).

3.10. Neoliberalismo

De este modo, el neoliberalismo nace como una alternativa que hace frente a un estado que se ve ineficiente en su labor de distribución **económica** y su manera de operar en lo **social**. En el primer aspecto, se le ubica principalmente con la crisis económica de los 80's al contraerse el salario y descender las tasas de crecimiento.

Respecto al segundo punto, al fortalecerse la reducción de los ámbitos de intervención estatal, en otras palabras, se crea un estado mínimo que da igual al adelgazamiento del Estado benefactor y su menor poder en la economía o con control sobre el dinero y creando un Estado administrador con intervenciones mínimas en el gasto social. Es decir, que las políticas del estado se mantienen sujetas al mercado.

A su vez, esto implica el traspaso de las empresas públicas al capital privado,⁵¹ dejando la contratación de mano de obra de acuerdo a las necesidades de la empresa y reduciendo contratos o convenios colectivos o de intermediaciones de tipo sindical, a la vez que se favorece el desempeño individual por competencia, es decir, la movilidad social derivada del esfuerzo personal o los logros del sujeto, su capacidad y eficacia que demuestran en sus funciones, por lo cual, se reivindica las diferencias y exaltan las jerarquías en modelos de corte empresarial donde todos tienen las posibilidades de participar y ganar y donde domina la ley del más fuerte o todo se basa en la superioridad, por ello, dentro de otras características del neoliberalismo están las restricciones a los incrementos salariales para la mayoría. Cabe decir que este mecanismo se justifica por la ineficiencia que representa un aparato burocrático que reduce el crecimiento constante y los elevados impuestos que se gastan de manera improductiva.

Por otro lado, el neoliberalismo se ha consolidado en los 90's del siglo XX y se ha extendido hasta el siglo XXI, a través de la caída del muro de Berlín, la desintegración de la URSS y el término de la guerra fría al desmoronarse el socialismo; el liberalismo y el capitalismo que había caído en una fuerte crisis hacia finales de los 70's por no lograr lo que habían ofrecido como modernidad en

⁵¹ En Badillo se explica que la privatización se basa en la necesidad de remediar el déficit fiscal, de mejorar la eficacia de los servicios prestados y de evitar las irracionalidades de la gratuidad. No obstante, solo quienes cuentan con mayores recursos pueden hacerse cargo de los servicios sociales privatizados (Badillo, 2003: 25).

el ámbito socioeconómico, y su recuperación con nuevas tesis en este nuevo esquema (Domínguez, 2004: 65).

Así entonces, por neoliberalismo se ha de entender un nuevo paradigma o alternativa posible y “dolorosa” pero necesaria que implica todo un conjunto de criterios, estrategias y prácticas de una serie de medidas de política económica, con base a las que se enfrentan los problemas económicos principalmente a partir de la década de los 80’s, cuya orientación estriba en conformar una economía de mercado libre, donde se alienta la participación de la iniciativa privada y se restringe el quehacer del estado, cuanto a la asignación de gasto para la satisfacción de requerimientos prioritarios del sector de servicios, tales como salud y educación entre otros (Guzmán Vázquez, Arturo, et al., 2001:3; Badillo Islas, 2003: 23).

En general, las políticas de corte neoliberal privilegian el mercado a partir del interés de las minorías enriquecidas por encima de la colectividad, en otras palabras, prevalece el interés de la empresa por encima del interés de la sociedad, por lo cual, existe desigualdad social y se mantienen problemas estructurales.

3.11. Organismos internacionales que difunden políticas educativas neoliberales

Didriksson y Zorrilla coinciden respecto al papel de los organismos internacionales, distinguir y diferenciar el papel que juega cada uno en función de sus diferentes misiones, enfoques y propósitos particulares, por lo cual, lo importante radica en analizar las modalidades de inserción o participación en las propuestas que emiten.

Así mismo, Zorrilla puntualiza la gran utilidad que tiene, contar con una visión externa en complemento y comparación con las evaluaciones locales sobre el sistema de enseñanza superior, ya que ayuda a enriquecer los diagnósticos (logros y carencias) y para la toma de decisiones en la política educativa. Además, son agentes que influyen en las modalidades de evaluación y acreditación de las instituciones, académicos y estudiantes y en las políticas de admisión y financiamiento. (Mendoza; Latapí y Rodríguez, 2001: 175, 193–194, 196).

Otras de las actividades importantes que tienen los organismos internacionales estriban en el financiamiento de proyectos educativos específicos y la realización de investigación educativa y estandarización de indicadores educativos. Su presencia puede rastrearse desde los 80’s, sin embargo, su mayor proporción se da en la década de los 90’s (Maldonado, 2003: 360–397).

Los organismos internacionales que difunden las políticas neoliberales y que a su vez están basados en la globalización bajo las reglas de la competencia son: el Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la Organización Mundial de

Comercio (OMC), Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Estos tienden a favorecer la enseñanza tecnológica a costa de reducir el quehacer de carácter humanístico y social de las Universidades y permitir el acceso a este tipo de instituciones a una población escolar perteneciente a estratos de ingresos relativamente elevados, otorgándole –así– un sello elitista a la educación superior (Guzmán Vázquez, Arturo, *et al.*, 2001:4).

Uno de los organismos que plantea que el conocimiento es el elemento central de lo que se concibe como un nuevo paradigma productivo dentro de la globalización pero a la vez ofrece estrategias intermedias, es la Comisión Económica Para América Latina (CEPAL), basadas en la solidaridad y en el crecimiento con equidad, al mismo tiempo se destaca el vínculo universidad–empresa. En cuanto a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (UNESCO), las medidas propuestas para mejorar la educación son: reformar el currículum y las prácticas de enseñanza orientándolos hacia estudios de carácter multidisciplinario; el uso de modernas tecnologías educativas; la introducción de programas de estudio flexibles, el desarrollo de una más intensa colaboración con la industria, la conversión de la investigación es un factor indispensable en el desarrollo económico; y la reforma de las políticas institucionales de educación superior (Badillo Islas, 2003: 25, 28–29).

3.12. Características y consecuencias de las políticas neoliberales en la educación

Entre las características neoliberales sobre la educación se enlistan las siguientes:

- recorte o ajuste de subsidios y de financiamiento
- existe una orientación eficientista: se demanda hacer más con iguales o menores recursos
- se incentiva la competencia
- introducen sistemas de control de calidad que paulatinamente se convierten en mecanismos de control burocrático administrativo
- en el caso de países en desarrollo, reciben influencias de orden externo, que a su vez, recoge la administración universitaria y con base a ellas se orientan los procesos de cambio organizacional
- el discurso de la eficiencia, la eficacia y la productividad entendida esta última como generar más productos derivados de la docencia y la investigación como parte de las tareas asignadas a las IES, permean el quehacer educativo
- la educación concebida como un bien de mercado, es transmisora de conocimientos y técnicas útiles para producir
- se reconoce a la educación como una inversión social y personal
- se institucionaliza el principio de competencia
- la educación debe atender las demandas del mercado de trabajo
- dinamizar el sistema educativo a partir de premios y castigos y la asignación de estímulos a la productividad y la eficiencia

- evaluar de manera sistemática y permanente el sistema educativo
- desarticular mecanismos unificados de negociación sindical, la flexibilidad en la contratación y la retribución salarial diferenciada del personal académico y los programas de evaluación y estímulos al mérito académico
- se adquiere relevancia al conocimiento científico-técnico y los requerimientos del mercado de trabajo, expresados en términos de habilidades y conocimientos. Así, en este esquema la educación se convierte en vía de entrenamiento y capacitación técnica, donde las ciencias sociales no tienen cabida.
- de igual forma, gran parte de lo que se enseña y difunde tiene que ver más con otras sociedades que con la propia realidad local (Badillo Islas, 2003: 23, 25–28).

Respecto a las consecuencias del neoliberalismo frente al ámbito educativo se encuentran las siguientes:

- de 1982 a 1988 se observa un brusco descenso en el gasto educativo destinado a la educación superior
- algo similar ocurre con las becas de postgrado, particularmente otorgadas por el CONACyT
- el monto de ingresos y el número de académicos se contrae frente a la demanda educativa. La demanda desciende particularmente en los niveles medio superior y superior.
- la reducción del gasto público y las políticas privatizadoras limitan la creación de nuevos establecimientos educativos de carácter público
- aún cuando se promueve el postgrado, se orienta la matrículas hacia áreas consideradas como prioritarias en planes y programas gubernamentales
- la importancia que se le concede a la educación básicas y media de carácter terminal conduce a un perfil de mano de obra orientado a la maquila
- el conocimiento relevante en la formación de recursos humanos se encuentra vinculado a las necesidades de las grandes empresas transnacionales
- El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) establece un precedente en materia de evaluación del mérito académico individual. Este sistema, que ofrece becas adicionales al salario, contribuye a la diferenciación salarial y de estatus entre los académicos y consolida a los científicos como uno de los actores clave de las nuevas políticas
- el impacto de las orientaciones neoliberales en las IES se observa en: la reconfiguración de la estructura académico disciplinaria; la diversificación de las fuentes de ingresos; la reorientación de los recursos destinados al desarrollo de las funciones sustantivas y la redefinición del currículum

- en el caso de los recursos destinados a la política social se conciben más como gasto que como inversión (Badillo Islas, 2003: 25–27, 30, 32).

No obstante, las promesas del neoliberalismo no se han concretado (reactivación y sanidad de la economía del mercado, reducción de manera significativa los márgenes de pobreza). En el caso mexicano siguen existiendo bajos salarios y existe cada vez más la explotación más depredadora de los recursos naturales con la automatización y la robotización de los procesos productivos y el incremento de la capacidad de autoabastecimiento a partir de la biotecnología.

De igual forma, existe desempleo, violencia e inseguridad, mismos que tienen que ver con la desregulación de la economía y las privatizaciones. En cuanto al campo educativo, el paso de un modelo basado en la difusión de la ciencia y la tecnología a otro basado en la innovación académica y el aprendizaje productivo aún se encuentra distante en los países subdesarrollados. (Badillo Islas, 2003: 24 y 27).

3.13. Las miradas de actores sociales diferentes acerca del futuro de la educación superior bajo el contexto posmoderno

Cabe recordar que parte de la posmodernidad ve el futuro en un ambiente de incertidumbre, caos, inestabilidad, amenaza, riesgo, duda, desconcierto, confusión, ambigüedad, impredecible, inesperado, etc. De modo similar, con respecto a la educación superior, Brunner coincide que se encuentran las opiniones y estados de ánimo de los grupos dirigentes e intelectuales latinoamericanos (2000: 3).⁵²

Esto se presenta en el cuadro no. 14, donde siguiendo a Brunner, se observa la existencia por un lado, de quienes consideran resultados educativos favorables, y quienes los vislumbran con cierta insatisfacción. La primera percepción se encuentra enraizada especialmente en la familia y la gente, significando para estos sectores de la población como la gran *panacea*. Tal visión coincide y se enfatiza desde los 80's en los directivos, intelectuales, medios de comunicación y algunos organismos internacionales, cuando se empieza a difundir como el instrumento principal para el desarrollo social, el crecimiento económico y el aumento de la productividad. Al igual que para la disminución o remedio de la pobreza junto con las conductas antisociales (criminalidad, drogadicción, violación, narcotráfico, mercado ilegal, etc.).

⁵² De manera similar, de acuerdo con una base de datos de un instrumento de investigación ("*Formación Teórica de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FFyL-UNAM*", CESU, 2005), la visualización del futuro que tiene gran parte de los alumnos es ambigua (9/20), aún cuando consideran efectos de cambio a partir del propio presente y por sus esfuerzos, dado que prevalecen rasgos de incertidumbre e inquietud frente a su realización profesional, laboral y situación de vida a presentar en prospectiva.

Actualmente, una visión distinta empieza a subsistir tanto en la sociedad, asociaciones civiles, expertos, dirigentes y tomadores de decisiones sobre la educación de América Latina. En la cual, se refuerza la tendencia del *escepticismo* que envuelve a la posmodernidad, al mantenerse un escenario *contradictorio*, dado que por un lado, la educación es un continuo medio de esperanza como insuficiente para reparar los daños actuales.

LAS VISIONES DE LOS ACTORES SOCIALES ACERCA DEL FUTURO DE LOS RESULTADOS EDUCATIVOS	
FAVORABLE	ESCEPTICA E INSATISFACCIÓN
<i>familia y gente, así como en directivos, intelectuales, medios de comunicación y algunos organismos internacionales en los 80's:</i> La educación es vista como un bien socialpreciado, vía de prosperidad material y social, tendiente a que mediante su formación, se ayuda a crear una nueva ciudadanía, más consciente de su entorno, con mejores valores, preservación de las identidades, promotora y salvaguarda de la cultura, para la protección del medio ambiente, aseguramiento del manejo de la sexualidad y prevención y la calidad en general de la salud, etc.	<i>Actualmente, en la sociedad, asociaciones civiles, expertos, dirigentes y tomadores de decisión sobre la educación de América Latina:</i> Los resultados de la educación, en ocasiones poseen tintes <i>neutros</i> , y en el peor de los casos <i>negativos</i> . Situación que se debe al bajo crecimiento económico y la escasez que conlleva para la obtención de recursos de todo tipo y mayor incremento en la exclusión social, sobre todo, con el reforzamiento a la descentralización de la educación.
Cuadro elaborado con base en el análisis de la lectura de la fuente: Brunner, José Joaquín, <i>Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias</i> . Séptima Reunión del Comité regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, 2001. Seminario sobre Prospectiva de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile: 23 al 25 de agosto, 2000, p. 5. http://www.unesco.cl/promed17/prospectivas/brunner.pdf	
cuadro no. 14	

De manera tal que bajo la posmodernidad y en conjunción con la globalización, los efectos de ambas se ven especialmente concentrados en las sociedades, culturas, ciencias, información y comunicación, tecnologías, medio ambiente, inseguridad e incluso en la paz mundial, haciendo que dicho contexto se exija un cierto modo de educar ciudadanos, transmitiendo un conocimiento socialmente significativo, bajo medios distintos y encaminados a una formación integral.

Por ello, la educación y más concretamente la formación universitaria, se ve obligada a sufrir adecuaciones, cuidando a la vez, de que no sean mecánicas sino reflexivas con respecto a otras tantas problemáticas sociales, y sea uno de los vehículos que las aborde de alguna manera, tendiendo incluso a su actuación responsable.

3.14. El complejo entramado de demandas formativas en la educación superior en la sociedad posmoderna

Las demandas que se hacen en la formación superior de la nueva sociedad, caracterizada en este estudio dentro del contexto posmoderno y global, reúne aspectos sobre: a) *Una alfabetización en las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIyC)*, b) *Una formación general y/o formación especializada*, c) *Una formación científico profesional*, d) *Nuevas temáticas como parte de los contenidos formativos actuales, entre otras.*

En el caso de la última, Torres Jurjo (1994: 91–92) menciona que dada la influencia del actual contexto, existe una “*educación global*” o “*educación internacional*”, lo cual expresa, debe verse al mundo integrado como un todo. Es decir, por partes que interactúan constantemente o sistemas interdependientes, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje contemplan unidades didácticas integradas en diversos tópicos culturales: *medio ambiente–degradación y agotamiento de recursos vitales para la supervivencia de las nuevas generaciones, energía y potencial nuclear, racismo, conflictos lingüísticos, derechos humanos, alimentación y mala distribución de alimentos entre los países y dentro de ellos, entre los distintos grupos sociales, desarrollo y despilfarro, ciencia y tecnología al servicio de la destrucción y de la guerra, la paz, población y explosión demográfica en los países no industrializados, etc.*

De igual forma, Zermeño añade el tratamiento de temas como: *migración, pobreza, injusticia, democracia, necesidades de mejoramiento o de simple reconstrucción del entorno urbano, local y territorial, inseguridad, violencia y anomia humana, delincuencia, drogadicción y tender hacia la salud física y psicológica. Así como la desestructuración acelerada en las instituciones familiares.* Sin dejar de descuidar la amplia gama de disciplinas ligadas a las *ciencias básicas, las humanidades y las artes entre otras* (Zermeño, 2000: 248–251).

De modo que a continuación en el cuadro no. 15, se exponen las características formativas que contemplan recurrentemente los especialistas trabajados, y perfiladas de acuerdo al analista simbólico o Modo II de producción y utilización del conocimiento bajo el contexto posmoderno.

CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL COMPLEJO CONTEXTO POSMODERNO (analista simbólico o Modo II de producción y utilización del conocimiento)	
ASPECTOS FORMATIVOS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS MENCIONADAS
COMPETENCIAS COGNITIVO– SUPERIORES BÁSICAS	percepción
	dominio de conceptos de cultura general
	dominio teórico–conceptual de contenidos curriculares relacionados con la carrera
	conocimiento de procesos sociohistóricos y políticos (se refiere al tratamiento de temas y problemáticas históricas vigentes y actuales, de condición local y global, a las que se busca desarrollar además de su estado de conciencia contextual, incidir en su transformación).
COMPETENCIAS DE INVESTIGACIÓN (conocimientos científicos)	crítica
	reflexión
	creatividad o pensamiento innovador
	saber seleccionar, clasificar, evaluar e interpretar información
	Aprender a Aprender, aprender a recuperar conocimiento, aprender a aplicar lo aprendido, Metacognición, Know–How o Saber–Saber
	pensamiento autónomo o pensar de manera inédita, osada
	lógica de descubrimiento, encontrar problemas
	explorar opciones en la solución de problemas
	capacidad estratégica y metodológica
	diseño y aplicación de técnicas e instrumentos de investigación
competencias matemáticas	
FORMACIÓN PARCIALIZADA	preparación de un dominio especialización
	superespecialización o alta especialización
TENDENCIA A UNA MAYOR FLEXIBILIDAD Y VERSATILIDAD EN LA FORMACIÓN	enfoque interdisciplinario, polivalencia, plurifuncionalidad o carácter transdisciplinario

RASGOS DE SOCIALIZACIÓN EN LA PERSONALIDAD	sentido o reflexión ética (valores)
	conciencia moral
	alta responsabilidad social por las demandas de algún objeto (problema)
	trabajo colaborativo o en equipo
	modelamiento de actitudes
	sensibilidad y demostración de interés o pensamiento en función de las exigencias y necesidades del cliente
	iniciativa o ser propositivo
	participación en la toma de decisiones
	toma de riesgos, prospectiva o pensamiento anticipatorio
	actitud de alerta frente al cambio y hacer frente a situaciones nuevas
	autoaprendizaje
	aprendizaje a lo largo de la vida
HABILIDADES LINGÜÍSTICAS	dominio de la lengua materna tanto oral como escrita
	dominio de lenguas extranjeras
ALFABETIZACIÓN DE LAS NTIyC	competencias lingüísticas para manejar el lenguaje de las máquinas electrónicas
	conocimiento de paquetería básica en computación de acuerdo a la carrera
	alfabetización en redes electrónicas de comunicación
	saber extrae información de las NTIyC
FORMACIÓN ARTÍSTICA (sentido estético)	Tienen que ver con el desarrollo del sentido estético de alguna manifestación artística como parte de los elementos culturales e históricos de una nación, y que en determinadas circunstancias, pueden servir como estrategias de enseñanza potencial para el aprendizaje.
FORMACIÓN DEPORTIVA	Se refiere al gusto por el deporte y su posibilidad práctica como un contenido curricular favorable para la formación armónica del ser humano y la preservación de su salud.
Cuadro elaborado con base al análisis las siguientes fuentes: Barrón Tirado, 2000: 18–19; Bixio, 2001: 34, 44–45; Borroto López, 2004: 46; Brunner, 2000: 14 y 19; Buenfil, 2000: 161–163, 165; Carvajal, 2000: 173–177; Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Informática. Estadísticas por tema. Estadísticas Sociodemográficas: Educación; y de acuerdo a las cifras preliminares del 2006 de la <i>Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares</i> que lleva a cabo el INEGI sobre: Ciencia y Tecnología: Indicadores sobre tecnología de la Información y Comunicaciones. http://www.inegi.gob.mx/est/default.aspx?c=119 ; Coll, César (et al.), 1992: 84; De Alba, 2000: 165 y 167; De Alba, 1997: 14; Delors, 1997. Citado en Buenfil, 2000: 165; Herrera, 1998. Referido en Herrera 2004: 77; Herrera Márquez, 1996; Ianni, 1998: 57, 112 y 120; Lipovetsky, 2000: 123; Lyotard, 1994. Citado en Orozco, 2001: 165, 168 y 170; Morin, 1993: 189–191, 201; Muñoz García, Humberto y Roberto Rodríguez Gómez-Guerra, 2000: 148; Rojas Moreno, 2004: 59–61, 66–67; Zermeño, 2000: 247; Valle Flores, 2004: 16, 27, 33, 38–44, 53–56, 69; y Villaseñor García, 1995: 91–92 y 94–95.	
cuadro no. 15	

3.15. La formación vigente, blanco de las críticas del contexto posmoderno

Las características recorridas hacen a la disciplinaria formación tradicional, blanco de múltiples críticas, reforzando la expectativa de un posible desempleo-ineficacia. Ante esto, es importante cuestionarse *¿Cómo parece enfrentar la formación disciplinaria y tradicional, a la nueva formación bajo el contexto posmoderno y global?* En Brunner, el pensamiento respecto a ello es el siguiente:

“[...] lo que se observa en la actualidad en América Latina es una radical incapacidad de la universidad para <<pensar>> y <<expresar>> reflexivamente el cambio de la sociedad que viene con la globalización, la revolución científico-tecnológica y con el nuevo papel que el conocimiento empieza a jugar en todos los ámbitos de la sociedad [...] no representa ni de lejos una síntesis de comprensión de la época y sus cambios [...] es la propia <<idea de universidad>> –su espíritu, por decir así– que está desalineada, en desequilibrio, respecto al entorno”. [...] la universidad que tenemos responde al mundo de los siglos XIX y primera mitad del XX y, probablemente, esté muriendo ante nuestros ojos. ¿Por qué? Porque ella ya no corresponde a ninguna relación creativa–productiva–real–relevante en la ecuación desafíos externos –cambios en el entorno y capacidad de respuesta–” (Brunner, 2000: 24).

Del mismo modo, otros especialistas mexicanos dedicados al estudio del dinamismo actual en que se encuentra la formación y las tendencias “innovadoras” del diseño curricular como son los casos de Barrón Tirado y Gómez Villanueva, sostienen que los países latinoamericanos aún tienen en lo general, estructuras curriculares de formación muy rígida y academicistas (Valle Flores, 2004: 49). A continuación el cuadro no. 16 presenta precisamente las diferencias entre el viejo y el nuevo “modelo de producción de conocimientos” basado en las tipologías de Michael Gibbons.

DIFERENCIAS ENTRE EL VIEJO Y EL NUEVO “MODELO DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS” EN LAS TIPOLOGÍAS DE MICHAEL GIBBONS		
Parámetros	Modo 1	Modo 2
<i>Definición del problema</i>	Contexto de interés esencialmente académico.	Orientado a la aplicación, con base en la consultora con diferentes intereses.
<i>Campo de investigación</i>	Monodisciplinaria. Homogénea.	Transdisciplinaria. Heterogénea.
<i>Método de organización</i>	Jerárquico. Especializado (por tipo de institución).	Colaboraciones temporales sobre un problema, producción en distintos lugares e instituciones al mismo tiempo.
<i>Diseminación de resultados</i>	A través de canales institucionales.	A través de la red durante su producción y luego a la sociedad.
<i>Financiamiento</i>	Esencialmente institucional.	Fondos obtenidos para cada proyecto, a través de distintas fuentes públicas y privadas.
<i>Impacto social</i>	<i>Ex-post</i> , cuando los resultados son interpretados o diseminados.	<i>Ex-ante</i> , al definir los problemas y establecer prioridades de la agenda de investigación.
<i>Control de calidad de resultados</i>	Esencialmente evaluados por pares de la comunidad científica.	Incluye un amplio espectro de intereses (intelectuales, sociales, económicos y políticos); la cantidad no es ya simplemente una cuestión científica.
Cuadro retomado de la fuente: Carrizo, Luis. “Producción de conocimiento y políticas públicas. Desafíos de la Universidad para la gobernanza democrática”. <i>Reencuentro. Análisis de problemas universitarios. Encrucijadas de la educación superior ante el nuevo siglo</i> , UAM-Xochimilco, No. 40. agosto, 2004, p. 94.		
cuadro no. 16		

Publicaciones oficiales apuntan de manera similar,⁵³ al dar a conocer que un programa educativo de buena calidad, pretende contribuir a la transformación del actual sistema de educación superior cerrado, en uno abierto, flexible, innovador y dinámico, reuniendo entre otras características: un currículo con perfiles actualizados y pertinentes; contenidos y enfoques educativos centrados en el aprendizaje que desarrollen en los estudiantes habilidades para aprender a lo largo de la vida, servicios oportunos para la atención de los estudiantes de modo individual y grupal; infraestructura moderna y tecnológica suficiente para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos; sistemas eficientes de gestión y administración, y un servicio social articulado.

Posteriormente, entre las iniciativas que se emprendieron en esa legislatura, se reportan frecuentemente en los Informes de Gobierno: avances en la revisión y actualización de planes y programas de estudio, transformación de los procesos

⁵³ Secretaría de Educación Pública, *Programa Nacional de Educación 2001–2006*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, septiembre, 2001, pp. 183–184; y Presidencia de la República, *Plan Nacional de Desarrollo 2001–2006*, México, 2001, p. 71.

pedagógicos, vinculación con los sectores productivos, con el fin de lograr una mayor adecuación de los aprendizajes obtenidos por los alumnos respecto a los requerimientos laborales, paralelos con una reformulación del servicio social comunitario; impulso al equipamiento y modernización de planteles y construcción de nuevos espacios escolares mediante las Coordinaciones Estatales para la Planeación y Programación de la Educación Superior (COEPES) y los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI).⁵⁴

Con todo ello, la nueva formación que se identifica, revela que las alternativas para acercarse a ella se complican, en la medida que no apuntan a una modalidad sino por el contrario son sumamente diversas. Además de poder seguir cambiando sobre todo frente al devenir constante del contexto, requiriendo entonces, comprenderla como se concibe respectivamente en Morin y Lipovetsky, en términos planetarios o mundialistas. En consecuencia, se hace evidentemente necesaria una reformulación en los diseños de planes de estudio y más todavía en el currículum como proyecto completo donde está presente la formación.

Ahora bien, negarse a la modificación puede llevar a ser más arduo tanto el rezago y la distancia de los egresados con respecto a su inserción contextual y serles lejana aún más la comprensión e integración consciente del papel e importancia que tienen como profesionales, respecto a su responsabilidad y contribución con la sociedad.

En Tedesco (mencionado por Trista Pérez, *et al.*, 1995: 44 y 53), se anuncia que el cambio en la educación aún se ve con suspicacia, algo no probado e inusual y que puede llegar a ser peligroso, pero al mismo tiempo, considera que el simple estancamiento implica retroceder. Situación que se debe a las altas fuerzas de resistencia y la debilidad de las fuerzas de cambio en las universidades.

Sin embargo, es importante aclarar también, que ni la formación en general ni la formación universitaria y profesional en particular, son las armas necesarias para transformar a la sociedad en sus distintas tensiones y conflictos por las que hoy en día atraviesa, mucho menos la especial a la Pedagogía como más adelante se centra este estudio.

No por ello, la formación que se brinda en la universidad debe dejar de comunicar la comprensión de actores sociales y académicos (investigadores, profesores y tomadores de decisión) a los estudiantes, sobre los acelerados cambios contextuales en los que están envueltos ampliamente. Así como maneras diversas de responder y acoplarse a los mismos.

En el caso mexicano como parte de los países latinoamericanos, es de suma relevancia, conocer y distinguir las diferencias internas, tomando en cuenta desigualdades entre zonas urbanizadas y rurales, o bien, específicamente en la sociedad del Distrito Federal con respecto a la mayor parte de sus entidades, por

⁵⁴ Consultar con mayor detalle *Informes de Gobierno Anuales*.

tanto, muy diferentes son también las comparaciones con el desarrollo de países hegemónicos, sin que por esto dejen de existir sus efectos.

El reto y a la vez la utopía que se proyectan en lo educativo, consisten entonces en pasar de una universidad conservadora y rígida como institución, a una universidad contemporánea que de pauta incluso a las demandas económicas, a una universidad que en efecto tienda a la heterogeneidad de su contexto y en donde sus profesionales tampoco queden limitados al progreso del conocimiento de su campo, debido a que el tiempo presente y futuro, están marcados por una sociedad con una fuerte complejidad y contradicción, donde los enfoques tradicionales de formación universitaria ya no son los únicos para poder dar frente a las problemáticas y exigencias del entorno tanto local como global.

Por tanto, en el complejo contexto posmoderno, la situación de la formación universitaria está en un proceso de transformación, intentando dar contestación a las exigencias actuales, donde a veces, se da como resultado una formación *polimorfa* con que bien puede interpretarse el vivo retrato del posmodernismo o un *eclecticismo laxo* como lo hace referir Lipovetsky (2000: 111 y 124).

En la crisis de dicha temporalidad, se requiere entonces, un proyecto de cambio que trate de contemplar las nuevas y reformadoras alternativas que surgen, es decir, aquél que no considere únicamente una exclusividad de especificaciones, sino la gran agrupación de demandas provenientes de subjetividades e intereses de actores y sectores sociales diversos, cuya justificación por una formación amplia, pueda tener resonancia en todo espacio, formas y personal distinto, capaz de generar profesionales que logren familiarizarse a su actual entorno cotidiano.

Por ello, carreras tradicionales empiezan a transformarse, olvidando su especificación a un solo campo de trabajo y actividad, incluso, una parte de la demanda de cursos de capacitación laboral, existe para ayudar a los profesionales a crearles mayor adaptabilidad con los cambios y requerimientos del contexto, o bien, cuenten con capacidades de transferencia a otros empleos y funciones.

Lo cual torna una dinámica compleja del currículum, llevando a crear nuevas políticas para la educación superior, provenientes de países anglosajones y sugeridas por los organismos internacionales dentro de sus temas de agenda, varias de ellas, dirigidas a distintos aspectos: *evaluación, fuentes de financiamiento, movilidad estudiantil, estructuras de gobierno y gestión en las IES, certificación de profesionales así como la modificación de planes de estudio centrados en la formación en competencias basados en una organización flexible* (Cevallos de Kramis, y Chehaibar Náder, 2003: 173).

A lo anterior, se observa que un nuevo enfoque incluso surgido a partir de los 60's en el diseño curricular y en la formación, es la *educación basada en competencias (EBC)*, siendo un modelo más, que se suma a conjuntar una formación integral, en el nivel de educación superior y universitaria e implantado

también en la educación técnica del medio superior y la preparación para el empleo. Al cual, Condzi (2001: 78) lo visualiza como la *nueva era de pensamiento educativo*, mismo que se aborda adelante.

Así, en el caso de la UNAM dentro de los temas pendientes de su agenda interna, se encuentra la *modificación de planes de estudio*, donde el enfoque internacional de la EBC influye fuertemente por estar vinculado con el nuevo proceso de dinamismo mundial, tensando más a la institución universitaria, entre continuar con sus presentes modelos y formas educativas, atendiendo su propia lógica ancestral, o bien, validar nuevas aportaciones que le permitan responder conscientemente a las demandas globales.

Además, es importante no dejar de considerar y aprovechar al mismo tiempo según menciona Díaz Barriga, el lado potencial de la tensión, que trae como consecuencia, la emergencia de diversas razones con las que se puede crear un *modelo multirreferencial* (2002. Retomado en Cevallos de Kramis y Chehaibar Náder, 2003: 175). Por lo cual, se hace necesario preguntarse: *¿Qué competencias pueden ser aceptadas y en qué orden han de adentrarse en la formación profesional, partiendo de una decisión para el caso de la universidad mexicana, la cual dentro de su identidad, se trata de asegurar la esfera pública y el compromiso con la sociedad?* Sin que por ello, se llegue a un determinismo local extremo como advierte Orozco Fuentes (Orozco, 2004: 125).

3.16. Un pensamiento educativo nuevo: la formación basada en competencias

¿Qué implica la educación integral en competencias? Es una de las interrogantes que se abren para poder hacer explícito lo que se aprende y califica en el proceso que llevan a cabo los estudiantes, y que es actualmente en donde se pone en conflicto a las universidades de corte tradicional si se toma en cuenta los distintos aspectos que hoy cubren a la formación integral basada en el enfoque de competencias: formación general y específica, conjugadas con la experiencia laboral, actitudes, valores y normas, además de conocimientos teóricos y prácticos y aspectos vocacionales.

Además, en el “nuevo enfoque de formación en competencias” se busca conjuntar varias de las características del entorno posmoderno como son: pensamiento crítico, capacidad analítica, imaginación, resolución de problemas, socialización mediante trabajos de equipo, una parte axiológica, pensamiento inédito, competencias lingüísticas tanto extranjeras como en lenguajes informáticos, e incluso el saber combinar información adecuadamente por distintas aportaciones disciplinarias como es el caso del conocimiento interdisciplinario entre otras. Así entonces, en el ámbito universitario, la formación vigente se ve influenciada por la impartición de cada una de las características citadas, ante lo cual, Frida Díaz Barriga y Marco Antonio Rigo (2004: 80), interpretan que se trata de una actitud condenatoria que debe enfrentar la escuela tradicional, magistrocentrista y enciclopédica.

Es preciso hacer notar que esta “nueva” formación profesional universitaria y las aportaciones que más adelante se revisan en su tercer enfoque, permiten que la idea de formación sufra un avance considerado, más aún, por los efectos de la globalización. No obstante, continúan pendientes los procesos productivos y de servicios laborales con los cuales se cree pueden aumentarse las economías de los países en general.

Esta última inclinación se puede rastrear desde los primeros enfoques del “nuevo” modelo dentro del propio contexto de la posmodernidad, cuando Lyotard identifica que después de la segunda guerra mundial, el saber científico se vuelve más importante por su valor de cambio monetario y al ser cosificado como un producto altamente sofisticado.

Este punto es donde se pone en crisis a la formación profesional universitaria, en cuanto que el servicio del conocimiento, pasa a ser visto como una necesidad meramente remunerable al poder solucionar problemas de manera eficaz⁵⁵ transformando y deshumanizando el ideal tradicional universitario, que se convierte en la consideración de que el conocimiento es puesto al servicio de la sociedad por un fin meramente económico.

No obstante, será en el tercer enfoque educativo de dicho modelo cuando tal parece se deja ver existe una respuesta no sólo para el aspecto productivo, sino su integración con el desarrollo social, aproximándose de hecho a la condición posmoderna de Lyotard, respecto a tratar de formar profesionales para la *paralogía*, de saber actuar ante situaciones inconmensurables e inciertas, resolviendo problemáticas emergentes e imprevisibles y algunas no necesariamente inéditas, sino permanentes como parte de la herencia del modernismo.⁵⁶ Por ello, es el tercer enfoque de la EBC donde se puede posicionar la identidad de la universidad pública mexicana y su tarea de formar profesionales.

Ahora bien, cabe decir que para el contexto global y posmoderno, los avances tecnológicos y científicos no pueden ser los únicos componentes que tienen que ser añadidos y respaldados en la nueva formación profesional universitaria, pues bien dice Orozco Fuentes (2004: 135), admitir ese único discurso, sería volver a caer en un metarrelato, así como tampoco negar que no afectan a los países no desarrollados. Otro logro de este modelo, es que da pauta a que dentro del plan formal pueda concebirse paralelamente, la formación de alternancia, abierta, permanente o continua de los profesionales.

3.17. Competencias laborales y competencias profesionales

La educación en competencias ha estado permeada por distintos enfoques como la propia educación en general, existiendo así, una discusión en cuanto a lo que se entiende por *competencia*, en donde se diferencian posturas amplias y otras

⁵⁵ Entendido en Lyotard como el saber performativo.

⁵⁶ Algunas de estas problemáticas se enlistaron con anterioridad en el presente trabajo. Cfr. p. 47.

más reducidas. Es decir, mientras unos enmarcan competencias que se creen se relacionan con la vida social en forma general y global, para otros; se delimitan al entorno laboral. Una parte de la especificidad de su concepto tiene que ver por un lado, en la bifurcación que existe de las competencias, aquellas relacionadas al *mundo del trabajo*, o bien, las relacionadas con un aprendizaje de *requerimientos ocupacionales*; y las de *formación profesional escolarizada*. En Gilbert Jessup se define a las competencias laborales como:

Todo aquello que se requiere para desempeñarse efectivamente en el empleo y que tiene relación con las demandas del mismo –comportamientos socio afectivos, habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras relacionadas entre sí– (Jessup, 2001: 38).

Asimismo, son aquéllas tendientes a facilitar el desarrollo de una función, papel, actividad o tarea de un determinado contexto de trabajo, demostrables por ejecuciones observables y la capacidad para resolver problemas de tal ámbito. Por tanto, la competencia ocupacional pone como foco de aprendizaje el desempeño laboral. En el caso de las competencias profesionales se definen de la siguiente manera: *conjunto de habilidades, conocimiento y procesos adquiridos en un espacio y tiempo de formación para desempeñar una determinada ocupación dentro de una profesión* (p. 250).

De modo similar, Nicole Kobinger (2001: 69) clasifica a las competencias entre las tendientes a los *sectores de actividades económicas* y las de *formación propiamente*. Las primeras, cubren un sector particular y las segundas varios, incluso económicos. Al mismo tiempo, considera que para los primeros existen planes de estudio técnicos, y en el caso de los segundos, los planes de estudio profesionales.

3.18. Orígenes y desarrollo de la formación en competencias

3.18.1. La competencia como tarea en el enfoque conductista

Tjerte Houghiemtra (2001: 178), menciona que las competencias tienen sus raíces históricas en la psicología industrial y organizacional americana desde 1960 y 1970. De este modo, en sus inicios la formación basada en competencias se restringe al aprendizaje de habilidades técnicas, enseñanza de aptitudes, destrezas y entrenamiento de especificidades, reduciéndose así, a la mera aplicación de conocimientos, o bien, en el aprendizaje de comportamientos discretos, tal como es el aprendizaje de pasos específicos como los algoritmos, e incluso, en Conczi (2001: 81) se considera que desde el enfoque simplista y psicológico conductista y operacional, la competencia queda comprendida como el aprendizaje exitoso de una tarea particular o concreta, objetiva y cuantificable.

No obstante, existen otras corrientes que coinciden con las características anunciadas desde finales de los 40's y otras más que después aparecen, entre las cuales destacan los casos siguientes: *tecnología educativa*, identificada a su vez

con la *racionalidad técnica, pedagogía por objetivos, teoría de sistemas y paradigma proceso-producto*.

En todas las cuales, la enseñanza se basa en el *rendimiento como producto de la formación de los estudiantes*, basada en una enseñanza por objetivos, textos programados, cartas descriptivas y reactivos de evaluación, en consecuencia, la formación se reduce a una *preparación para la instrucción*, sustentada en principios administrativos, manejo y control en el aula y aprendizaje de conocimientos operativos y técnicos, cuyas raíces más lejanas, identifican Frida Díaz Barriga y Marco Antonio Rigo, pertenecen al aporte positivista (2004: 89–90). Por tanto, en este primer enfoque las competencias quedan sujetas a las *demandas o exigencias del exterior* como parte de lo que el individuo debía *demostrar ser capaz de realizar como resultado de su estancia escolar*.

3.18.2. La competencia entendida como atributos generales del profesional según el enfoque economicista

La formación basada en competencias tiene mayor auge en la década de los 60's y en países extranjeros (Australia, Nueva Zelanda, Canadá, Inglaterra, E.U., Japón), iniciando mayoritariamente por el ámbito laboral que el académico. En el caso de este último, se le entiende como lo que el estudiante es capaz de realizar al final del curso, es decir, como un resultado formativo, de manera similar, sucede lo mismo pero en el ámbito laboral, donde queda enmarcada prácticamente, como la demostración del desempeño elaborado en el lugar de trabajo.

Sin embargo, es en la década de los 80's en el Reino Unido, cuando se fortalece la vinculación de la educación profesional con la capacitación laboral como consecuencia de tomar en cuenta objetivos relacionados con el desarrollo socio-económico y del mundo competitivo. Así, la fuerza laboral se vuelve factor clave, y en consecuencia, se busca una mano de obra y recursos humanos altamente calificados, que siendo más responsables, autónomos, dinámicos, polivalentes y adaptables a tales cambios, sean las razones con que se piense oportuno iniciar una mayor competencia laboral a partir del propio seno escolar.

Como efecto de lo anterior, en Miklos (2001: 227–228) se explica que los 80's en América Latina existe la tendencia de vincular la educación con el desempeño como parte del desarrollo integral, entendiéndose que las soluciones a los problemas de pobreza y acceso a nuevas oportunidades, pueden solventarse mediante la nueva cultura laboral, es decir, que el trabajo productivo calificado permite la inserción de las empresas al mundo económico, globalizado y competitivo. Esto lleva a que en la formación en competencias, se unifiquen necesidades no solo educativas, sino individuales y sociales.

Así entonces, tal modelo educativo también se acerca más con el mercado de trabajo en América Latina, para lo cual, se requiere el estudio de ocupaciones, su trayectoria, demanda en anuncios, periódicos, bancos de empleo por zonas

geográficas y la actividad económica de las mismas, encuestas de necesidades y seguimiento de egresados.

Con tal información recabada, se pretende responder a la formación de recursos humanos en corto o mediano plazo al mercado de trabajo. En este tiempo, la clasificación que prevalece en las competencias ocupacionales está dada por las *básicas, genéricas o comunes y específicas o particulares*. Roy Boffy, identifica las siguientes: *observación, negociación, elaboración de currículum vitae, autoevaluación de habilidades, sugerencias de formas para desarrollarse mejor, asesoría y orientación, mayor contacto con los empleadores y habilidades que persiguen, y determinados cursos de capacitación* (Boffy, 2001: 138).

Aunadas a las anteriores se encuentran capacidades cognoscitivas: *análisis, aprender a pensar, crítica, toma de decisiones, transmisión de información, etc.* Algunas de las competencias básicas son: *expresión oral y escrita y matemática aplicada entre otras*. Dentro de las competencias conocidas como de recursos se toman en cuenta: *relaciones interpersonales, trabajo en equipo, saber dirigir, negociar, atender clientes, comunicación y como competencias tecnológicas*.

En el caso de las competencias genéricas, Charles E. Bethell-Fox (2001: 171-173), considera existen 20 de ellas, identificadas en los sectores *empresariales, técnicos, profesionales, de ventas de servicio y dirección*, mismas que se dividen a su vez en seis grupos. No obstante, aclara que nadie puede satisfacer todo ese perfil, sino algunas de cada grupo. Además, la creación de la posesión de un conjunto de cualesquiera de los siguientes que se muestran en el cuadro no. 17, sólo tienen sentido, en virtud y función de su integración y no de manera aislada, así como del significado y uso que individualmente cada profesional, intencionalmente las apliqué ante circunstancias y situaciones que enfrente.

Tales competencias, permiten encontrar un segundo enfoque de este modelo, los *atributos generales del profesional como parte de su conocimiento básico* y al mismo tiempo, *la transferencia de capacidades de un área a otra*. Sin embargo, al realizarse el análisis detallado de varias profesiones y la solución a los problemas concretos en el ejercicio de la aplicación de sus conocimientos en el mundo real, se observa hay competencias que no son necesariamente transferibles a otras circunstancias. Es decir, la capacidad entrenada puede ser aplicada con éxito en muchas o casi todas las situaciones donde se les requiere, llamándoseles *habilidades de cognición "en frío", libres de contexto y de contenido* (Díaz Barriga y Rigo, 2004: 92).

COMPETENCIAS GENÉRICAS		
GRUPO	COMPETENCIA	DEFINICIÓN
a) Competencias de logro y acción	1. <i>Motivación por el logro</i>	Preocupación por trabajar bien o competir por superación como estándar de excelencia.
	2. <i>Preocupación por el orden y la calidad</i>	Enfocada a disminuir la incertidumbre por controles y ordenamiento.
	3. <i>Iniciativa</i>	Predisposición para emprender acciones, mejorar resultados o crear.
	4. <i>Búsqueda de información</i>	Curiosidad, deseo por obtener información amplia.
b) Competencias de ayuda y servicio	5. <i>Sensibilidad interpersonal</i>	Capacidad para escuchar, comprender y responder ante los pensamientos, sentimientos e intereses de los demás, sin que éstos los hayan expresado o sólo parcialmente.
	6. <i>Orientación al servicio al cliente</i>	Deseo de ayudar a servir a los demás para averiguar sus necesidades y satisfacerlas.
c) Competencias de influencia	7. <i>Impacto e influencia</i>	Deseo de producir un impacto o efecto determinado sobre los demás, persuadir, convencer.
	8. <i>Conocimiento organizativo</i>	Saber utilizar la dinámica organizacional de un centro de trabajo.
	9. <i>Construcción de relaciones</i>	Crear contactos, amistades útiles relacionadas con el trabajo.
d) Competencias gerenciales	10. <i>Desarrollo de personas</i>	Mejorar talentos por emprender acciones.
	11. <i>Dirección de personas</i>	Comunicación de haceres.
	12. <i>Trabajo en equipo y cooperación</i>	Capacidad de trabajo colaborativo y además hacer que los demás trabajen.
	13. <i>Liderazgo</i>	Capacidad para desempeñar el papel de líder de un grupo o equipo.
e) Competencias cognitivas	14. <i>Pensamiento analítico</i>	Comprensión de situaciones y resolución de problemas, separando sus partes y llevando a cabo una meditación lógica y sistemática.
	15. <i>Pensamiento conceptual</i>	Conexión entre situaciones, identificando aspectos clave de asuntos complejos.
	16. <i>Conocimientos y experiencia</i>	Uso del conocimiento y ampliación de técnicas.
f) Competencias de eficacia personal	17. <i>Autocontrol</i>	Control de uno mismo en situaciones estresantes o provocadoras de emociones fuertes.
	18. <i>Confianza en sí mismo</i>	Crear en uno mismo y las decisiones que se toman.
	19. <i>Comportamiento ante fracasos</i>	Capacidad para justificar o explicar los problemas surgidos, los fracasos o acontecimientos negativos.
	20. <i>Compromiso con la organización</i>	Capacidad para orientar la dirección en necesidades, prioridades y objetivos de la organización.
Cuadro elaborado con base en el análisis de la lectura de la fuente: Bethell-Fox, Charles. "Selección de competencias genéricas" en <i>Competencias, materiales de lectura</i> , Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Coordinación General Académica, Unidad de Innovación Curricular, 2001, pp. 171-173.		
cuadro no. 17		

El organismo que considera el proyecto de educación basado en competencias laborales, es la Organización Internacional del Trabajo (OIT), aludiendo que la formación debe cubrir tres tipos de competencias: a) *cognoscitivas de base*, b) *de comportamiento profesional*, y c) *técnicas específicas* (Barrón Tirado, 2000: 26).

Las primeras comprenden: lectura, escritura, lenguaje y lógica aritmética. Las segundas incluyen aptitudes y valores asociados al desarrollo profesional. Las terceras, se refieren a los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias en el campo especializado.

Todas las anteriores ejemplificaciones de competencias, ven rebasado el primer enfoque de dicha formación, favoreciendo la autonomía de los individuos al aumentar elementos cognitivos generales, motores y socioafectivos. En donde el conocimiento además de poseerlo, debe aplicarse tanto en el ámbito laboral como en la vida real, y ante situaciones de incertidumbre.

Cabe decir, esta nueva aproximación a las competencias, se le reconoce principalmente, la entrada de los componentes internos como un llamado mental o respuesta actitudinal, en las cuales se encuentran las capacidades generales y transferibles a situaciones distintas, pero al mismo tiempo, se identifican competencias sectoriales y específicas.

No obstante, tales competencias tienden a limitarse a la capacidad productiva o requerida para el desempeño de una ocupación basada en los atributos, tareas y habilidades de los egresados. Por ello, Frida Díaz y Marco Antonio Rigo (2004: 92), identifican que a mediados de los 80's, el *conocimiento experto o pensamiento crítico en términos de experiencia*, son de dominio específico y situacional.

Esto como parte de la influencia del poder económico de los países hegemónicos, Orozco Fuentes (2004: 137), sugiere que la universidad pública debe cuidar que su transformación no sea vista como un instituto tecnológico para la capacitación en competencias laborales.

3.18.3. La competencia como atributos generales del contexto en el enfoque integrado–relacional u holístico

En el caso de América Latina y particularmente en México, se piensa que de no implementar la modificación de sus planes de estudio con base a este nuevo modelo educativo, mismo que tal parece estaba teniendo éxito en los países anglosajones donde surge, la sociedad mexicana está en retroceso y desventaja con respecto a éstos y otros países desarrollados, pasando a convertirse precisamente en un tema de agenda política e internacional.

Sin embargo, teniendo en cuenta el impacto de la globalización, se añaden competencias nuevas para actuaciones en ámbitos locales y regionales, es decir, en la atención de poblaciones periféricas, y al mismo tiempo en la zona central, donde se concentran más las actividades administrativas y operacionales. Así entonces, la educación en competencias se entiende como las capacidades necesarias para intervenir en situaciones profesionales particulares para precisamente plantear y solucionar problemas específicos.

Por ello, en este último enfoque, la educación mantiene una preocupación diversa por atender necesidades más relevantes que sin dejar de contar con las académicas y del mercado laboral, se apoyan aquéllas relacionadas al campo de la investigación, del aspecto sociocultural y del contexto actual, con todo lo cual, se pueden llegar a atender temas sociales altamente importantes a nivel local mundial.

Lo cual posibilitan que la EBC se convierta dentro del contexto posmoderno y global, un proyecto educativo que permite volver a repensar y recrear la realidad, e incluso, fortalecer el desarrollo de expectativas, perspectivas, imaginarios o ideales de prospectiva. Es decir, esta nueva formación posibilita replantear la posibilidad del cambio, la vía de transformación en sectores empresariales, públicos, privados, en el propio campo, la industria, centros de investigación, ámbito político, difusión de la cultura y la recreación.

En el caso de las áreas de conocimientos en ciencias sociales y humanísticas, parte de este nuevo modelo educativo, permite contemplar la complementariedad formativa e integradora de las disciplinas al desaparecer sus fronteras de pensamientos y metodologías. En el caso de las áreas de físico-matemáticas y ciencias biológicas y de la salud, es importante su especificidad en algún campo, pero también poco a poco se abren a nuevos conocimientos.

Es así como esta tercera lectura sobre las competencias añade como componente relevante los valores. En Condzi (2001: 83), tal estructura se convierte en un enfoque *holístico*, que lleva a ofrecer una formación compleja e integradora, debido que va más allá de tareas específicas o atributos ocupacionales a: acciones intencionadas sobre contextos determinados, uso del pensamiento crítico, un componente ético, aprendizaje permanente y transferencia a nuevas situaciones para finalmente resolver problemas, aún cuando esto último continúa ligado al ámbito laboral.

Una de las propuestas generadas con base precisamente a esta perspectiva, es la formulada por Braslavsky, y retomada a la vez por Ibarrola y Gallart, considerando haber rebasado el sentido utilitarista del campo laboral, pues retoma una formación integral que comprende tanto *competencias básicas para la ciudadanía como para la productividad*. El cuadro no. 18 muestra todos aspectos que comprende.

UNA PROPUESTA EN COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA CIUDADANÍA Y LA PRODUCTIVIDAD	
a)	<i>Competencias comunicacionales:</i> Incluyen el dominio de la lengua materna y extranjera, y el manejo de las nuevas tecnologías (computación, fax, videos, etc.).
b)	<i>Competencias sociohistóricas o de conciencia de la historia y una profunda formación ética y de conciencia moral.</i>
c)	<i>Competencias matemáticas.</i>
d)	<i>Competencias científicas:</i> Orientadas al desarrollo de métodos sistemáticos de investigación y conocimiento, en las áreas de las ciencias naturales, exactas y sociales.
e)	<i>Competencias tecnológicas.</i>
f)	<i>Competencias ecológicas:</i> Orientadas a preservar la condición natural del medio ambiente, procurando su equilibrio con la tecnología.
g)	<i>Competencias críticas y creativas:</i> Para el análisis, valoración, la identificación y solución de problemas y la posibilidad de trabajar en equipo y actuar en situaciones de incertidumbre ante el contexto cambiante.
Cuadro elaborado con base en el análisis de la lectura de la fuente: Ibarrola, María de y María Antonieta Gallart, <i>Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina</i> , México, OREAL. UNESCO, 1995. Citado en Valle Flores, María de los Ángeles (coord.), <i>Formación en competencias y certificación profesional</i> , México, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Pensamiento Universitario 91, 2000, pp. 34–35.	
cuadro no. 18	

En el CONALEP se implanta el modelamiento de la EBC laboral en sus planes de estudio, identificándose tres principales: *básicas, genéricas y específicas* (Valle Flores, 2004: 40–41). En el caso de la educación superior, este enfoque adapta a las competencias básicas, definidas como las especificaciones de habilidades y aprendizajes centrados hacia alguna carrera. Las genéricas son las relacionadas a las exigencias del entorno, por lo cual se tornan transdisciplinarias, mismas que trascienden a lo largo del periodo de la licenciatura, pero fortaleciéndose con todas las asignaturas. Finalmente, las específicas son los objetivos formulados en acciones que se pretenden cubrir en cada asignatura.

Una propuesta más que trata de conjuntar las características formativas recorridas es la de Bidaux y Mercier (pp. 21–22), quienes desde una alternativa flexible, consideran que la formación debe abarcar tres componentes: *abstracción, socialización y gestión*. La primera, es la capacidad de lectura para interpretar y tomar decisiones. La socialización o interiorización, es la capacidad de aplicar los conocimientos y habilidades que se poseen para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, así como para trabajar en equipo y convivir con los otros. La gestión es la capacidad de autonomía para organizar y gestionar el trabajo.

3.19. Las críticas y beneficios que se le atribuyen a la EBC

Por ahora, no existe ninguna propuesta curricular que se pueda nombrar exenta de tener inconsistencias, incluso se piensa está muy lejos para las complejas exigencias de la realidad humana, por lo cual, la EBC también posee ciertos logros y deficiencias. Por ello, en el cuadro no. 19 se muestran las críticas y beneficios que se le hacen, partiendo del pensamiento de Frida Díaz Barriga y Marco Antonio Rigo, y tomando en cuenta los ámbitos y dimensiones formativas respecto a: *lo laboral, lo socio-cultural y lo cognoscitivo*.

CRÍTICAS Y BENEFICIOS QUE SE ATRIBUYEN A LA FORMACIÓN DE LA EBC		
ÁMBITO O DIMENSIÓN FORMATIVA	CRÍTICAS	BENEFICIOS
LABORAL	<ul style="list-style-type: none"> Se tiende a privilegiar más el servicio del sector productivo y ocupacional, caracterizados por un saber mecánico, reproductivo y un sentido pragmático y eficientista. 	<ul style="list-style-type: none"> Se considera que la formación escolar debe preocuparse por el sector laboral, sobre todo, en la vida contemporánea. donde es importante el éxito en el trabajo siempre y cuando de igual manera las instituciones educativas no hagan de esta formación una exclusividad de su función formativa. El 3^{er} enfoque, trata de establecer una vinculación entre la escuela y la vida, una formación escolarizada y otra ocupacional, lo que se aprende dentro como fuera de la estancia escolar, la teoría y la práctica, la técnica y la academia, la sociedad y el empleo profesional, un saber hacer, habilidades mentales y observables.
SOCIO-CULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> Le falta aún mayor solidez en características formativas para preparar para la vida, la ciudadanía, las exigencias y necesidades sociales, o bien, para vincular las anteriores con el sector productivo. 	<ul style="list-style-type: none"> El 3^{er} enfoque trata de integrar componentes teóricos de asimilación significativa (pensamiento, razonamiento, juicio, etc.) y metodologías e instrumentación, junto con contenidos procedimentales socialmente relevantes.

	<ul style="list-style-type: none"> • Deja de lado la formación cultural, la vinculación con las instituciones sociales y no permite elaborar un proyecto identitario y de vida amplio en todas las potencialidades del ser humano. Es decir, en el involucramiento formativo con el complejo entramado social. • La EBC no permite hacer comprender a los estudiantes el mundo y la sociedad en que viven. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se añaden valores, normas y contenidos actitudinales o capacidades de acción y actuación en un sentido extenso, acentuando así, la práctica consciente y ética de la formación profesional, para posibilitar un hacer real, comprometido y responsable, apoyado en el saber hacer efectivo, son competencias consolidadas e integrales. Además de consolidar las aportaciones profesionales • Se llegan a integrar diversas competencias capaces de tener una utilización funcional, en su generalización y transferencia (conceptuales, procesuales, actitudinales).
COGNOSCITIVA	<ul style="list-style-type: none"> • La EBC no permite aprender a pensar, a hacer que los estudiantes se conviertan en verdaderos críticos y analíticos del contexto local y mundial. • En su tercer enfoque, la EBC se reduce a capacidades cognitivas como lo discursivo, teorizante y memoristas, dejando de lado las habilidades prácticas. En otras palabras, sus competencias se hallan fragmentadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • La EBC intenta promover un saber funcional, dinámico, trascendente.
<p>Cuadro elaborado con base en el análisis de la lectura de la fuente: Díaz Barriga, Frida y Marco Antonio Rigo. "Formación docente y educación basada en competencias" en Valle Flores, María de los Ángeles (coord.), <i>Formación en competencias y certificación profesional</i>, México, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Pensamiento Universitario 91, 2000, pp. 80-100.</p>		
cuadro no. 19		

3.20. Efectos de la formación en competencias en la docencia

Si el aprendizaje se ve envuelto por la influencia de la apropiación de determinadas competencias, es pertinente preguntarse: *¿En qué nuevas incursiones se adentra también la enseñanza?* A grandes rasgos, en la docencia, el papel del profesor pasa a ser menos participativo y a volverse un observador del desempeño de los estudiantes, siendo a la vez, diseñador curricular, diseñador didáctico, evaluador y asesor, pero del mismo modo, ser más riguroso y cuidadoso en cuanto a lo que enseña. El cuadro no. 20 presenta en qué consiste la labor docente de acuerdo a cada enfoque de la EBC.

LA LABOR DOCENTE EN CADA ENFOQUE DE LA EBC		
<i>la competencia como tarea en el enfoque conductista</i>	<i>la competencia entendida como atributos generales del profesional según el enfoque economicista</i>	<i>la competencia como atributos generales del contexto en el enfoque integrado-relacional u holístico</i>
Al comprenderse que las competencias son tareas o habilidades específicas, el trabajo docente se basa en controlar variables dentro del aula, ignorar el proceso del grupo y la complejidad del mundo real, con lo cual, se dejan fuera varios aspectos del escenario natural o situacional de la clase (relación de los estudiantes y sus características individuales), criticándosele por ello, que en la enseñanza se mantiene una visión insuficiente y hasta ingenua.	Al basarse en el modelamiento de atributos cognitivos generales, el trabajo del docente tiende en general, a una mayor sistematización, procesamiento y comunicación de la información.	Al ser enriquecida la EBC en su tercer enfoque, el profesor es visto como un ser capaz de reflexionar su actuación, intervenir críticamente e innovando sus sesiones frente al grupo. Además, el proceso de enseñanza que se busca está perfilado principalmente con base en aportaciones constructivistas, bajo las cuales, el estudiante como sujeto tiene la posibilidad de interactuar activamente con la información. Asimismo, se orienta la práctica mediante el contacto con la comunidad.
<p>Cuadro elaborado con base en el análisis de la lectura de la fuente: Díaz Barriga, Frida y Marco Antonio Rigo. "Formación docente y educación basada en competencias" en Valle Flores, María de los Ángeles (coord.), <i>Formación en competencias y certificación profesional</i>, México, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Pensamiento Universitario 91, 2000, pp. 80-100.</p>		
cuadro no. 20		

Es así como en la evolución que muestra la EBC, en Frida Díaz y Marco Antonio Rigo (Grawford D. Glendenning y W. Wilson, 2001: 43–44), se comenta que actualmente se encuentra una relación de titular y estudiantes basada en la mutua colaboración, incluso, se fomenta la participación entre los mismos alumnos, haciendo de éstos, sujetos menos pasivos y más responsables de su aprendizaje individualizado.

En el caso específico del profesor, Frida Díaz (2004: 96), alude que éste se convierte en un *docente experto o estratégico*, debido a que es un mediador del aprendizaje de sus estudiantes, a los cuales les presta una serie de ayudas discriminadas y ajustadas para acercarlos a su nivel de desarrollo potencial, ayudas que por cierto, se van retirando progresivamente y conforme los estudiantes también van adquiriendo mayor autonomía y control de su propio aprendizaje.

Lo anterior permite recordar el modo II de la nueva formación profesional universitaria, en la cual se deja de intervenir homogéneamente en la enseñanza basada en el modo I, hacia la heterogeneidad e identificación de ritmos diferenciados de aprendizaje de cada alumno. Por ello, autores como Onrubia proponen: *una actuación diversificada y plástica o flexible, aunada con las labores de reflexión, auto observación, crítica y examinación constante de la planificación cuidadosa y situacional* (Onrubia, en Coll, et al. 1993. Citado en Díaz y Rigo, 2004: 96).

Esto hace que la planeación docente sea una *acción intencionada con mediaciones instrumentales*, y del mismo modo, en Frida Díaz se hace ver cómo el profesor se convierte en un “estudiante de su propia forma de enseñar” (p.100). Sin embargo, la enseñanza no se limita a prescripciones o recetarios didácticos, sino que la mejor de sus herramientas por ser capaz de generar y reorientar la práctica docente, es la propia *reflexión* del titular del grupo, pues le permite mayor competencia en su labor.

Ahora bien, existen varias propuestas de especialistas en el estudio de la formación docente adecuadas a la EBC, en todas las cuales, es importante tomar en cuenta que estas nuevas modalidades de trabajo docente, guardan relación con la propuesta de Lyotard, acerca de la *paralogía*, en donde junto al actuar del sujeto, permanece un rango de improvisación, espacios abiertos a la incertidumbre, pero en espera de mejorar en alguna forma y grado una situación problemática de contextos específicos y con respuestas potenciales en lo particular o local.

Una de ellas es frecuentemente el modelo *in situ*, que pone énfasis en las prácticas reales dentro del aula, con la cual, se puede experimentar, pensar, practicar y solucionar problemas desde la situación vivencial. Otra que aún falta implementarse sólidamente es la *docencia-investigación*, respecto a ello, según Mansfield–Mathews (Jessup, 2001: 39), la EBC es lo más cercano a la formación

que tienen que llevar a cabo los investigadores, sobre todo si se considera su aptitud de respuesta flexible y su adaptabilidad a situaciones cambiantes, dado que contempla componentes cognoscitivos, competencias genéricas o comunes para una amplia gama de ocupaciones y actividades, competencias esenciales o fundamentales de aritmética, comunicacionales y de resolución de problemas entre otras.

Asimismo, tomando en cuenta tanto el segundo como el tercer enfoque de las competencias, se trata de adentrar en la formación escolarizada el *aprender haciendo* pero en situaciones reales, enfrentando problemas y fomentando el trabajo colaborativo. Esto, curricularmente es entendido como una *planeación modular*, o bien, donde un problema está relacionado y tratado por asignaturas o disciplinas distintas, que permiten complementarlo y resolverlo, así como *saberes transversales*.

Por otro lado, un efecto importante que sufre la enseñanza es tener que explotar la manera tradicional y habitual de la lección frontal (cara a cara) y la discusión colaborativa del análisis de lecturas, para incursionar por modalidades más sofisticadas y características del complejo entorno posmoderno: *teleaprendizaje, grabaciones audiovisuales, alfabetización computacional, Internet, hipertexto, empleo de CD'Roms interactivos, cursos hipermedia, tutorías vía corre electrónico, foros en línea, simuladores de realidad virtual, videoconferencias, impulso de la educación a distancia, acceso a bibliotecas y libros electrónicos y bancos de datos entre otras*.

A continuación, el cuadro no. 21 muestra las críticas y beneficios que se hacen a la EBC en relación con la docencia. Así como algunos aspectos curriculares para su implementación con base en el pensamiento nuevamente de Frida Díaz Barriga y Marco Antonio Rigo.

CRÍTICAS Y BENEFICIOS QUE SE LE ATRIBUYEN A LA LABOR DOCENTE Y CURRICULARMENTE EN LA EBC		
ASPECTO	CRÍTICAS	BENEFICIOS
DOCENCIA	<ul style="list-style-type: none"> La labor docente está incompleta, aún cuando es sugerente, le faltan muchos cómo en su implementación. 	<ul style="list-style-type: none"> Existen distintas aportaciones para la práctica docente, tales como: modelo in situ, aprender haciendo y docencia-investigación. Por otro lado, las funciones del docente se explotan en varias: <i>diseñador curricular, diseñador didáctico, evaluador y asesor.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • La EBC es un conglomerado distorsionado y contradictorio de diversas teorías pedagógicas y psicológicas. Entre las cuales destacan el Constructivismo y el Cognoscitvismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • En el último enfoque de la EBC, tanto en el proceso de enseñanza como en el de aprendizaje, se añade la <i>Corriente Crítica y Reflexiva</i> así como el <i>Aprendizaje Social</i>, con los cuales, prevalecen las reflexiones sobre lo que se hace, el por qué, cómo, para quién y con quién.
CURRICULARMENTE	<ul style="list-style-type: none"> • La EBC incluso en su tercer enfoque sólo es un discurso simplista, vago e insuficiente. Debido a que no explica de qué manera y en qué medida y cómo el conocimiento teórico optimiza los procedimientos, cómo se relaciona el conocimiento comprensivo, la toma de conciencia y la actuación estratégica, deja a la vez, todavía el componente actitudinal subordinado a toda la amplia gama de competencias cognoscitivas y prácticas. • En pocas palabras, se trata de un discurso tácito de la formación, un conocimiento declarativo fuera aún de contexto y sobre todo para América Latina. Le falta sistematización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existe un discurso sugerente formativamente hablando, esquemático. • Se busca una planeación modular, o bien, en donde un problema esté relacionado y tratado por asignaturas o disciplinas distintas, que permitan complementarlo y resolverlo. Así como el enfoque de saberes transversales.
Cuadro elaborado con base en el análisis de la lectura de la fuente: Díaz Barriga, Frida y Marco Antonio Rigo. "Formación docente y educación basada en competencias" en Valle Flores, María de los Angeles (coord.), <i>Formación en competencias y certificación profesional</i> , México, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Pensamiento Universitario 91, 2000, pp. 80–100.		
cuadro no. 21		

Ahora bien, considerando que las universidades son sitios estratégicos y generadores de cambios importantes para el bienestar de la sociedad, el siguiente capítulo trata de explicar cómo se van efectuando éstos en la UNAM, considerando el surgimiento y proceso del Congreso Universitario de 1990, respecto a la formación profesional, justo cuando se le debate en el marco del pensamiento de finales del s. XX y la primera década del s. XXI, que desde el contexto postmoderno y en términos de Lyotard, se entiende como la lucha entre el cultivo de un saber narrativo y otro científico o performativo.

Capítulo 4. CONTEXTO INSTITUCIONAL: LAS APORTACIONES DEL CONGRESO UNIVERSITARIO DE 1990 PARA LA BÚSQUEDA DE UNA NUEVA FORMACIÓN PROFESIONAL

- 4.1. El discurso narrativo de la formación profesional de la UNAM: su herencia y amenaza de riesgo ante los cambios del s. XXI
- 4.2. Aportaciones del Congreso Universitario de 1990 hacia la búsqueda de una nueva formación profesional
 - 4.2.1. Actores y agrupaciones universitarias en el Congreso de 1990
 - 4.2.2. Las características que se buscan en la formación profesional del Congreso Universitario de 1990

esquema no. 4

Capítulo 4. CONTEXTO INSTITUCIONAL: LAS APORTACIONES DEL CONGRESO UNIVERSITARIO DE 1990 PARA LA BÚSQUEDA DE UNA NUEVA FORMACIÓN PROFESIONAL

4.1. El discurso narrativo de la formación profesional de la UNAM: su herencia y amenaza de riesgo ante los cambios del s. XXI

Una función que recibe la universidad mexicana, producto de la gestación del legado de su nacimiento al formar parte también del proyecto de nación durante los periodos del ambiente positivista del Porfiriato y el liberalismo de la Revolución Mexicana, principalmente entre 1881 a 1921, y con la herencia que le infunde el rector José Vasconcelos, es la de formar profesionalmente en el contexto de la sociedad, misma que hasta ahora se encuentra expresada y reglamentada a lo largo de sus diversos documentos legislativos.⁵⁷

Y posteriormente, una vez que goza la Universidad Nacional de su autonomía a partir de 1929, el pensamiento vasconcelista continúa en la Ley Orgánica del 6 de enero de 1945 con la autoría del maestro Alfonso Caso y siendo presidente Manuel Ávila Camacho, donde la Universidad se asentó como un organismo descentralizado del Estado, dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines: *a) impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores y técnicos útiles a la sociedad; b) organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales; y c) extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura* (Robles, 1977: 198).

Así entonces, la Universidad tiene la posibilidad de poder dar respuesta de forma intelectual, consciente, crítica y sensible a las diversas demandas sociales, sea en servicios, necesidades o debilidades, últimas en las que sobresale al involucrarse con problemáticas nacionales y políticas del país, de manera tal, que se trata de estrechar la formación profesional brindada institucionalmente con la sociedad en general, emergiendo un sentido más humanista que científico.⁵⁸

⁵⁷ UNAM, *Ley Orgánica de la UNAM. Estatuto General de la UNAM. Estatuto del Personal Académico de la UNAM*, México, Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria, 1989, 79p.

⁵⁸ Algunas de sus primeras aportaciones fueron el combate contra el analfabetismo, el militarismo y el autoritarismo así como la lucha por la libertad religiosa. En 1920, la universidad era menos elitista que la de 1910, ya que existió una mayor extensión universitaria en apoyo a las clases más pobres, aunque fue prioritaria la educación básica homogeneizadora de las diferencias (Garcíadiego, 1994: 201 y Mendoza Rojas, 2001: 53).

Actualmente, este discurso se retoma para respaldar éticamente la formación, tratando de acercar a los futuros profesionales con la identificación empática y simpática de su labor asistencial por encima de un fin únicamente remunerable, es decir, formarles una conciencia social encaminados a dar dirección a las aspiraciones de un país mejor.

De modo que nuestra Universidad es orgánica, vive y está envuelta en un espíritu de conciencia crítica, que le permiten explorar más allá de los muros de sus instalaciones. Asimismo, defiende su verdadero sentido ético brindando en sus espacios áulicos el abordaje de problemáticas de diversa índole, con lo cual imprime en sus estudiantes su labor asistencial, su preocupación y compromiso con su sociedad, país, nación, cultura, Historia y Futuro.

Así, el uso de la vocación plural y la responsabilidad social de la Universidad se encuentran al no estar proyectadas únicamente a una visión utilitarista en la que se brinden servicios de asesoría u orientación y venta de productos, sino que el potencial creativo que posee, también se visualiza en la formación general y profesional que proporciona, acompañada por su incansable fortalecimiento del sentido crítico, al reflexionar sobre las políticas que pretenden guiar el desarrollo social, y prolongar la búsqueda de respuestas a las urgencias de la sociedad mexicana.

Más aún, tales funciones universitarias son válidas dada la condición de nuestro país y su diferencia con países extranjeros y hegemónicos (Estados Unidos, Japón, la Unión Europea, etc.), que al ser menos conflictivos socialmente y más pragmáticos, crean vínculos tanto con el sector público como privado y una colaboración más estrecha con las empresas, surgiendo así, universidades corporativas como IBM y Motorola entre otras (Mendoza et. al., 2001: 271–272, 274, 277, 279–280, 284–285).

Por lo cual, en ocasiones las determinantes condiciones de México hacen que se carezca todavía de una vocación de colaboración *industria-universidad*, y dado el carácter público de la Universidad y su condición nacional, se mantiene como prioridad los sectores menos atendidos de la sociedad y una lucha constante por la justicia social.

No obstante, lo anterior no significa que la Universidad deba ser hermética al sector productivo, pues como mencionan Mendoza *et al.* (pp. 271–272, 274, 277, 279–280, 284–285), el vínculo que pueda lograrse con la empresa es deseable en la medida que ésta requiera de la intervención universitaria para actuar con buena fe y permita ampliar la visión universitaria sobre las realidades y las posibilidades del mundo productivo, sin coartar su libertad de investigación y difusión de la misma, como es posible en empresas públicas con las que se logra atender necesidades sociales, más esto, tampoco significa que las empresas deban intervenir totalmente en el diseño de currículos universitarios, aunque sea factible tomar en cuenta algunas de sus sugerencias como parte de reformas e innovaciones educativas.

Una respuesta nacional a lo planteado se está tratando de dar con el acuerdo de un conjunto de certificación en competencias del sector educativo superior por carreras. En otros casos, la autonomía de las universidades les permite unificar en lo posible, al mismo tiempo que una preparación formativa general del nivel de licenciatura, disponer de una organización capaz de perfilar salidas terminales o currículos optativos con el sector productivo de una localidad.

Además, es importante reconocer que en el ambiente interno de la Universidad existen distintos actores con posiciones diferentes acerca del destino y proyecto institucional que se desea alcanzar, en consecuencia, se dificulta hallar clarificación sobre un solo destino y rumbo de la institución, debido a las particulares problemáticas que enfrenta la dinámica de cada una de sus facultades y demás dependencias, incluso, desde la óptica del desarrollo de los diversos conocimientos que se cultivan en ella.

Paralelo a lo anterior, también es necesario tomar en cuenta que en el exterior, la dimensión social está fuertemente vinculada con la Universidad, incluso, en Cevallos y Chehaibar (2003: 16), hacen mención que en la historia de esta institución, la sociedad mexicana ha sido más que compañera su cómplice, pues es la fuerza que la nutre y en ella estriba su razón de ser, incluso, tal sentido se observa en los distintos trabajos y contribuciones que llevan a cabo sus profesionales, así como los estudios que se realizan sobre problemas concretos de la realidad del país, por citar algunos de forma general en el cuadro no. 22. Con lo cual, se confirma que la Universidad es una comunidad que crea, recrea y difunde el conocimiento con sentido social, cultiva la ciencia, las humanidades, las artes y genera tecnología para poner todo ello en bienestar de los hombres y el servicio nacional (Del Río Grimm, 1987: 64).

TRABAJOS, CONTRIBUCIONES Y ESTUDIOS QUE LLEVAN A CABO PROFESIONALES DE LA UNAM SOBRE PROBLEMAS CONCRETOS DE LA REALIDAD DEL PAÍS	
•	Sector Sociodemográfico: Concerniente a trabajos de prioridad nacional: alimentación, salud, energía, empleo, condiciones de vida de las clases sociales, etc.
•	Sector Salud: Trabajos relacionados con la calidad de vida y salud de la población, índices de mortalidad patológica, distribución de dependencias médicas, etc.
•	Sector Educativo: En el cual además de tratarse a la educación en general también tiene vinculación con estudios sobre la propia Universidad
•	Sector Sociocultural: Estudios pertenecientes al pasado y fortalecimiento de la identidad nacional, la cultura, el arte, la patria, los valores, etc.
•	Sector Económico: Relacionado con estudios sobre las finanzas públicas (internas) y externas del país. En las cuales se llevan a cabo trabajos relacionados con la distribución del ingreso y la riqueza, inversión extranjera, problema de la deuda, etc.
•	Sector Empresarial: Estudios relacionados a la consultoría y asistencia técnica a empresas, etc.
•	Sector Agrario: Problemas que aquejan al campo, producción de alimentos, organización y funcionamiento de la empresa agrícola, problemas sociales y organizativos de jornaleros y ejidatarios, medio ambiente y contaminación.
•	Sector Urbano: Cuestiones básicas de las ciudades: uso del suelo, transporte, vivienda, abasto, construcción y calidad de vida de la población.
•	Sector Tecnológico: Estudios tecnológicos vinculados a los aspectos físicos, biológicos, sociales, a la producción industrial, energética y en servicios.
Cuadro elaborado con base en el análisis de la lectura de la fuente: Del Río Grimm, Martha, <i>La UNAM Hoy y su proyección al futuro: Una biografía de las ideas de Jorge Carpizo, rector</i> , México, UNAM, Secretaría General auxiliar, Serie testimonios, 1987, septiembre, pp. 39-45.	
cuadro no. 22	

4.2. Aportaciones del Congreso Universitario de 1990 hacia la búsqueda de una nueva formación profesional

Un conflicto que perjudica la imagen y dinámica de la Universidad fue la huelga del 20 de abril de 1999, siendo la causa que se argumenta para tal suceso, la actualización de cuotas sobre diversos servicios que se ofrecen. Socialmente este acontecimiento tiene efectos en la sensibilidad mayormente vulnerada del sector estudiantil, en parte, porque lo anterior económicamente parece ir en contra de la universidad que históricamente se reconoce como pública y que guarda una relación estrecha con la propia sociedad del país.

Por ello, es importante conocer en el tratamiento del aspecto institucional de la Universidad, las aportaciones que se obtienen del Congreso Universitario de 1990, respecto a la búsqueda de una nueva formación profesional, en donde tal dependencia analiza sus tareas cotidianas, reflejando su propia conciencia crítica y de cambio en si misma.

Así, desde el 10 de febrero de 1987 el Consejo Universitario acuerda la celebración del Congreso Universitario y el compromiso de asumir acuerdos mediante la amplia participación de todos sus sectores, para reformar a la institución en general y se posibilite una mejor orientación de sus quehaceres académicos, con los cuales finalmente, se den resultados favorables para el desarrollo de la nación mexicana, organizándose conferencias temáticas y foros locales en los que se discuten problemáticas y propuestas.

Se convoca a crear definitivamente una Comisión Organizadora del Congreso Universitario (COCU), integrada por 64 miembros en los que se expresará la pluralidad de los actores universitarios (32 por elección y 32 por designación). Los primeros son 16 alumnos (6 de bachillerato, 6 de licenciatura y 4 de posgrado) y 16 académicos (4 de bachillerato, 8 de licenciatura y 4 de investigación). Los segundos corresponde a 16 consejeros universitarios, 8 representantes de la Rectoría y 8 de los trabajadores administrativos (Cevallos de Kramis y Chehaibar Náder, 2003: 46).

La agenda se conforma por 11 temáticas, pero para el interés de este trabajo se trata la segunda, relacionada precisamente con la formación profesional (2. *Formación académica y profesiones*).⁵⁹ Tal mesa y tema se conforma por siete subtemas, analizando en este caso los tres primeros, debido a que en ellos se trata la caracterización del profesional de la UNAM, su función social, el mercado de trabajo y su relación con la realidad nacional: *a) formación profesional y necesidades sociales, b) el concepto de profesión como determinante del perfil del egresado, c) educación y mercado de trabajo* (Bartolucci, 1994: 291–342).

⁵⁹ Cevallos de Kramis y Chehaibar Náder, 2003: 90–91.

4.2.1. Actores y agrupaciones universitarias en el Congreso de 1990

Los participantes del Congreso de 1990 están conformados por un sector de *institucionales*, identificados por ser los de mayor edad y antigüedad en la UNAM, tener cargo de directores, con nombramiento titular por arriba y grado académico de maestro o doctor, representantes de institutos y facultades dentro de C.U., maestros de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y casi todos los laureados y miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Por otro lado, se encuentra la colaboración de estudiantes y profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades y varios delegados del sector administrativo. Los diversos grupos universitarios se muestran en el cuadro no. 23

DIVERSAS AGRUPACIONES DE CADA SECTOR UNIVERSITARIO QUE PARTICIPAN EN EL CONGRESO DE 1990			
<i>Sector Estudiantil</i>	<i>Sector docente</i>	<i>Investigadores</i>	<i>Trabajadores Administrativos</i>
<p>La mayoría pertenece al ahora CEU histórico.</p> <p>Otro grupo se aglutina en la Corriente de la Reforma Universitaria (CRU).</p> <p>El grupo más radical es el de la Coordinadora de Izquierda, donde se ubican los grupos denominados: Corriente en Lucha y Bloque Universitario de Izquierda y un sector de estudiantes autodenominado: "Voz Universitaria".</p> <p>Otros alumnos expresan no pertenecer a ninguna agrupación.</p>	<p>Los asociados al Consejo Académico Universitario (CAU). Así como los "independientes" que no pertenecen a ningún grupo, sino que actúan según su experiencia y su posición personal.</p>	<p>Los provenientes de Academia Universitaria (AU). De igual modo, quienes actúan de forma independiente.</p> <p>A la vez, existe otro grupo que se siente participe de las posiciones "institucionales", y algunos más comparten ciertas o muchas posiciones con los estudiantes ceuistas.</p>	<p>Dos son las corrientes internas que existen en el Sindicato de Trabajadores de la UNAM: la corriente roja y en lucha, ambas mantienen una posición tibia a la autoridad institucional pero comparten el pensamiento de estudiantes.</p>
<p>Cuadro elaborado con base en el análisis de la lectura de la fuente: Bartolucci, Jorge. "Crónica para una sociología del Congreso Universitario de 1990. Debate sobre la formación profesional de los estudiantes de la UNAM" en Alvarado, Lourdes (coord.), <i>Tradición y reforma en la Universidad de México</i>, México, UNAM, CESU, 1994. pp. 291–342.</p>			
cuadro no. 23			

En general, en estos distintos sectores se da una variedad de opiniones hacia una formación profesional con base en el discurso narrativo y uno científico o atrayente al mundo empresarial, pragmático y aunado a los avances tecnológicos, cuyas composiciones se tratan en el siguiente apartado.

4.2.2. Las características que se buscan en la formación profesional del Congreso Universitario de 1990

Analizando la variedad de opiniones de los mencionados actores del Congreso Universitario del 90, se puede observar nuevamente que la perspectiva que sostienen sobre la formación profesional no es unívoca, sino que en ella se entretejen distintas demandas y orientaciones, enlistadas en el cuadro no. 24

TIPOLOGÍA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA UNAM DE ACUERDO A LAS APORTACIONES DE LOS DISTINTOS ACTORES QUE PARTICIPARON EN EL CONGRESO DEL 90, LA CLASIFICACIÓN CON ALGUNA DE LA EBC Y EL PENSAMIENTO DE LYOTARD SIGUIENDO EL CONTEXTO POSMODERNO	
Tipos principales de formación profesional universitaria	<ul style="list-style-type: none"> • <i>formación general</i> • <i>formación especializada</i> • <i>formación general y especializada</i>
Subgrupos que se buscan en la formación profesional universitaria	<ol style="list-style-type: none"> 1) <i>política-histórica, sociocultural o narrativa</i> 2) <i>ética, valorativa o sociafectiva</i> 3) <i>para la investigación</i> 4) <i>técnico-práctica</i> 5) <i>en capacidades cognoscitivas generales</i> 6) <i>en competencias del comportamiento profesional que actualmente se demanda (autocontrol, autoaprendizaje, autocrítica, adaptativa inmediata, versatilidad, creatividad, aprender a aprender, etc.).</i> 7) <i>psicológica</i> 8) <i>tecnológica</i> 9) <i>artística o estética</i> 10) <i>deportiva</i>
Cuadro elaborado con base en la lectura de Bartolucci, Jorge. "Crónica para una sociología del Congreso Universitario de 1990. Debate sobre la formación profesional de los estudiantes de la UNAM" en Alvarado, Lourdes (coord.), <i>Tradición y reforma en la Universidad de México</i> , México, UNAM, CESU, 1994. pp. 291-342.	
cuadro no. 24	

De este modo, el cuadro no. 25 muestra la bifurcación principal de la formación profesional. Por un lado, la tendiente a una *formación general*, y por otro, la relacionada a una *formación especializada, específica o particularista*. A la vez, se hace mención de los principios que rigen curricularmente a cada una, donde básicamente, mientras la primera tiende a un sin fin de conocimientos a ofrecer. La segunda obedece a un acotamiento hacia algún campo de conocimiento, por lo cual, se debate entre impulsarla o dejarla de contemplar.

Paralelamente, existe una tercera formación profesional como resultado del contraste de las anteriores, misma que trata de equilibrar a ambas y por lo cual se cree portadora de un alto nivel académico, pues implica conjuntar tanto la teoría con la práctica, y a la vez, ciertos aspectos que perfilan una mayor formación integral, para finalmente hacer frente al tratamiento de problemas sociales nacionales e internacionales.

TIPOS PRINCIPALES DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA UNAM DE ACUERDO A LAS APORTACIONES DE LOS DISTINTOS ACTORES QUE PARTICIPARON EN EL CONGRESO DEL 90			
<i>Modalidad formativa</i>	<i>Principios regidores</i>		<i>Tendencia curricular</i>
FORMACIÓN GENERAL	<ul style="list-style-type: none"> • Pluralidad. • Formar en la universalidad. • Poliespecialista: Implica alto nivel en varias especialidades. 		<ul style="list-style-type: none"> • Personalidad integral. • Integral e integradora. • Conoc. multidisciplinario. • Conoc. interdisciplinario.
FORMACIÓN ESPECIALIZADA, ESPECÍFICA O PARTICULARISTA	POSTURA NEGATIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Tendiente a acabar con la especialización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer la especialización y capacitación. • Particularidad del saber y del conocimiento. • Proporcionar un saber específico en el quehacer profesional.
	POSTURA POSITIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a hacer: Ocuparse con rigor científico y académico a la disciplina. 	

FORMACIÓN GENERAL Y ESPECIALIZADA	<ul style="list-style-type: none"> Vinculación teórica y práctica. Formación de seres humanos plenos. 	<ul style="list-style-type: none"> Domino profundo y amplio de su disciplina. Una formación común y específica a la vez. Alto nivel académico. Formación básica de alta calidad académica.
Cuadro elaborado analizando la lectura de Bartolucci, Jorge. "Crónica para una sociología del Congreso Universitario de 1990. Debate sobre la formación profesional de los estudiantes de la UNAM" en Alvarado, Lourdes (coord.), <i>Tradición y reforma en la Universidad de México</i> , México, UNAM, CESU, 1994. pp. 291–342.		
cuadro no. 25		

Ahora bien, en los siguientes cuadros se presentan y explican los restantes 10 subgrupos que se buscan alcanzar en la formación profesional, según la dimensión y/o aspectos que se mencionan en las aportaciones de los distintos actores universitarios que participan en el Congreso del 90, relacionadas paralelamente con las diversas clasificaciones de algunos autores revisados sobre la formación basada en competencias y del pensamiento de Lyotard.

De tal modo, en el cuadro no. 26 se encuentran las primeras dos variantes en la formación profesional: *político-histórica, sociocultural o narrativa y ética o valorativa o socioafectiva*, las cuales tienden a repetirse con mayor frecuencia y suelen tener un peso importante en las diversas opiniones de la comunidad universitaria, además, se identifican cercanamente con los quehaceres característicos de la universidad y su legado histórico.

OTRAS VARIANTES QUE SE BUSCAN PROYECTAR EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA UNAM		
<i>variante</i>	<i>características mencionadas</i>	<i>explicación</i>
a) <i>político-histórica, sociocultural o narrativa.</i>	<ul style="list-style-type: none"> Democrática. Liberadora. Transformadora de la realidad y de la cultura nacional. Nacionalista. Atención a los problemas nacionales. Aportante a soluciones a los grandes problemas nacionales. Tomar en cuenta el desarrollo regional. Relación con la sociedad. Análisis del contexto social. Sociedad cambiante. Conocimiento de la realidad nacional. Amplia cultura universal. Formación amplia: <i>social, cultural, política, etc.</i> Conocimiento de los problemas de la nación y la sociedad. 	Se hace referencia al desarrollo de la conciencia histórica y cultivo del sentido de cambio o transformación a través de la capacidad crítica, por lo cual, son aliadas para el tratamiento de problemáticas sociales.
b) <i>ética o valorativa o socioafectiva.</i> En la EBC corresponde con el enfoque integrado u holístico, e incluso, en las competencias que da a conocer Bethell-Fox, coincide con la disposición de ayuda y servicio, sensibilidad interpersonal, o bien, orientación al cliente.	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilidad. Sensibilización. Espíritu Humanista. Útil a las de necesidades sociales. Compromiso con el entorno social. Sentido de responsabilidad social. Sentido de participación personal responsable a partir de aptitudes individuales para asegurar eficiencia y servicio social y apoya al progreso nacional. Formación cívica. Aprender a ser: Conocer más allá de la disciplina, con la vida cotidiana. Útil a la sociedad no tiene por qué ser diferente a los intereses personales. No obligar a comprometerse a usar los conocimientos en servicio de la sociedad y no para su lucro personal. Actitud frente al mercado de trabajo. Vivir de y para (la profesión o la sociedad). 	Se busca fortalecer como parte de la formación del ser humano, una conciencia moral íntegra, y a la vez, el desarrollo de la sensibilidad, entre las que destacan voluntarismo y preocupación por situaciones sociales desfavorables, mediante la articulación entre el conocimiento en general, el ejercicio de prácticas profesionales propias de cada carrera y una escala de valores y actitudes que tengan efectos tanto en la vida cotidiana y social, sin dejar de recibir una remuneración económica.
Cuadro elaborado analizando la lectura de la fuente: Bartolucci, Jorge. "Crónica para una sociología del Congreso Universitario de 1990. Debate sobre la formación profesional de los estudiantes de la UNAM" en Alvarado, Lourdes (coord.), <i>Tradición y reforma en la Universidad de México</i> , México, UNAM, CESU, 1994. pp. 291–342.		
cuadro no. 26		

Otro dos subtipos de formación profesional que se indican en el cuadro no. 27 son: *para la investigación y la técnico-práctica*. Ambas aparecen con regularidad en las opiniones de esta comunidad universitaria y su mayor apoyo institucional.

OTRAS VARIANTES QUE SE BUSCAN PROYECTAR EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA UNAM		
variante	características mencionadas	explicación
c) <i>para la investigación</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • Espíritu Científico. • Generación del conocimiento. • Actualización conceptual y metodológica. • Instrumentación investigativa. 	Se hace énfasis en fortalecer formativamente el espíritu científico del desarrollo y producción de los diversos campos de conocimiento que se cultivan en la Universidad.
d) <i>técnico-práctica</i> . Ésta se encuentra perfilada al segundo enfoque de la EBC, en cuanto a las tareas y habilidades que debe adquirir un egresado.	<ul style="list-style-type: none"> • Saber y Saber hacer. • Formar con capacidad técnica suficiente para estar en condiciones de servir a la sociedad de la manera más amplia posible. • Capacidad para resolver problemas concretos de la teoría. • Capacidad de resolver problemas específicos en: la industria, la administración, el campo, el ejido y el barrio, etc. 	Se menciona hacer uso del conocimiento mediante la aplicación de técnicas para la solución de problemas concretos como parte del ejercicio profesional futuro de los egresados.

Cuadro elaborado analizando la lectura de la fuente: Bartolucci, Jorge. "Crónica para una sociología del Congreso Universitario de 1990. Debate sobre la formación profesional de los estudiantes de la UNAM" en Alvarado, Lourdes (coord.), *Tradición y reforma en la Universidad de México*, México, UNAM, CESU, 1994. pp. 291-342.

cuadro no. 27

Por otro lado, los siguientes subtipos de formación profesional a pesar de tener una menor aparición en las opiniones registradas del Congreso Universitario del 90, tienen una importancia grande. Una de ellas es la *formación en capacidades cognoscitivas generales, así como en competencias del comportamiento profesional que actualmente se demanda* (cuadro no. 28).

OTRAS VARIANTES QUE SE BUSCAN PROYECTAR EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA UNAM		
variante	características mencionadas	explicación
e) <i>en capacidades cognoscitivas generales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento Crítico. • Actitud analítica. • Comprensión. 	Esta comprende capacidades básicas y universales que han de estar presentes a lo largo de toda la formación.
f) <i>en competencias del comportamiento profesional actualmente demandante</i> . Esta formación se identifica con el segundo y tercer enfoques de la EBC vistas como atributos generales del profesional. Además, varias de sus características se relacionan con algunas de las competencias del pensamiento de Bethell-Fox, respecto a la <i>eficiencia personal</i> : autocontrol y motivación por el logro o el desarrollo personal y profesional.	<p style="text-align: center;">AUTOCONTROL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoaprendizaje. • Autocrítica. • Capacidad de adaptación inmediata. • Versatilidad o Flexibilidad. 	<p style="text-align: center;">MOTIVACIÓN POR EL LOGRO O EL DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creatividad o Imaginación. • Aprender a Aprender. • Formación permanente. • Superación y actualización constante.

Cuadro elaborado analizando la lectura de la fuente: Bartolucci, Jorge. "Crónica para una sociología del Congreso Universitario de 1990. Debate sobre la formación profesional de los estudiantes de la UNAM" en Alvarado, Lourdes (coord.), *Tradición y reforma en la Universidad de México*, México, UNAM, CESU, 1994. pp. 291-342.

cuadro no. 28

Finalmente, las subformaciones que restan y tienen una mención mínima, son las pertenecientes a las dimensiones: *psicológica, tecnológica, artística o estética y deportiva* (cuadro no. 29). En el caso de la primera, se pretende integrar

contenidos que apoyen el desarrollo del aspecto personal y emocional de los estudiantes, sea mediante algún tipo de adecuación en los planes de estudio, o bien, introduciendo departamentos psicopedagógicos o tutoriales de forma extensa en cada dependencia.

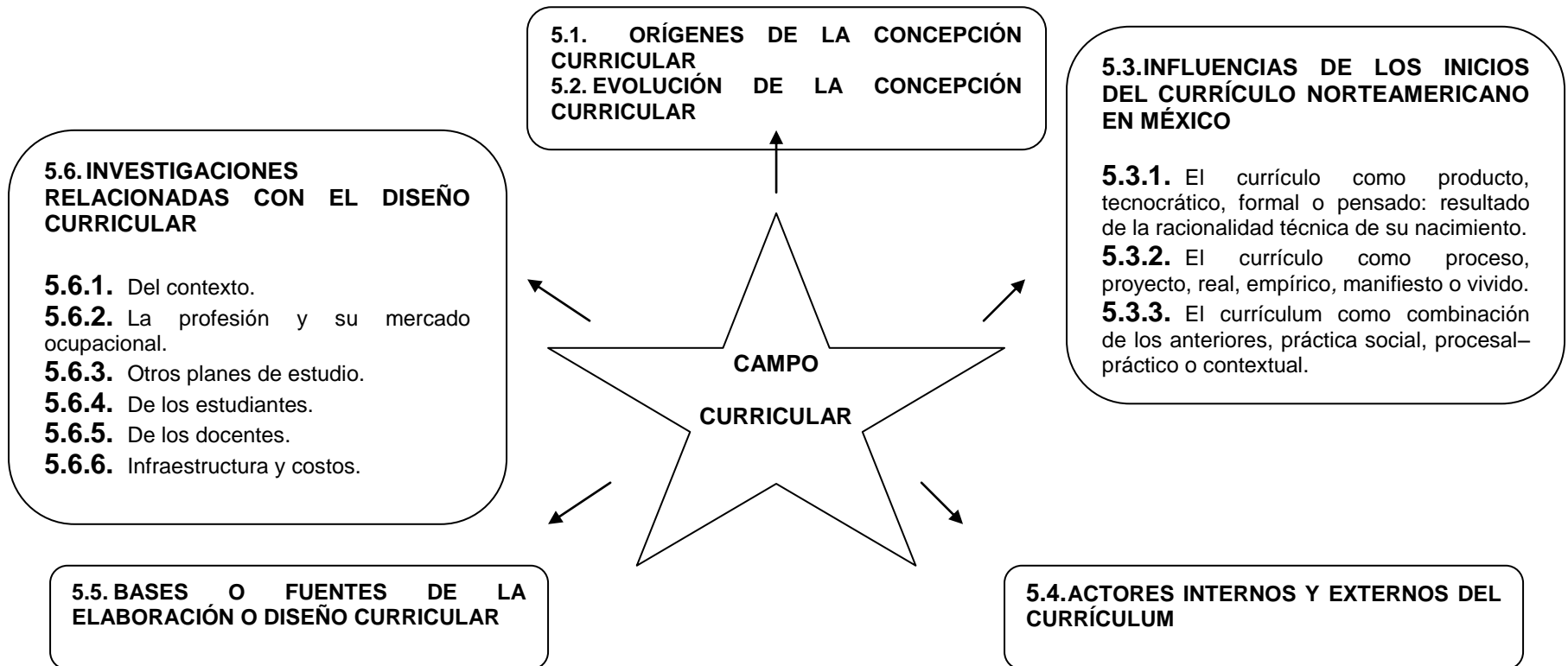
En cuanto a las dimensiones artística o estética y deportiva, en las opiniones del Congreso son sólo sugeridas más no profundizadas en cuanto a su pertinencia formativa, e incluso, en los enfoques de la EBC tampoco se da cuenta de alguna propuesta que las tome en cuenta, razón por la cual se considera que pueden ser contenidos complementarios o en cursos extracurriculares, situación que desde hace tiempo y actualmente operan, o bien, comenzar a introducirse curricularmente aunque con menor proporción formativa y/o definitivamente, como parte de nuevas metodologías de E–A.

OTRAS VARIANTES QUE SE BUSCAN PROYECTAR EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA UNAM		
<i>variante</i>	<i>características mencionadas</i>	<i>explicación</i>
<i>g) psicológica.</i> En la EBC, nuevamente dentro de la tipología de Bethell–Fox, se encuentra relación con las de eficacia personal: <i>confianza en sí mismo.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Madurez emocional. • Vocación de servicio. • Satisfacer los anhelos de los educandos. 	Se hace referencia al abordaje de aspectos pertenecientes a la individualidad personal de los estudiantes, a contribuir en respuestas emocionales y maduras, así como reforzar su vocación de servicio.
<i>h) tecnológica.</i> Se identifica dentro del tercer enfoque de la EBC en la propuesta de Braslavsky retomada por Ibarrola y Gallart. Así como en el señalamiento de Lyotard sobre la valoración del saber científico que impera en la condición postmoderna.	<ul style="list-style-type: none"> • Incursionar capacidades y avances tecnológicos. 	Se pretende familiarizar formativamente en los avances tecnológicos, pero integrándose eficientemente con las demás áreas de formación para que no sean vistas de manera aislada.
<i>i) artística o estética</i>		
<i>j) deportiva</i>		
Cuadro elaborado analizando la lectura de la fuente: Bartolucci, Jorge. "Crónica para una sociología del Congreso Universitario de 1990. Debate sobre la formación profesional de los estudiantes de la UNAM" en Alvarado, Lourdes (coord.), <i>Tradición y reforma en la Universidad de México</i> , México, UNAM, CESU, 1994. pp. 291–342.		
cuadro no. 29		

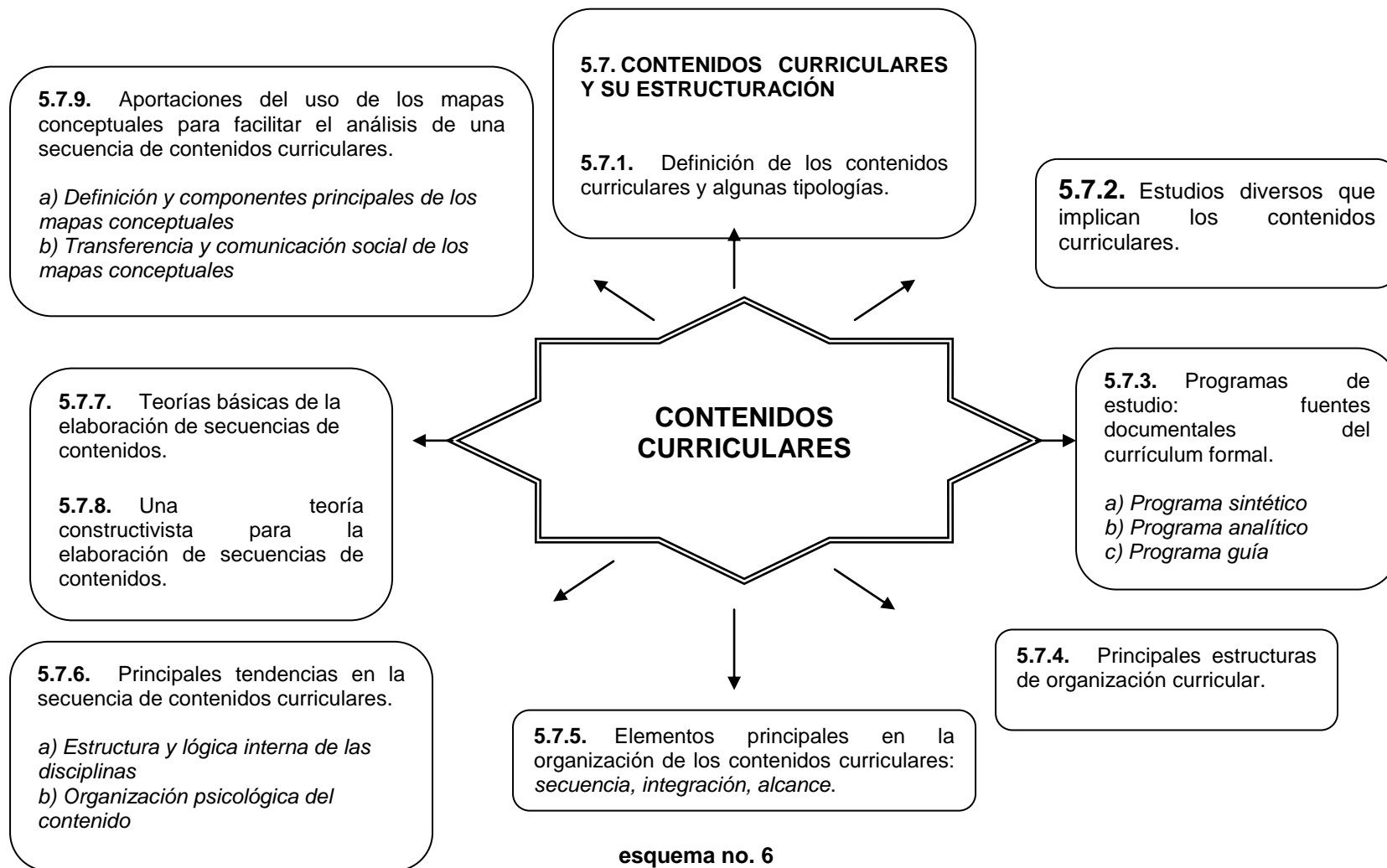
De este modo, cada tipo de subformación proyectada por los participantes del Congreso del 90, aún cuando pueden obedecer a aspectos específicos (filosófico, sociológico, político, ético, psicológico, artístico), en su conjunto, vuelven a la formación profesional que se busca perfilar de esta Universidad, igualmente que en el contexto postmoderno, múltiple y compleja, pero teniendo en común, el tratar de impulsar una formación más vasta e integral que permita del egresado, ser un mejor profesional al servicio y posible encuentro con una sociedad más abierta y plural en sus distintas necesidades.

Ahora bien, antes de pasar al análisis de la formación profesional de la licenciatura en Pedagogía, dado que se maneja para ello cierta terminología específica, el siguiente capítulo tiene la función de familiarizar con los referentes teórico–conceptuales propios al área curricular.

Capítulo 5: EL CAMPO CURRICULAR COMO APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL



esquema no. 5



Dentro de los referentes conceptuales básicos en la realización de esta tesis, además de los mencionados en la contextualización, están los relacionados al campo curricular, principalmente cuanto al uso de nociones sobre currículo y conocimiento de términos en el análisis de contenidos curriculares, sobre todo, para la revisión posterior que se hace de la licenciatura en Pedagogía, y previamente, desde su ocupación con el rastreo de sus investigaciones correspondientes.

Así, en cuanto a la concepción de **currículum**, se retoman sus dos nociones iniciales con las que surge: **producto** y **proceso**, más aún, porque en el análisis que se lleva a cabo de dicha profesión, está basado en referentes empíricos de la primera concepción, y paralelamente en los resultados se dejan ver algunas de las características de su segunda tendencia.

Del mismo modo, se revisan en general, **actores internos y externos del currículum**, a través de las propuestas que formulan Schwab y Posner, De Alba y Mario Díaz Villa entre otros; y en particular, algunos de los que se tiene conocimiento intervienen en el diseño y reforma de los programas de la UNAM, siguiendo a la especialista Jiménez Ríos. A la vez, se explica qué y cuáles son las **fuentes del currículum o “universo curricular”**, mismas que finalmente, con Díaz Barriga se aclara se pueden cubrir mediante *investigaciones* que implica todo diseño curricular, por ello, se da a conocer la variabilidad de éstas.

Ahora bien, en el caso particular del programa 1966 de la licenciatura en Pedagogía, siendo que se lleva a cabo un análisis de **contenidos curriculares** en un caso específico de formación (LFC–PE). Este capítulo trata precisamente la definición de estos, tipologías y sus diversos estudios y elementos que pueden realizárseles.

Al mismo tiempo, tomando en cuenta que un análisis de contenidos es variado, amplio e incluso múltiple. Se señala entonces la diferencia que explica Johnson, entre la explicitación de la **estructura interna de los contenidos**, y el de la organización de éstos con fines de enseñanza, es decir, por un lado la estructura conceptual del currículo, y posteriormente, la **instrumentación didáctica**.

Siendo el primer aspecto precisamente el que se aborda más en esta tesis, llamado también, **congruencia interna del plan de estudios**. La cual puede realizarse analizando la coherencia de los distintos elementos de un plan, o bien, enfocándose especialmente al nivel de explicitación de los contenidos, a partir de la elaboración de sus estructuras conceptuales y sus interrelaciones significativas con el plan al que pertenecen. De manera similar, para Frida Díaz Barriga tiene que ver con la evaluación interna de los programas, misma que persigue el logro académico de los objetivos de un plan (sean generales, intermedios, específicos; por áreas, temas o contenidos, según su vigencia respecto a la información obtenida de la población estudiantil, avances disciplinarios o cambios sociales imperantes).

De este modo, dado que el perfil de la licenciatura en Pedagogía de acuerdo con su programa sintético 1966, indica entre otros aspectos, una sólida formación sociológica que permite analizar los fundamentos del contexto social, económico, político y cultural en que se encuentra la educación nacional, para la solución de los problemas que entraña. Se ha delimitado el análisis a profundizar la LFC en Políticas Educativas, observando también, cómo están siendo abordadas en el ambiente académico algunas de las problemáticas y conflictos socioeducativos que se revelan en el contexto posmoderno.

Paralelo con una reflexión que se hace de esta formación entre su programa sintético 1966 y un acercamiento a su tendencia del nuevo proyecto de modificación (2004), cuanto a la revisión de los siguientes elementos: *a) perfil profesional, b) problemas educativos que atiende este profesional, c) actividades y funciones que desempeña y d) espacios laborales.*

Igualmente, una manera de complementar tal análisis, consiste en centrarse en el tipo de estructura o modelo de organización curricular al que obedecen los programas, observando su lógica o eje orientador o la función que tiene. Por lo cual, se retoma a Margarita Pansza e Hilda Taba, al tipificar tres tipos de estructuras: *lineal (asignaturas), por áreas (mixto) y modular*, mismas que son recurrentes precisamente para el nivel superior, y profundizando en sus correspondientes: **secuencia, integración y alcance de los contenidos**. En el caso de la primera, con Taba se dan a conocer las dos principales: **horizontal y vertical**.

Además, otro importante concepto a saber, sobre todo porque son fuentes primordiales con las que se puede tener acercamiento a la estructura de los contenidos, es un **programa** y sus distintos tipos, aspecto en que Azucena Rodríguez y Díaz Barriga reconocen tres principales: **a) programa sintético, del plan de estudios o sistema educativo; b) programa analítico, de las academias o de grupos de maestros; y c) programa guía o de cada docente.**

Respecto al primero, se pone énfasis en sus **descripciones sintéticas de contenidos**, mismas que corresponden a las propuestas de los contenidos que se abordan en cada asignatura, y con las cuales se obtienen según Ángel Díaz Barriga y Frida Díaz Barriga, contenidos básicos o aprendizajes mínimos e indispensables que se esperan lograr, así como concepciones de aprendizaje y su articulación con la institución. No obstante, en ocasiones se les confunde con **epítomes**, por lo cual se definen de acuerdo a la concepción de la teoría de la elaboración en su modelo de secuenciación o precisamente de elaboración.

Ahora bien, debido a que se carece o desconoce la existencia de un programa analítico para la licenciatura en Pedagogía de dicha institución, se analizan los programas guía, familiarizándose entonces, con las dos tendencias básicas que existen para la secuenciación de los contenidos: **lógica interna de las disciplinas y estructura psicológica**, por ello, en forma breve se explican

algunas de las teorías básicas creadas o adoptadas para la elaboración de secuencias de contenidos: *teoría de las facultades o de la disciplina mental, teoría del aprendizaje acumulativo, la organización globalizadora o enseñanza globalizada, el currículum en espiral, teoría de la elaboración y la de síntesis.*

Así, por medio de la corriente constructivista, especialmente con la **teoría del aprendizaje significativo**, apoyada a su vez de la **teoría de la asimilación** de David Ausubel, última que al considerar que la estructura de conocimientos está conformada básicamente por *conceptos* y las múltiples *relaciones* que se producen entre ellos, se profundiza en la concepción de **mapas conceptuales**, originalmente ideados por Joseph D. Novak, pues son precisamente instrumentos, técnica y métodos frecuentemente utilizados para el análisis de contenidos, y además poseen una función social que permite negociar, compartir, discutir y convenir significados con otros, por lo cual, se definen sus elementos básicos: **conceptos, palabras enlace y frases o proposiciones**. Además, los conocimientos sobre su elaboración sirven como se mencionó en el comienzo de la tesis, como parte de los instrumentos con los que se logra desarrollar la misma.

Capítulo 5: EL CAMPO CURRICULAR COMO APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Desde Harold T. Johnson, se puede advertir que la definición sobre currículum debe considerarse como *no estática e inamovible* (1979: 9). Por ello, revisando la complejidad en que se encuentra envuelto dicho concepto, son varios los autores con los que se puede revelar, una falta de homogeneidad o consenso sobre el mismo.⁶⁰ Además, la variedad de acepciones es retroalimentada por diversos enfoques (*currículum como práctica social; la función social del currículum en su transmisión y reproducción cultural, política e ideológica; en una perspectiva de resistencia y lucha social, mediante el análisis de la vida cotidiana, etc.*), incluso, para Ruiz Larraguivel (1992: 51), las continuas aportaciones con que se ha seguido explorando, hacen que su término *inicial* pierda su propia especificidad, pues no puede representar tampoco, todo lo que sucede en una institución educativa.

Del mismo modo, Frida Díaz Barriga y Elisa Lugo (2003: 87 y 98), afirman en el Estado del Conocimiento publicado por el COMIE en *La investigación curricular en México en la década de los noventa*, la situación de su polisemia que hace difícil delimitar tal campo, pero reconociendo finalmente las opiniones de Philip Jackson y Hamilton, puntualizan que tal diversidad es una *tensión saludable que necesita ser preservada y manejada*.

Paralelo a lo anterior, en De Alba (1991: 37–38), se observa que dicha situación sirve por un lado, para observar que el campo del currículum es complejo, y aún cuando puede pensarse, funge como obstáculo, esta característica permite más bien, comprender mejor la realidad y las problemáticas que entrama, incluso, recomponerlo o reconstituirlo. Por tanto, sus diferentes sentidos, caracteres y naturalezas, aún cuando lo hacen ver un campo turbio como otro más en el seno educativo, al mismo tiempo, está dotado de gran complementariedad.

Ahora bien, en el desarrollo del currículum dos problemáticas deben distinguirse desde sus inicios. Una de ellas tiene que ver con su enunciación y primeros significados, los cuales se exploran más adelante, pero en general, responde etimológicamente a una palabra ambigua. El segundo aspecto hace

⁶⁰ Dentro de los cuales se consideran a: Ángel Díaz Barriga, Concepción Barrón Tirado, Frida Díaz Barriga (et al.), Horacio Ademar y Virginia Batiston entre otros.

referencia al estado actual que presenta el tratamiento del currículum y sus nuevas interpretaciones, las cuales provienen de posturas que van desde la racionalidad técnica hasta las teorías críticas.

Respecto al primer caso, especialistas como De Alba, les resulta una vieja discusión que se ha rebasado precisamente por descubrir su actual complejidad, sobre todo, tomando en cuenta los “innovadores” modelos y propuestas de diseño curricular. En opinión de Díaz Barriga, la primera problemática nace con la universidad del s. XII cuando existían planes de estudio como *materias* (1994: 4).

Díaz Barriga retomando el pensamiento de Pinar, menciona que una de sus conceptualizaciones más antiguas, arcaicas y tradicionales, provienen de autores estadounidenses, que en el caso de Furlán, se adscribe a una interpretación pobre que neutraliza el filtro polémico, afirmando ser propia del gobierno de E.U. y difundida desde los 60's, según ambos pensadores como:

campo técnico responsable de los planes y programas de estudio [es decir], documento –detallado– que produce cada carrera para presentar las unidades programáticas que deberán aprobar los estudiantes para obtener un diploma (Díaz Barriga, 1990: 13; Furlán, 1995: 330–331).

Por su parte, Ruiz Larraguivel alude que esta cuestión tiene que ver con un interés mayor por limitar al currículo a su aspecto *programático* (Ruiz Larraguivel, 1994: 47). Es decir, entender por plan de estudios, la enumeración de asignaturas, disciplinas o áreas que comprende una carrera, un ciclo o un nivel educativo (Palladino, 1998: 9).

De tal manera, los planes de estudio están centrados en identificar grupos generales de conocimientos, sin entrar en mayores consideraciones de orden filosófico o metodológico sobre lo que se piensa hacer o generar en un estudiante. Por ello, a Johnson y Lundgren, el currículum en la educación en general, convencionalmente se enmarca como *la suma o toda experiencia que los alumnos realizan dirigidos por la escuela* (Johnson, 1979: 9; Lundgren, 1992: 71). Así, se otorga a la estancia escolar, resultados de aprendizaje proyectados de ante mano, por lo cual, tenía un carácter prescriptivo que guía un **qué**, pero falta sistematizar su proceso con mayor proximidad, es decir los **còmos**, por lo cual, se mantiene todavía una visión reducida del término.

En cuanto a la segunda problemática, Furlán es uno de los autores que caracteriza al currículum como *polisémico* y *polémico* (Barrón Tirado, 2003: 80). Díaz Barriga en este mismo sentido lo considera *multisemántico*, debido a los últimos años muestra ser un campo de múltiples conocimientos y objetos de estudio (1990: 29). Así mismo, en Pinar se expresa como *conversación extraordinariamente complicada* (Díaz Barriga y Lugo, 2003: 121).

Ante esto, en el nivel educativo superior, Díaz Barriga acordando con Furlán (1994: 5), mencionan que el currículum configura una *totalidad cultural*. Además, la propuesta latinoamericana sobre la concepción de plan de estudios, no es más una propuesta pragmática, sino una síntesis al abordaje de corte *histórico-político*, en donde es necesario preguntarse a qué tipo de nación y frente a qué sectores de la sociedad se realizará un trabajo educativo, interrogándose sobre la historia de un país y su sistema educativo. De modo que con tal información, se busque articular finalmente una propuesta *teórico-técnica*.

Así entonces, Ruiz Larraguivel (1994: 47) deja ver que el uso de plan de estudios se convierte de manera general, en el producto *final* del proceso de diseño sistemático que formaliza fines y propósitos educativos de diversa índole (filosóficos, pedagógicos, psicológicos, sociales, políticos, etc.), selecciona y organiza contenidos, y objetivos, siendo estos últimos, el eje metodológico de su estructura.

Sin embargo, a pesar de las diversas aportaciones latinoamericanas que se han elaborado por tratar de purificar y cristalizar la intencionalidad técnica y cerrada de la perspectiva venida de norteamericana en el campo del currículum, ésta sigue imperando, pues según Philip Jackson (citado en Díaz Barriga y Lugo, 2003: 99), la noción de currículo *predominante* en la mayor parte de sus estudios, se encuentra restringida a “*la instalación o evaluación de materias o tópicos específicos*”, revelando ser la producción más voluminosa, detallada, técnica y dispar, comparada con teorías generales o perspectivas amplias del currículo como un todo, o de su estatus como campo de estudio.

5.1. Orígenes de la concepción curricular

En la obra de Kemmis se encuentran usos primitivos del término currículum, al tener mención de su aparición por primera ocasión, en países de habla inglesa en la Universidad de Glasgow en 1633, cuyo significado latino alude a una *pista circular de atletismo –pista de carreras de carros, o bien, carrera física a pie–* (Kemmis, 1988: 31–32).

Asimismo, en las escuelas de la Compañía de Jesús, los jesuitas a fines del s. XVI para hacer referencia a los *cursos académicos* utilizaban el término *disciplina*. Además, en este período existe paralelamente la palabra latina *cursus*,⁶¹ cuyos significados escolares antiguos son: *carrera, recorrido, viaje, ruta, curso, duración*.

Al mismo tiempo, los jesuitas para manifestar un orden estructural usaban *ratio studiorum*, es decir, *esquema de estudios*. De tal manera, en el currículum

⁶¹ Tal término también tienen otras derivaciones como cursillo. De igual forma en inglés, la palabra *course*, significa pedagógicamente curso y es sinónimo de carrera en sentido escolar (Moreno y De los Arcos, 2002: 4).

pasan a fusionar ambas connotaciones quedando como *totalidad o ciclo completo y de secuencia ordenada de estudios*.

Sin embargo, la aparición de tal término se encuentra también en Eggleston, quien parte desde la edad antigua con Platón y Aristóteles, para los cuales *currículum describía los temas a enseñar*, dado que en *La República* se mencionan: música y actividades gimnásticas, o bien, con la introducción del *trívium y quadrívium*.

Por su parte, Díaz Barriga hace notar que desde el inicio mismo del pensamiento didáctico se establece una confusión con planes de estudios, pues con la obra *Didáctica Magna* publicada en 1657 de Juan Amós Comenio, en la organización interna de una escuela se hace mención *grandes líneas de contenido*, en donde se incluye, *todo* aquello que abarcaba la vida entera, incluso, tomando en cuenta las clases de la escuela latina: *Gramática, Física, Matemática, Ética, Dialéctica y Retórica* (Díaz Barriga, 1986: 13).⁶²

Por otro lado, en Moreno y De los Arcos, se aclara que en América Latina a medida que se incrementa el número de obras de carácter pedagógico traducidas del inglés al español, hasta la década de los 60's, se encuentra con mayor frecuencia, la palabra *currículum* como sinónimo de plan de estudios, precisamente, algunas nominaciones que se manejan en E.U. eran: *curriculum development, curriculum design o curriculum building*. Por ello, se caracteriza el vocablo *currículo* de origen inglés, que define el *conjunto tal de asignaturas que deben seguirse en un establecimiento de educación o en una facultad o departamento del mismo para obtener un grado*.⁶³

Por tales explicaciones, Díaz Barriga alude que el concepto de "currículum", es creado en el contexto de la pedagogía de la *sociedad industrial* y por extensión arbitraria, se le ha aplicado a la *organización del contenido temático*, pero tomando en cuenta las circunstancias históricas diferentes a las de su origen, pues otros son los contenidos que le conforman, debido a que en el período colonial de los E.U., Reagan llega a concebir al currículum en cuanto a: *lectura, escritura, aritmética, catecismo y cantos de himnos*.

De manera idéntica, el término currículum derivando del latín, en el "Diccionario de la Real Academia Española" en 1992, se definía como: *plan de estudios o conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades* (Palladino, 1998: 9).

⁶² Asimismo se consultó la publicación: Díaz Barriga, Ángel, *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*, Argentina, Rei, Instituto de Estudios y Acción Social, Aique, 2da. edición, p. 25.

⁶³ Cabe decir, el término *curricular* en inglés significa lo perteneciente o relativo a los cursos de estudio de una escuela, colegio o universidad y no existe un adjetivo equivalente en nuestro idioma (Moreno y De los Arcos, 2002: 3 y 5).

Así, Moreno y De los Arcos expresa que es la década de los 70's, el vocablo castellano de *currículo* empieza a retomarse sobre todo en los estudios de las obras de Eisner, Sperb, Taba, Tyler y Wilson, al disponerse obras en idioma español. Sin embargo esta palabra es arcaica y posee el significado latino de *curso, carrera, espacio de tiempo, etc.* (Moreno y De los Arcos, 2002: 3 y 5).

Por tanto, en todos los períodos mencionados, con los cuales se conforman los orígenes de la concepción curricular, mantienen una referencia como: *esquema cerrado de estudios que se transmiten a los estudiantes*, es decir, al plan de estudios que en otras palabras se entenderá más adelante como *producto*.

Ahora bien, en Goodson (2000: 59) puede verse como haciendo uso también de las raíces etimológicas, expresa al currículum no sólo como producto, sino su situación compleja, en donde sutilmente puede apreciarse su concepción como *proceso* e incluso como *práctica social*. Así, Goodson corrige primeramente que la palabra *currículum* deriva a su vez de la palabra latina *currere*, que significa "correr", y se refiere a una pista de carreras.

No obstante, el mismo autor señalando el entendimiento que hace Barrow a la etimología del currículum, al entenderlo como "*contenido presentado*" para ser estudiado. Goodson añade que el contexto y la construcción social son desde este punto de vista, relativamente "sencillos", al quedar en el *poder de "definición de la realidad" en manos de aquéllos que diseñan la carrera*. Por tanto, esto permite derivar que el currículum es también *socialmente construido y definido como una pista a seguir*. Así entonces, a continuación se aborda cada concepción que se hace del currículo en su desarrollo histórico.

5.2. Evolución de la concepción curricular

La historia del currículum bien puede resumirse en el estudio profundo de sus teorías que hizo Kemmis, bajo la categorización de tres principales corrientes: *técnica, crítica y práctica* (Palladino, 1998: 23–24 y 27). La primera inicia con Bobbitt, se perfecciona con Ralph Tyler y después con Mario Leyton Soto. En donde el currículum pone énfasis a los *elementos que lo representan*, quedando como *producto*. La corriente crítica tiene varios antecedentes pero se reconoce en estudios y análisis sobre *problemas de la escolarización de masas* (Habermas, Horkheimer, Theodor Adorno y Herbert Marcuse entre otros).

Finalmente, la tercera corriente es de corte humanista, la cual se centra y reflexiona en los *problemas prácticos del currículo*. En ella, se destacan Schwab y Stenhouse, quienes acentúan *el proceso de aplicación* más que en los productos o resultados curriculares, vinculando tanto la *teoría o fines y práctica y medios*.

A lo cual, el primer autor añade *la deliberación* como método para solucionar diferencias entre la vida social, cultural y personal de quien interviene en los procesos curriculares, y reconocer a la vez, a los docentes como partícipes en la toma de decisiones educativas.

Sin embargo, considerando estudios de especialistas como Ruiz Larraguivel, Frida Díaz Barriga (et al), Cassarini, Palladino, Ferreyra y Batiston (1998: 17–18) entre otros autores, se puede observar, existe un acuerdo respecto a tratar el desarrollo del currículum, abordando tres principales concepciones:⁶⁴

- a) El currículum como **producto, tecnocrático, formal o pensado.**
- b) El currículum como **proceso, proyecto, empírico, manifiesto, real o vivido.**
- c) El currículum como **combinación de los anteriores, práctica social, procesal–práctico o contextual.**⁶⁵

El currículum como producto, tecnocrático, formal o pensado pasa a convertirse en un plan estructurado bajo las condiciones administrativas, caracterizado por ser cerrado y acabado una vez que se le formaliza en el plan de estudios, cuyo entendimiento tradicional, es la sección y secuencia de contenido. Cabe añadir, que los programas de cursos también representan aspectos documentales del currículum.

De tal manera el currículum en general, prescribe propósitos, objetivos, contenidos, actividades, recursos y modos de evaluar el proceso de E- A para el cumplimiento de fines determinados. Así entonces, se vuelve el medio para alcanzar determinados fines.

En Casarini (1997: 5 y 17) se pueden apreciar tanto las virtudes como los defectos del currículum como producto, al anunciar que en él, se plasma una “*realidad*”, un *querer ser* o un *deber ser*, seleccionado de un conjunto de intencionalidades aprobadas como “*las mejores*” o bien “*verdaderas*”, convirtiéndolo en un *producto ahistórico*, descontextualizado de la práctica, pero “*potencializador*” al servir como una herramienta que puede “*resolver cualquier problema en un período largo*”.

Así, puede observarse que aún cuando orienta la práctica, ésta será una consecuencia derivada del mismo, debido a que como proceso no está considerado, se deduce a posteriori, incluso los resultados terminales a alcanzar no necesariamente son una certeza.

Además, su elaboración se basa en el rigor científico según los principios de la eficiencia productiva e inspirado en las primeras teorías de aprendizaje,⁶⁶

⁶⁴ No obstante, la complejidad de su estudio trata otras más: *currículum oculto (latente, escondido, tácito o no explicitado)*; *currículum nulo, el currículum como parte del proceso de E–A, etc.*

⁶⁵ Palladino expresa que este último, es el que se adecua mejor a la realidad que actualmente se vive, pero que bien ha podido observarse a finales del s. XX.

⁶⁶ En su origen, supone teorías conductistas y asociacionistas, con las cuales se permeó a los objetivos, actividades y formas de evaluación. Epistemológicamente se basan en el positivismo o en la postura empírico–analítica. Pedagógicamente se identifica a la educación tradicional. Por el contrario es pertinente decir, que las teorías de la segunda concepción del currículum (proceso),

evadiendo oportunidad para que docentes puedan realizar modificaciones de adaptación al contexto específico, y convirtiéndose en meros ejecutores técnicos.

Contrariamente a lo anterior, la segunda concepción define al currículo como un espacio *abierto a la construcción*, entendido como un proceso con diferentes opciones y en el cual, tratando de erradicar la función prescriptiva, a los docentes se les permiten acciones de libre albedrío, aunque cabe decir, corriendo el riesgo de desatender aspectos educativos tanto de la institución como del alumno.

La tercera postura, lo define como el plan diseñado o medio que comunica y concreta las intenciones, principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, permaneciendo abierto a la discusión crítica para que pueda ser efectivamente trasladado a la práctica.⁶⁷ En otras palabras, considera el devenir histórico e institucional, sobre todo, según De Alba (1991: 43), cuando las particularidades se expresan con mayor fluidez y facilidad en los aspectos procesales–prácticos que en los estructurales–formales.

De tal forma, en esta última concepción, el currículum se vuelve un instrumento útil y eficaz para la actuación profesional del docente, quien puede interpretar cuáles son las condiciones en las que desarrollará su labor, en un tiempo y lugar concretos. El siguiente cuadro se retoma de Palladino (1998: 15), para facilitar la ilustración de cada postura, y tomando en cuenta algunos de sus elementos generales, posteriormente se continúa con el surgimiento del currículo en el caso mexicano.

MODELOS			
Elemento	TECNOCRÁTICO	EMPÍRICO	CONTEXTUAL
Objetivos	Conductas observables	Surgen en la acción	Se adecua a la realidad social e individual
Contenidos	Se derivan de los objetivos	Dependen de la interacción con el alumno	Se seleccionan de la cultura y se adecuan a las realidades sociales e individuales. Recreados críticamente.
Actividades	Responde a un modelo único. Se ajustan a los objetivos	Se organizan espontáneamente	Docente y alumno son creadores de actividades, se adecuan a las realidades psicosociales y a la interacción didáctica
Metodologías	Prefijadas de modo rígido y previsto	Surgen creadoramente en cada situación de aprendizaje	El docente es responsable de adecuar los mismos a cada situación. Deben apuntar a aprender a aprender
Evaluación	Medir logro de objetivos específicos. Sumativa	Interesa lo de cada alumno. Surge de la misma acción	Se consideran todos los aspectos de acuerdo con las situaciones de cada grupo y cada alumno. Es sumativa y formativa
Cuadro retomado de la fuente: Palladino, Enrique, <i>Diseños curriculares y calidad educativa</i> , Argentina, Espacio, 1998, p. 15.			
cuadro no. 30			

hacen énfasis en la educación nueva o activa y en la hermenéutico–interpretativa. El tercero (práctica social), en la teoría crítica y diversas aportaciones sociológicas ya antes citadas.

⁶⁷ Esta concepción pertenece a Lawrence Stenhouse, encontrada también en Kemmis (1988: 28).

5.3. INFLUENCIAS DE LOS INICIOS DEL CURRÍCULO NORTEAMERICANO EN MÉXICO

5.3.1. El currículo como producto, tecnocrático, formal o pensado: resultado de la racionalidad técnica de su nacimiento

En Romo Torres (1991: 179) se menciona con claridad cuál es el problema histórico del currículum, al que incluso hoy en día todavía se sufren sus estragos nacientes, al aludir que su pecado original estriba en su interés técnico. De igual manera, varios autores concuerdan como es el caso de Kemmis (1988: 129), Ángel Díaz Barriga (1988: 15–22; 1994: 1) y Lundgren (1992: 81) que la génesis del currículo está ligada a la pedagogía industrial de E.U., gozando tal país, con una larga tradición de planificación educativa.

La cual, a partir del proyecto político capitalista, se reemplaza la didáctica antigua, aquélla que privilegia una formación integral o enciclopédica, destacada por la obra de Comenio, y es sustituida por la teoría moderna curricular, en la que se pone énfasis a una formación para el trabajo, a la cual, se le añade la difusión de una moral práctica, percibiendo a tal educación como el medio para cambiar y resolver problemas sociales de pobreza y desempleo como parte del progreso, bienestar y justicia.

Sin embargo, Hilda Taba y Ronald Doll, reconocen que la crisis remedial de la escuela, no parte únicamente del contexto latinoamericano, incluso, proviene de la sociedad estadounidense, debido a sus cambios drásticos en la tecnología y la cultura como parte de tal proceso de industrialización, que a resumida cuenta, comienza en 1840 y logra en 1920 formular la nueva teoría educativa, fundamentada en una filosofía de corte pragmatista; una sociología funcionalista; una psicología experimental y básicamente conductista, y una administración industrial (taylorista). A las que después se les une una economía basada en la teoría del capital humano, fincando así, la tecnología educativa, la teoría curricular y la evaluación, haciendo de un diseñador curricular, un ingeniero curricular, originando conceptos como: diagnóstico de necesidades, perfil del egresado, objetivos, etc.

Así, la lógica es responsabilizar en el currículum habilidades técnico–profesionales que demanda el aparato productivo o mercado laboral, teniendo éxito imprimir “control” en la determinación de contenidos y comportamientos, y enfatizando eficiencia y calidad educativas, última que se basa en la instrucción y la internalización de actitudes de orden, obediencia y sumisión como parte de la nueva sociedad industrial. El cuadro no. 31 presenta esta situación.

FUNDAMENTACIÓN DE LA NUEVA TEORÍA EDUCATIVA DE LA SOCIEDAD ESTADOUNIDENSE DURANTE SU PROCESO DE INDUSTRIALIZACIÓN EN 1840 Y SU FORMULACIÓN EN EL s. XX (1920)	
<ul style="list-style-type: none"> • Filosofía Pragmatista • Sociología Funcionalista 	<ul style="list-style-type: none"> • Psicología Experimental y de corte Conductual • Administración Industrial (taylorista)
<ul style="list-style-type: none"> • Economía (basada en la teoría del capital humano) 	
<p>EN SINTESIS: La lógica es formar en habilidades técnico–profesionales que demanda el aparato productivo o mercado laboral, imprimiendo “control” en la determinación de contenidos y comportamientos, y enfatizando eficiencia y calidad educativas, última que se basa en la instrucción y la internalización de actitudes de orden, obediencia y sumisión, cuyo enfoque curricular, consiste en el diseño con base a la tecnología educativa, la teoría curricular y la evaluación, (diagnóstico de necesidades, perfil del egresado, objetivos, etc.).</p>	
Fuente: Elaboración propia	
cuadro no. 31	

Del mismo modo, la teoría curricular ha estado orientada desde su inicio en el proceso de industrialización. Pues desde el s. XX predominó la teoría técnica, permeando el tratamiento del currículo como *cientificista*, *burocrático*, *administrativo* y *tecnicista*, hasta llegar hoy en día a modelos educativos *eficientistas* y *pragmáticos*.

Existe un consenso en los autores mencionados, que son los trabajos de Frankil Bobbitt, el punto de partida del currículum, mismo que responde a los requerimientos de índole socioeconómica, en consecuencia, nuevamente la expresión de la racionalidad técnica o instrumental. Por ello, se explica que es hasta con Taba, que se realza el papel de la teoría y la necesidad de incorporar demandas sociales y culturales en el tratamiento curricular (Romo Torres, 1991: 179).

Díaz Barriga agrega que la teoría educativa del s. XX de E.U., al estar estructurada para dar frente a los problemas de empleo, como consecuencia de la sociedad industrial, por el contrario, nuestro contexto mexicano se comporta distinto, pues nuestro país se encuentra influido bajo el pensamiento positivista, el ideario liberal, y más tarde, la incorporación del sentido nacionalista como herencia de la Revolución Mexicana, así, es nulo un acercamiento hacia el mercado de trabajo que difunde la concepción pragmática norteamericana sobre la educación. Por ello, en Díaz Barriga se pueden enfatizar tres aspectos importantes que deben estimarse con respecto a la especificidad de la educación universitaria mexicana.

Por un lado, comprender que es necesario continuar alimentando un pensamiento crítico que nos permita como egresados –y estudiantes–, optar por una postura distinta hacia la inserción al sector productivo, considerando además, que desde el s. XX, cuando se decide privilegiar dicha capacidad humana en el seno universitario, pero se cuestiona la ineficiencia de nuestra educación profesional, al rehusar las exigencias del mercado laboral, y preferir una ancestral concepción de educación, que pondera la cultura general y una formación integral.

Además, se suma a la educación universitaria mexicana, obstaculizar la rentabilidad de la formación profesional universitaria, considerada por la teoría del capital humano,⁶⁸ así como continuos intentos de evaluación educativa y se magnifican las deficiencias universitarias, por defender la gratuidad de la educación superior y sus servicios.

Finalmente, entender que la pedagogía pragmática industrial que trata de invadir el contexto mexicano, reduce la eficiencia y calidad educativas, con el rendimiento más que académico, vinculado a la reglas del mercado, es decir, a la oferta y la demanda de determinados requerimientos, analizando al egresado en función del puesto y salario que obtiene.

Las argumentaciones de este enfoque, Díaz Barriga menciona se incorporan curricularmente en México, a partir de la década de los 70's (1994: 1). Sin embargo, para Ruiz Larraguivel (1994: 45–46), es en los años 60's dada la política de modernización de la educación superior, la expansión de la matrícula, las exigencias del mercado de trabajo y la búsqueda por vincular en la formación profesional universitaria, los avances científicos y tecnológicos, cuyas adecuaciones corrieron a cuenta de procedimientos técnicos y operativos con los cuales se ordena funcionalmente los contenidos.

Así, el currículo surge sustentado en la racionalidad tecnocrática y la psicología del aprendizaje, particularmente por el conductismo de Skinner, con un sentido administrativo y burocrático, aunado a los principios del enfoque de sistemas y la tecnología educativa o la tecnología de la enseñanza. La cual, se preocupaba por eliminar el subjetivismo, los espontaneísmos y la intuición, pasando a generar formas sistematizadas con un mayor control del proceso educativo en grupos numerosos. De tal manera, Glazman e Ibarrola definen inicialmente el plan de estudios como:

La síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes (Ruiz Larraguivel, 1994: 47).

El plan de estudios como producto final al que se tenía que llegar, su fundamentación se entendió tenía que responder a la toma de decisiones académicas del cuidado verificable, ordenado, sistemático y congruente de cada fase de su diseño, y no, por intereses particulares de grupos, asegurando de tal manera permanencia y continuidad, expresando así, *neutralidad y objetividad* de los contenidos, al mismo tiempo, se menciona estar adaptado a las necesidades y condiciones de una determinada institución.

Desde esta postura, el diseño curricular corre a cuenta de los objetivos, los cuales eran entendidos como la formulación explícita y clara de los cambios que se espera en los estudiantes como resultado de su proceso de enseñanza

⁶⁸ Cfr. p. 26.

aprendizaje. Glazman e Ibarrola añaden que el plan de estudios, es el conjunto de objetivos de aprendizaje agrupados en unidades funcionales que conducen a los estudiantes a un nivel de dominio de una profesión (Ruiz Larraguivel, 1994: 47).

La segunda mitad de la década de los 70's y principios de los 80's al crearse nuevas instituciones con sistemas de organización académico administrativas, se demanda la búsqueda por modelos más innovadores y alternativos. Lo cual lleva a un mayor tratamiento técnico, riguroso y ordenado de la fundamentación curricular, sobre todo en las especificaciones o caracterización del contexto socioeconómico de la práctica profesional, y los atributos académicos que debía poseer el egresado, los fines y los propósitos de la institución educativa y las necesidades del estudiante. Esto da como resultado, agrupamientos de contenidos a través de módulos o áreas de conocimiento, y aumento de modelos didácticos centrados en la enseñanza.

5.3.2. El currículo como proceso, proyecto, real, empírico, manifiesto o vivido

En México, distinguir entre currículo formal y real, lleva a percibirlo como **proceso** (Barrón Tirado, 2003: 76), o bien, como proyecto, es decir, propuesta que determina lo que ocurre en el aula entre maestros y alumnos, a la vez que permite *retroalimentar* el rediseño de la propuesta original (Casarini Ratto, 1997: 11).

Así, en los 80's se le entiende no sólo como un procedimiento instrumental o una práctica pensada, sino vivida, social, académica y educativamente, en la que interactúan constantemente lo formal y lo real. Este cuestionamiento crítico se ve manifestado en el modelo que desarrolla Guevara Niebla en la UAM–Xochimilco, donde se impulsa el estudio de las *implicaciones y dimensiones político-académicas*,⁶⁹ es decir, el currículo se convierte en un medio político a través del cual, se rescata la función social de las universidades, y con ello, se reconoce que las instituciones educativas norman, controlan y legitiman un proceso de formación profesional y varían factores contextuales (Ruiz Larraguivel, 1994: 49–50). En Díaz Barriga, una definición tal es la siguiente:

Compromiso entre clases sociales mayoritarias, en donde se busca una re-definición de las funciones universitarias y re-definición de lo que se considera un conocimiento valioso y de las formas de transmitirlo (Díaz Barriga, 1990: 15).

De este modo, al esquema prescriptivo se añade una capacidad para integrar reflexiones derivadas de la práctica, revelando que la planeación anticipada que se creía tener, no necesariamente prevé todos los aspectos posibles, y es ahora, cuando puede vérselo como un plan más abierto a la *contingencia*.

Lo anterior permite a autores como Guerrero, considerar al currículo como un *medio de polarización de ideas y propósitos* (Ruiz Larraguivel, 1994: 50),

⁶⁹ Cabe recordar, en el capítulo 2 se mencionan las prácticas profesionales que plantea este autor: clásica, hegemónica y emergente. Cfr. p. 39.

existiendo enfrentamiento de intereses que se manifiestan por grupos sociales que conviven en una institución y ostentan una determinada ideología, con la cual, buscan legitimar la concepción de una profesión, impartiendo un tipo de conocimiento, y consolidando el poder académico.

Por ello, el currículum deja de ser una mera secuencia vertical de etapas, para transformarse a un proceso *dinámico* que comprende varios momentos y se extiende por primera vez, a la planeación de realidad escolar, es decir, lo que acontece en la academia y los efectos que provoca en su desenvolvimiento institucional.

En Palladino (1998: 19), este nuevo enfoque puede comprenderse, al dejar de considerar al currículum como no aséptico o neutral, entonces, no es una técnica al margen de *valores*, sino que implica opciones ante *dilemas*, en otras palabras, la eficiencia en abstracto refleja una falta de la *dimensión ética o humana de toda intervención que se lleva a cabo con personas*, cuestión última que es ahora reivindicada.

5.3.3. El currículum como combinación de los anteriores, práctica social, procesal-práctico o contextual

Aportaciones de la nueva sociología de la educación y una pedagogía crítica, hacen pertinente identificar el estudio de la *cotidianidad del salón de clases* (nociones de capital cultural, teoría de la correspondencia, lo político del currículo, sociología del currículo, neo-marxismo, psicoanálisis, etc.). Esta línea establece que se legitiman determinados conocimientos y se efectúa una *imposición cultural*, teniendo como temas centrales: *sujeto, hegemonía, poder y cultura* (Díaz Barriga, 1990: 16). Así, algunos elementos que se suman importantes son: *capital cultural de maestros y alumnos, emergencias áulicas, lo sociocultural, económico, político, historias personales, asuntos vitales, valores, actitudes, destrezas, etc.* Una definición que considera todo esto se encuentra a continuación en Ruiz:

“las instituciones educativas son medios de comunicación de un determinado capital cultural, que de manera oculta, a través de la transmisión y las formas creadas por ella, establecen cierta asimilación de símbolos que contribuyen a la desigualdad social” (citado en Barrón Tirado, 2003: 82).

De igual manera, Glazman e Ibarrola reconstruyen su concepción curricular de la siguiente manera:

Un proceso de mediación entre las políticas y expectativas sociales e institucionales; y el conjunto de intereses, aspiraciones y formas de pensamiento de los sujetos sociales que conviven en el aula (citado en Ruiz Larraguivel, 1994: 51).

Así, para Barrón Tirado el nivel procesual práctico consiste en el *análisis de la operación del proyecto*, en el cual es importante notar el papel de los *actores* (maestros, alumnos, directivos), y la manera en cómo impulsan o bien,

obstaculizan de cierta forma la operación del currículo o el proceso del diseño curricular. Una definición que puede dar a entender mejor este nivel es la que hace De Alba:

El currículum es 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 cuyas intereses son diversos y contradictorios, –en donde– algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos y otros se oponen y resisten a tal dominación o hegemonía (De Alba, 1991: 38).

De tal manera, el currículo se convierte en la puesta en práctica de lo formal, y las inevitables y necesarias modificaciones que se le añaden, sobre todo, cuando bajo tal perspectiva, esta nueva dimensión es la que le reviste su razón de ser.

5.4. Actores internos y externos del currículum

Uno de los principales actores del currículum son los *docentes*. Goodson, basándose en las investigaciones de Estand y Dale los destaca de la siguiente manera:

El conocimiento que el profesor cree que “constituye” su asignatura, lo comparte con miembros de una comunidad quienes colectivamente se acercan a sus paradigmas y criterios de utilidad.” (Goodson, 2000: 83–84).

Así, puede observarse la participación que tienen los profesores como portavoces del conocimiento en la comunidad escolar, la cual, tiene una *historia* y en ella, un respetado *cuerpo de conocimientos*, con los que se reconocen también, *materias “indeseables” y actividades aceptables*. Por su parte, Díaz Barriga menciona:

Es muy difícil que en una institución educativa **todos** sus docentes estén de acuerdo con una propuesta curricular, porque toda propuesta de formación lleva implícita una posición teórica, ideológica y técnica. Los docentes pueden disentir en algunas dimensiones de la propuesta y este disenso no se llega a resolver generalmente solamente mediante cursos de formación a profesores –y aún así, no siempre, e incluso, su respuesta puede llegar a crear hostilidad– (Díaz Barriga. *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*, p. 40).

Por ello, es importante pensar que en todo programa necesita darse espacios de flexibilidad para no asfixiarse en su propia implantación. Además de considerar al docente una figura que ejerce un papel mediador entre el alumno y el programa sintético (Jiménez Ríos, 2002: 74). Del mismo modo, Boris Trita menciona (1995: 43–44), cualquier sistema permanente (persona, grupo o institución), presenta dificultades para el cambio, pues en su proceso actúan fuerzas de resistencia.

Una de ellas es la amenaza que representa el cambio para los individuos en sus rutinas establecidas. Otra lo es, la posibilidad de afectar intereses creados o alterar el *statu quo* de una parte de los implicados. Dicha autora recordando a Maquiavelo con su obra *El Príncipe* alude: *“los reformadores tienen como enemigos a todos aquellos que se benefician con el viejo orden”*. Sin embargo, es

preciso estimar que al comprender y descubrir los antecedentes de un diseño curricular, es necesario recurrir a las personas que se involucraron a pesar de resultar complicado, dándole origen así como las actividades que llevaron a cabo (Jiménez Ríos, 2002: 75).

En el cuadro no. 32 se esquematizan distintas clasificaciones sobre los sujetos sociales del currículo, considerando especialistas como De Alba, Schwab y Posner y Díaz Villa.

TIPOLOGÍAS SOBRE LOS SUJETOS SOCIALES DEL CURRÍCULUM			
Sujetos sociales del currículo en De Alba.	Representantes de la Deliberación en Schwab.	Representantes que intervienen en las deliberaciones curriculares en Schwab y Posner.	Actores que se identifican en las tensiones que genera un cambio o reforma curricular en Díaz Villa.
<p>Los de la determinación curricular. Son sujetos sociales que tratan de determinar los rasgos básicos del currículo, pero no tienen en ocasiones presencia directa en el ámbito escolar: <i>Estado, empresarios, Iglesia, partidos políticos, colegios de profesionistas, gremios profesionales.</i></p> <p>Los del proceso de estructuración formal del currículo. Son sujetos sociales pero a la vez, pertenecen al ámbito de la institución escolar, por lo cual sus orientaciones curriculares están circunscritas a su ambiente interno: <i>consejeros técnicos, consejeros universitarios, academias, equipos de evaluación y diseño curricular.</i></p> <p>Los del desarrollo curricular. Son aquellos que retraducen o convierten un currículum en la práctica cotidiana, en donde incluso impactan y transforman la determinación curricular formal al imprimir diversos sentidos: <i>maestros y alumnos.</i></p>	<p><i>estudiantes, profesores, alguien que conoce cercanamente la materia de estudio y el medio y un coordinador de la deliberación, generalmente, un especialista en currículo.</i></p>	<p>Un experto en psicología que entiende la forma en que aprenden los estudiantes y sus necesidades.</p> <p>Alguien que comprende la asignatura.</p> <p>Algún representante de los profesores que conoce la complejidad del trabajo en el aula.</p> <p>Alguien que percibe la realidad económica y política de la comunidad.</p> <p>Un experto en diseño curricular que comprende el contexto en el cual se va a implantar el currículo.</p> <p>No obstante, pueden incorporarse opcionalmente a los anteriores: <i>funcionarios, empleadores e investigadores de las universidades.</i></p>	<p>Primera Tensión: institución escolar–fuerzas económicas y culturales. Los actores curriculares se perfilan en una variedad de eventos contemporáneos y en distintos sujetos de la sociedad en general: <i>Estado, Organismos Internacionales, Iglesia, medios de comunicación, empresarios, partidos políticos, colegios de profesionistas, gremios profesionales, familia y en sí, todo el entorno local e internacional.</i></p> <p>Segunda Tensión: institución escolar–agentes académicos. Éstos corresponden a <i>administrativos y directivos</i>, en quienes es posible encontrar el “éxito” y el “fracaso” de la reforma/innovación. En la medida en que se activan campos de fuerza: pro–activa y reactiva que luchan por la hegemonía de sus voces, sus posiciones y mediante estrategias que cada grupo tiende a llevar a cabo.</p> <p>Otros actores sociales que se identifican en este autor, son los relacionados al propio ambiente interno de una institución educativa –<i>maestros y alumnos</i>–, quienes encaran de manera distinta las demandas de los cambios propuestos en sus prácticas pedagógicas, a partir de sus representaciones, enfoques, comprensiones y ritmos establecidos.</p>
<p>Cuadro elaborado con base en el análisis de las lecturas de las siguientes fuentes: De Alba, Alicia, <i>Currículum: crisis, mito y perspectivas</i>, México, CESU–UNAM, 1991, p. 61; Jiménez Ríos, Edith. “La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la UNAM”. <i>Perfiles Educativos</i>, México, vol. 24, no. 96, 2002, p. 74; y Díaz Villa, Mario. “Reforma curricular: elementos para el estudio de sus tensiones” (38p.) en Rita Ángulo y Bertha Orozco Fuentes, <i>Alternativas metodológicas en intervención curricular en Educación Superior</i>, Seminario s. XXI, Plaza y Valdés (en prensa).</p>			
cuadro no. 32			

Es necesario tomar en cuenta que *ningún* currículo es lo suficientemente afortunado para contar con cada uno de los representantes de las tipologías ilustradas, incluso, se considera que la opinión de los *estudiantes* es consultada

ocasionalmente (Díaz Barriga y Lugo, 2003: 100–102). Esto puede confirmarse en las distintas observaciones que lleva a cabo Jiménez, sobre la participación del personal académico de la UNAM en el diseño curricular para el grado de licenciatura.

De igual manera, la tesis de posgrado de Jiménez, destaca que los cuerpos colegiados no están organizados habitualmente de manera interdisciplinaria, sino que sólo participan expertos en la disciplina que no siempre son asesorados por los expertos en el campo curricular, e incluso, la mayor parte son funcionarios en la administración de su entidad académica. En los cuales su concepción sobre el currículo queda aún como producto.

Se observa entonces, que a pesar de sumar personal adecuado para el diseño curricular, las opiniones que pueden verter los alumnos, se sustituyen por la participación de un psicólogo, quien es un experto en la manera en cómo aprenden, así, nuevamente el énfasis está en el rol didáctico.

No resulta igual en el caso de los docentes, quienes empiezan a tener una importancia mayor según el Estado del Conocimiento sobre la investigación curricular en México en la década de los 90's. Un ejemplo es el caso de la UAM–Xochimilco, donde se les impulsa por medio de acciones colectivas de cuerpos colegiados, como son las academias y los comités académicos de carrera o área, para que sirvan de espacios de reflexión, formación y construcción individual y colectiva.

Además, se les considera pueden enriquecer y cohesionar a la comunidad académica, recuperando sus experiencias sobre cómo operan el plan y efectúan ajustes necesarios al currículo. O bien, participando organizadamente en por lo menos, alguna de las diferentes etapas de la evaluación y el diseño curricular. No obstante, poco sigue siendo el conocimiento de la dinámica de trabajo que siguen los grupos de diseño curricular en la que se encuentran implicados profesores de la institución, así como de las metodologías que utilizan o generan, dada su falta de difusión masiva.

Por otro lado, cabe decir que en los procesos de diseño y reforma curriculares, así como en la selección, circulación y consumo de conocimientos como menciona Mario Díaz Villa,⁷⁰ y sobre todo en el nivel superior, no se está exento de hallar distintos discursos y dimensiones provenientes tanto de *agentes o instancias internas o externas, directas o indirectas* que afectan a una institución educativa, en su cotidianidad e incluso en su episteme.

⁷⁰ Díaz Villa, Mario. "Reforma curricular: elementos para el estudio de sus tensiones". pp. 1 y 5. Trabajo que forma parte de un libro colectivo en Rita Ángulo y Bertha Orozco Fuentes, *Alternativas metodológicas en intervención curricular en Educación Superior*, Seminario s. XXI, Plaza y Valdés.

Es más, un planteamiento de cambio o bien la reforma –e incluso de evaluación– curricular, es frecuente en sentido común, pensar que se dirige a promover una mejora. En Boris Trita, la necesidad de cambio es una opción de desarrollo institucional (1995: 43), sea, eliminando o incursionando algún aspecto o problemática. Así entonces, puede comprenderse que exista un nivel distinto de participación y determinados grados de generalidad o especificidad, al elaborar o reformar un plan curricular, pues entran varias ópticas y ángulos de lectura. A lo cual, Díaz Villa interpreta como: *una dinámica de posiciones, oposiciones, tensiones, conflictos, enfoques, intereses, expectativas, compromisos, alianzas, prospectivas y retrospectivas* (Díaz Villa, p. 1).

Al mismo tiempo, este autor establece que la inclusión de cada una de las reacciones anteriores, no necesariamente concluyen en una transformación total del orden institucional establecido, sino que incluso pueden terminar con modificaciones parciales. De manera similar, Boris Trita alude que es preciso considerar que, existen buenas razones para resistir el cambio, debido a que todos los cambios no ofrecen una garantía suficiente (1995: 44).

Díaz Villa estima que en la reforma, sin lugar a duda, algo nuevo se incorpora, afectando de una manera u otra a lo que permanece o continúa vigente en el discurso y la práctica institucional. De igual modo, como lo que perdura afecta a lo que cambia al debilitar o inhibir lo “innovador”.

Sin embargo, es necesario considerar como dice Boris Trita (1995: 48 y 52), que los objetivos educacionales son de naturaleza múltiple y conflictivos, en el sentido de que diferentes públicos pueden querer cosas *incompatibles*. Y por otro lado, tanto esta autora como De Alba, observaban que la relación de *poder* es un factor clave. Del mismo modo, Díaz Barriga menciona que la hegemonía puede observarse en el grupo de docentes (o de expertos en currículum) que imponen su visión en la reestructuración del plan, dado que las actividades de modificación implican respetar los “logros” de cada uno de los grupos. Por tanto, al tratar de imponer una “cosmovisión” que oriente la estructuración, cada actor intervendrá lanzando su idea o bien, tratando de negociarla (Díaz Barriga, 1990: 27).

Al mismo tiempo, Díaz Villa menciona que es en la segunda tensión donde se da una desubicación/reubicación o bien acomodamiento de las prácticas, donde sus referentes tienen un efecto crucial sobre las certidumbres de los actores académicos en sus representaciones, hábitos, valores, comportamientos y actitudes normalizadas (Díaz Villa, p. 10).

Sin embargo, recordando lo tratado a lo largo de capítulos anteriores, las distintas características de la formación profesional universitaria, los modelos y propuestas curriculares innovadoras, están basados precisamente en dar respuesta a las demandas y condiciones de la sociedad neoliberal, global y postmoderna, pero acentuándose más a aspectos que atiendan el sector productivo.

5.5. Bases o fuentes de la elaboración o diseño curricular

Otro importante concepto a saber, corresponde a las **fuentes del currículo**. Sin embargo, al estar implicadas en la distinción entre **diseño curricular** y **desarrollo del currículum**, que es otra polémica más que prevalece en su campo de estudio, a continuación se explican, tomando en cuenta el pensamiento de Casarini (1997: 113) y Palladino (1998: 10).

Cabe decir, la misma problemática que existe entre las definiciones sobre currículo, subsisten en esta cuestión. Así, Casarini menciona que cuanto más se analice el concepto de diseño, más difícil, ecléctica y poco concreta se observa la tarea de elaborar el mismo (Casarini Ratto, 1997: 115).

En el caso del diseño curricular, debe entenderse como el documento que plasma un proyecto concebido, es decir, un primer boceto, esquema, plano o representación que conjuga, recoge y anticipa explícitamente: *ideas, intenciones, acciones y finalidades más generales*. A la vez, sirve de guía para la toma de decisiones de la práctica o proceso curricular.

Por otro lado, el uso del concepto de desarrollo del currículum, se encuentra en Arredondo al definirlo como un *proceso dinámico, continuo, participativo y técnico* (Frida Díaz Barriga et. al., 1990: 31). Es en esta última postura donde se considera la puesta en práctica en la realidad escolar de los planteamientos del proyecto o diseño curricular.

Además, es donde se lleva a cabo una dialéctica para retroalimentar, rectificar, ratificar, o bien, ajustar progresivamente el currículum formal al currículum real. Al mismo tiempo, evidencia tensiones de equilibrio/desequilibrio, debido al complejo ámbito de la institución, que puede complementar, rebasar, oponerse o negar cambios.

Ahora bien, distintos autores consideran que son varias las etapas o fases curriculares que deben realizarse al atender *recursos, condiciones y sujetos* (Arredondo, Glazman y de Ibarrola, Acuña, Vega, Lagarde y Angulo, Villareal, etc.). Todos los cuales, Villarreal identifica como la **base de la elaboración o diseño curricular**, denominándola “**universo curricular**” (Frida Díaz Barriga et. al., 1990: 33). El cuadro no. 33 ilustra a varios autores y sus distintas propuestas sobre la misma y las nominaciones que le dan. Cabe decir, aquéllas relacionadas a la dimensión social, dada su relevante y extensa definición, se opta por explicarlas fuera de este esquema.

De tal modo, considerando cada una de las bases del currículum, puede apreciarse que tanto De Alba como Palladino manejan una propuesta *política*. Así, la primera autora menciona que se quiera o no, el currículo está enmarcado dentro de proyecto(s) político(s) amplio(s), los cuales tienen que tratar de contextualizarse, sea, respondiendo a sus exigencias o acoplándose estratégicamente a ellas, por esto, no se trata de una cuestión partidista.

A la vez, De Alba enfatiza que a partir del s. XX, se pueden distinguir dos principales proyectos político–sociales amplios. Uno socialista y otro capitalista, pero ambos perfilados a la base económica (proceso de industrialización), cuya muerte del primero se entiende al caer el Muro de Berlín, y cuando paralela y progresivamente, surgen distintos cambios en los países socialistas a partir de 1989.

Sin embargo, es importante reconocer que la *dimensión económica*, comienza en el s. XX hasta los albores del s. XXI, al privilegiarse el capitalismo y su tendencia neoliberal, cuando países latinoamericanos experimentan sus efectos, pero en general, hoy en día se empieza a comportar en decline, tal como se explica en Prawda (1989: 39, 41, 60–65).

Por otro lado, es característico reconocer la *ausencia de algún proyecto alternativo* con el cual se responda a las problemáticas mencionadas del contexto posmoderno. Por ello, en De Alba se logra identificar además de sus dimensiones social y económica una **histórica**. La cual sirve no sólo para incorporar los avances disciplinarios o de una carrera, sino también; temáticas y problemáticas propias de tal contexto: *crisis ambiental, pobreza, falta de utopías y pérdida de sentido, multiculturalismo, tercera revolución tecnológica, etc.*

BASES DEL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR				
Johnson enuncia fundamentos del currículum .	Tyler considera estudios y filtros educativos .	En Taba significa llevar a cabo un Diagnóstico de Necesidades sobre el empleo o las expectativas de ingreso de los estudiantes.	La propuesta modular habla sobre Marco de Referencia .	Frida Díaz Barriga, enfatiza una dimensión triple en las implicaciones que se estudian para la elaboración de un plan de estudios , que incluso sirven más tarde, para formular contenidos curriculares.
<p>orientación cosmopolita. El currículum debe reflejar los diversos aspectos de la cultura, así como prestar atención en el desarrollo de valores morales.</p> <p>experiencias educativas: Son todo tipo de factores que influyen sobre tipo, cantidad y calidad de las experiencias que se proporcionarán al alumno (aspectos históricos, filosóficos, psicológicos, sociales y profesionales).</p>	<p>Los tres estudios principales son sobre: estudiantes, procesos sociales (cultura y empleo), y sugerencias de especialistas (docentes, pero también, aquellos que se relacionen de manera directa con alguna disciplina).</p> <p>Tyler propone los filtros para elaborar fines y objetivos educativos, como posibles contenidos, definiéndolos como enunciados normativos y son de tres tipos:</p> <p>psicológico: Está centrado en el estudio a los alumnos (<i>intereses, problemas, propósitos y personalidad</i>). Además, permite adecuar la presentación <i>graduada</i> de contenidos o del alcance de todo el proceso educativo (<i>hábitos, formas de pensamiento, prácticas, etc.</i>). En donde por cierto, se toman en cuenta cambios de actitud, que requieren mayor insistencia a lo largo de la vida. Este filtro considera también, frutos múltiples o por añadidura que toda experiencia de aprendizaje extiende (<i>preferencias, descubrimientos, etc.</i>).</p> <p>social: Éste contempla precisamente a la <i>sociedad contemporánea</i> y su <i>entorno</i>, o bien, a una <i>comunidad específica a la que pertenece un estudiante</i>. Sin embargo, siendo ambas muy complejas y cambiantes, recomienda puntualizar en aquellos <i>aspectos más espinosos e importantes</i>, ayudándose del filtro filosófico.</p> <p>filosófico: Aún cuando este filtro ayuda a los dos anteriores donde se encuentran puntos educativos principales a tratar, sirve también, para analizar los objetivos propuestos en cuanto a su congruencia entre los mismos.</p>	<p>Los factores que entrecruza esta autora son tres:</p> <p>índole psicológica. Se refiere a distintas características de los alumnos (necesidades e intereses, crecimiento y desarrollo, diferencias individuales, proceso de aprendizaje, proceso de grupos, etc.).</p> <p>socioeconómicos. Algunos de sus aspectos son: estructura social, impacto de la revolución científica y tecnológica, expectativas de educación y medios de comunicación.</p> <p>culturales. Recoge la función conservadora, transmisora o de recreación del mundo cultural.</p>	<p>Ésta toma en cuenta una serie de estudios sobre: <i>sociedad, prácticas profesionales y sus procesos técnicos, y proyectos y sistemas educativos</i>.</p>	<p>Nivel epistemológico: Aquéllas que concibe el problema del conocimiento.</p> <p>Nivel psicológico: Son orientaciones vertidas de las explicaciones teóricas del aprendizaje.</p> <p>Nivel de concepción universitaria: Se refieren al vínculo de la universidad con la sociedad.</p>
De Alba identifica dimensiones generales y particulares o específicas .	Palladino hace mención a enfoques curriculares y ejes de formación , considerando siete principales.	Concepción Barrón.	Casarini nomina fundamentos o fuentes del currículum , con las cuales se articulan posiciones sobre aspectos ineludibles, pues son " nutrientes de la realidad educativa ".	

<p>Las cuales hacen referencia a la demarcación de aspectos esenciales y límites de un proceso, hecho o fenómeno.</p> <p>Las primeras se refieren a lo que determina todo currículum, pues son inherentes: institucional, didáctico-áulica y social amplia, última que toma en cuenta las subsiguientes: cultural, política, social, económica e ideológica. Las segundas, son los aspectos propios de un currículum y no de otro, es decir, de una profesión o disciplina particular.</p> <p>Institucional: Obedece internamente a disposiciones oficiales de la organización jerárquica de la escuela y su legislación que la norma. Además, es el campo donde se lleva a cabo una <i>lucha de poder</i> de distintos sectores e intereses, misma que determina un tipo de estudios o disciplina específica y contenidos. Cabe decir, Villarreal propone en el caso específico de la UNAM, analizar la relación que guarda con el Estado.</p> <p>didáctico-áulica: Toma en cuenta el encuentro entre alumnos y maestros donde finalmente se concreta la propuesta curricular.</p> <p>Social Amplia</p> <p>cultural: El currículum debe poseer diversos elementos y no sólo del grupo dominante o hegemónico, sino también de los demás grupos o sectores sociales.</p> <p>ideológica: La ideología al ser un conjunto de ideas y creencias acerca del <i>mundo</i> y una determinada <i>sociedad histórica</i> que guían las acciones humanas, se convierte en un aspecto a verter en el currículum y que incluso le da justificación al mismo.</p>	<p>socio-político comunitario: Se enfatiza un compromiso con el fortalecimiento de la <i>identidad nacional</i>, entendida como unidad en la diversidad que valora críticamente la realidad geográfica y el patrimonio histórico cultural y social de un país.</p> <p>cambio social.</p> <p>proceso tecnológico: Se pretende que el ambiente de E-A sea estructurado con los “medios” apropiados, pero también, para conocer y comprender los avances tecnológicos.</p> <p>realización personal: Este puede tener orientaciones sobre la adquisición de ciertos conocimientos y habilidades de una <i>profesión</i>, pero también incursionan <i>valores humanos o espirituales en general</i>.</p> <p>recursos humanos: El currículum debe atender la generación del <i>personal</i> necesario para el desarrollo del <i>país, nación o región específica</i> donde se encuentra la institución educativa.</p> <p>científico: Se recomienda implementar en el currículum la investigación, con la cual se generen cambios e innovaciones a un campo específico.</p> <p>organizativo: Se concibe la organización y funcionalidad a partir del sistema educativo en general y su tendencia de centralización o descentralización.</p> <p>ético: Alude al cuidado de valores fundamentales para la realización de la persona (verdad, libertad, bien común, justicia, solidaridad, cooperación, etc.), siendo posible incluir, una participación responsable como miembro de una sociedad democrática y dentro de una comunidad, que implica también, actuar con una <i>concepción del trabajo</i> como instrumento de autorrealización individual y de integración en la vida productiva. Así como tratar temas relacionados con el cuidado de la salud personal y comunitaria, y uso creativo del tiempo libre.</p> <p>comunicación y expresión: Se relaciona con el punto último del anterior, pues se menciona, seleccionar diferentes contextos, lenguajes, símbolos, códigos verbales y no verbales para organizar ideas, y al mismo tiempo, expresar sentimientos, poniendo énfasis en el disfrute y apreciación de las <i>manifestaciones estéticas</i> (plástica, corporal, musical y literaria).</p>	<p>Esta especialista considera que el currículum se encuentra sedimentado en un entramado cultural, político, social y didáctico. A la vez, retomando el pensamiento de Gimeno alude, pertinente ofrecer un análisis político-social que llegue hasta su instrumentación técnica.</p> <p>Ahora bien, tomando en cuenta esta autora el pensamiento de Morales y Castro, da a conocer que tres son los aspectos que deben ser congruentes en la selección y distribución de contenidos: <i>reflejar el proyecto educativo de una institución, vincular con el entorno y la disciplina</i>.</p> <p>En el caso del último aspecto, retomando a Ruiz, aclara que los contenidos, deben basarse en todo un universo de conocimientos disciplinarios, y los criterios de su elección, se apoyan en la idea que se tiene de antemano sobre tres determinantes: <i>sociedad, profesión y tipo de egresado a formar</i>.</p>	<p>sociedad y cultura (sociocultural), enseñanza y aprendizaje (psicopedagógica) y conocimiento, especialización y trabajo (epistemológica-profesional). Cabe decir que ésta hace referencia a relacionar un <i>saber disciplinario</i> y un <i>saber hacer específico</i>, el cual tiene que ver con lo <i>ocupacional</i>, y es a su vez, singular. Así entonces, implica la articulación de un conocimiento <i>técnico</i> como sus bases <i>culturales, filosóficas y científicas</i>.</p>	
<p>Cuadro elaborado con base en el análisis de las lecturas de las siguientes fuentes: Johnson, Harold, <i>Currículum y educación</i>, Argentina, Paidós, 1979, p. 113-117; Tyler, Ralph, <i>Principios básicos del currículo</i>, Buenos Aires, Troquel, 1982. pp. 10-11; De Alba, Alicia, <i>Currículum: crisis, mito y perspectivas</i>, México, CESU-UNAM, 1991, pp. 40-48; Díaz Barriga Arceo, Frida, Ma. de Lourdes Lule G., Diana Pacheco P., Sylvia Rojas D. y Elisa Saad D. en Díaz-Barriga Arceo, Frida (et al.), <i>Metodología de diseño curricular para educación superior</i>, México, Trillas, 1990, pp. 31-32; Palladino, Enrique, <i>Diseños curriculares y calidad educativa</i>, Argentina, Espacio, 1998. p. 11, 17-18, 33-34; Barrón Tirado, Ma. Concepción. “Análisis de contenidos curriculares. Un acercamiento metodológico” en Chehaybar y Kuri, Edith y Rocío Amador Bautista (coordinadoras), <i>Procesos y prácticas de la formación universitaria</i>, México, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Pensamiento Universitario 93, 2003, pp. 81-82, 87; y Casarini Ratto, Martha, <i>Teoría y diseño curricular</i>, México, Trillas, ITESM. Universidad Virtual, 1997, pp. 39 y 41.</p>				
<p style="text-align: center;">cuadro no. 33</p>				

No obstante, en ambos autores se encuentra una postura latinoamericana y concuerdan que todo elemento curricular no es aséptico o neutro políticamente, sino que mediante una práctica humana, una *praxis* o acciones con sentido, tienden a dirigirse hacia determinados fines o adquirir ciertos compromisos, como puede ser, dar prioridad a apoyar algún cambio, evolución o transformación social.

En el caso de Palladino, tal postura se encuentra en su enfoque de recursos humanos, y en su eje de formación socio-político comunitario, al igual que cuando menciona que *socialmente*, el currículum debe realmente promover y atender el cambio en la estructura social de un país, innovando educativamente, pero no puede descuidarse que puede servir también como un reproductor del orden social imperante. Además, se añade que el currículum está obligado a responder al contexto internacional actual, en donde la sociedad es compleja y contradictoria, misma que se ilustra con la definición siguiente de Margarita Pansza:

El currículum es una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje que, en forma intencional, se articulan con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar y actuar frente a los problemas concretos que plantea la **vida social** y la incorporación al **trabajo** (Pansza, 1997: 99).⁷¹

La polarización anterior, Palladino la considera en su enfoque de realización personal y ético. Ante lo cual Casarini menciona (1997: 56), un currículum debe satisfacer los diversos contenidos escolares para permitir transferir el aprendizaje a situaciones de la vida y del ejercicio profesional. Sin embargo, no siempre se puede, ni es debido realizar una transferencia directa dada la complejidad de los problemas que tanto social como profesionalmente debe resolver una persona.

Al mismo tiempo, dicha autora aclara que al tomar en cuenta únicamente la parte epistemológica, se corre el riesgo de fundar decisiones sobre la base de las existencias científicas y filosóficas de la(s) disciplina(s), eludiendo las acciones que se solicitan al profesional en el ámbito laboral y social determinado. Por tanto, las acciones específicas (hacer) como la(s) disciplina(s) (saber) constituyen aspectos importantes.

Del mismo modo, debe estimarse que el profesional universitario al intervenir en determinadas áreas sociolaborales, con sectores poblacionales diversos, constantemente estará sujeto a tomar decisiones de carácter social, apoyado precisamente en conocimientos científicos, técnicos, tecnológicos y humanísticos, así como aquellos dados por la *experiencia*, por lo cual, la fuente epistemológica-profesional está estrechamente vinculada a una fuente sociocultural.

Por otro lado, es notorio que en las distintas propuestas sobre las bases del currículum, principalmente de los teóricos actuales, no aparezcan contempladas las características y necesidades de los estudiantes, salvo de manera sutil se deja ver

⁷¹ Las negritas es de quien escribe.

en la realización personal de Palladino, y en la dimensión didáctico-áulica propuesta por De Alba, pero incluso éstas se encuentran subordinadas al área laboral, sociocultural o didáctica.

Así, la consideración sobre el papel de los alumnos, se reconoce más bien, en los enfoques de los teóricos clásicos (Tyler y Taba), donde incluso, sus características se les da importancia como contribuyentes a la operación curricular y no sólo didáctica.

No obstante, Tyler de ante mano alude (1982: 10-11), ninguna fuente única de información, puede brindar una base para adoptar decisiones sensatas y amplias sobre objetivos educativos, por ello, es importante la contribución de sus filtros. Asimismo, llama la atención en este autor (pp. 23, 40-41), como en Casarini al nombrar la *experiencia*, el hecho de que existe un contenido privilegiado, que corresponde a aquel puesto en *situaciones posibles a presentarse*, haciendo que la escuela deba cuidar de parecerse lo más posible a la *vida real*.

Ante ello, Tyler crítica por un lado, si la vida contemporánea cambia constantemente, preparar a los estudiantes para los problemas presentes, los hace incapaces para enfrentar la vida futura. Además, problemas vitales no son la mayoría de las veces lo más cercano a las preferencias de los alumnos.

De tal manera, resuelve que debe existir una articulación entre sectores valiosos y permanentes, e intereses y necesidades de cada etapa de la vida de un respectivo alumno, ya que ambos se convierten en los contenidos realmente factibles, pero una propuesta así, contiene distintos aspectos: sanitario, familiar, esparcimiento, vocacional, religioso, de consumo, cívico, y demás, así como temas de diversa índole: conservación de los recursos naturales, materiales y de energía, cambios demográficos, migraciones, para una mejor ciudadanía, música, artes, estética, salud, relaciones familiares, de género, emocionales, en valores, sensibilidad social, emancipación personal, democracia, hábitos, comportamientos, aspectos locales y todo aquel conocimiento necesario para la vida (Tyler, 1982: 24-36).

En Díaz Barriga, dado que su aportación más que hablar de determinadas bases curriculares, tiene que ver con preguntarse qué **investigaciones** son pertinentes y posibles de realizar en un momento dado para revisar o diseñar un currículo, identifica y sugiere las siguientes, anticipando que una investigación curricular es complementada con más de una: *a) contexto, b) profesión y mercado ocupacional, c) otros planes de estudio, d) estudiantes, e) docentes, f) infraestructura y costos, y g) contenidos curriculares* (Díaz Barriga, 1994: 6). En esta tesis se trabaja la primera en relación con la última.

5.6. INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON EL DISEÑO CURRICULAR

5.6.1. Del contexto

Dos son las investigaciones que se destacan sobre el contexto. Una de ellas toma en cuenta el contexto internacional y el fin del estado benefactor, a partir de la teoría del capital humano, reduciendo a la educación con las leyes del mercado y convirtiéndola a la vez en una inversión.

Otra investigación dentro de la educación superior trata la crisis de las ciencias sociales, en consecuencia de la crisis del socialismo, surgimiento del neoliberalismo y la globalización económica. Ante lo cual, a continuación se identifica en el pensamiento de Díaz Barriga, una coincidencia con Brunner y Barrón,⁷² con respecto a la situación difícil que atraviesa la formación profesional que brindan las universidades latinoamericanas, acentuando en particular, el desafío que revela una fuerte necesidad y tensión por modificar la mexicana:

“...necesitamos pensar el sentido de una Universidad en Transición, no podemos seguir apegados a la concepción de Universidad que conocimos, en la que nos formamos, en la que creímos, porque sencillamente las nuevas condiciones económicas ya no la hacen viable. Tenemos por tanto, una deuda histórica con la universidad y con el país.” (Díaz Barriga, 1994: 11)

Paralelamente a lo anterior, este autor añade la falta de un *proyecto nacionalista amplio*, señalando que existe otra deuda social con la Universidad actual, al dar la impresión de que los universitarios no ofrecen *claridad* de un *futuro alentador y posible* ante los problemas que se enfrentan en el s. XXI. Al mismo tiempo, a los académicos se les demanda la falta de un *modelo educativo alternativo*, y a la vez, contrario al que sostienen organismos internacionales en cuanto a su apego por el sector productivo, la competitividad y la privatización.

5.6.2. La profesión y su mercado ocupacional

Otras investigaciones pueden retomar el desarrollo histórico de una formación profesional con respecto a la evolución de la dinámica institucional, usando metodologías de la sociología de las profesiones. También está la realización de investigaciones sobre egresados para observar cambios ocupacionales en el mercado laboral. Uno de los enfoques frecuentes es el neoweberiano, por sostener el hecho de que la educación superior promueve determinados “status”. O bien, desde la teoría del valor marxista, en el cual tanto la formación como el título, se convierten en mercancías que adquieren un valor de uso y de cambio como desempeño profesional.

Una investigación más dentro del mercado ocupacional son las opiniones de empleadores respecto a los egresados. En el caso del contexto latinoamericano, se analiza el impacto que tiene la formación profesional en diversos sectores de la

⁷² Cfr. p. 65.

sociedad, como son la evolución contextual histórica y la sociológica de la práctica profesional.

5.6.3. Otros planes de estudio

Se puede comparar entre la orientación central de los planes de estudio tanto nacionales como internacionales, sea la práctica profesional que privilegian o atienden; carga curricular, contenidos y la selección de planta docente (tipo de contratación, formas de trabajar, etc.).

5.6.4. De los estudiantes

Una es hacer diagnósticos sobre sus conocimientos previos y otra opción es sobre sus aspectos socioeconómicos. Sin embargo, ambas son insuficientes para el diseño curricular, además, existe una notable ausencia de indagaciones desde una perspectiva socio-cultural, debido a que se desconoce información sobre las múltiples características de la juventud en los 90's, a los que se les caracteriza por ser pragmáticos y apegados a satisfacer necesidades inmediatas.

De igual forma, se carece conocimiento sobre cuál es su sistema de valores, habilidades, presentismo, y se les nota ausencia de proyectos a futuro, metas grandes, sentido de vida, etc. Todo lo cual termina por traducirse en *no saber aún cómo trabajar con ellos*. Por ello, en Frida Díaz Barriga et al., (1990: 38–39), se sugieren las siguientes investigaciones: *factores relacionados con el rendimiento académico de los alumnos, principalmente de las causas e índices de reprobación, deserción, nivel de logro académico y demás. Así como factores motivacionales y afectivos o rasgos de personalidad asociados también al rendimiento académico*.

5.6.5. De los docentes

Otra línea de investigación que tiene la finalidad de apoyar tareas de diseño curricular, es sobre las habilidades didácticas y actitudinales de los docentes en relación a: la institución donde laboran, el currículo al que están implicados, su relación con otros docentes y la defensa de su profesión que sostienen. Frida Díaz Barriga et al., (1990: 30, 38–39), identifica la investigación de la relación maestro-alumno, es decir, la actividad docente de los profesores y de su relación con el rendimiento de los alumnos, así como los métodos de enseñanza que llevan a cabo.

Por otro lado, Díaz Barriga (1994: 9–10) considera importante investigar la historia de grupos docentes durante el proceso de un proyecto o la transición interna de un plan de estudios, e incluso, en una reforma curricular, debido a que en cada situación existe una serie de *cambios*. Asimismo, es necesario comprender la historicidad de toda institución educativa, pues en ella, se conforman grupos docentes en relación a tramos, áreas, secciones o materias. O

bien, mediante afinidades: teóricas, ideológicas, políticas, como principio de defensa de una idea, espacio, modalidad de trabajo, etc.

De hecho, agrega el autor, desde que un plan de estudios empieza a operar, va generando fuerzas internas (inercia y resistencia). Las cuales definirán los siguientes intentos de modificación de un plan (Díaz Barriga, 1990: 26–27). De tal forma, al tender a incorporar o sustraer materias, la reforma atenta no solo con una dinámica presente, sino con un pasado y a la vez, con un proyecto futuro. Así entonces, todo proyecto de modificación es vivido como una oportunidad para ampliar su rango de influencia o el espacio conquistado que hay que preservar mínimamente.

5.6.6. Infraestructura y costos

Se refiere al análisis de la infraestructura que se requiere para el funcionamiento óptimo de una propuesta curricular. En Frida Díaz Barriga et al. (1990: 30, 38–39), se reconoce también, recursos materiales, disposición de horarios y operatividad de los aspectos académico–administrativos institucionales e interinstitucionales.

5.7. CONTENIDOS CURRICULARES Y SU ESTRUCTURACIÓN

5.7.1. Definición de los contenidos curriculares y algunas tipologías

A los contenidos curriculares se les ha relacionado con los conocimientos propios de una cultura determinada. No obstante, a pesar de que esta preocupación prevalece, junto a ella, se pone mayor o menor énfasis a algunos en particular, según distintos momentos históricos.

Así, Casarini (1997: 60 y 63), Gimeno y Pérez entre otros autores (citados en Barrón Tirado, 2003: 76), expresan que precisar cuáles pueden ser los contenidos de enseñanza o de un currículo, además del cómo justificarlos, son labores complejas y de gran dificultad, pues incluyen conocimientos, habilidades, creencias, emociones y rasgos de carácter. Por tanto, no es sencillo ni definir qué son, ni decidir cuáles deben ser los elegidos. Por ello, Barrón Tirado los define de la siguiente manera:

aquél conocimiento que está seleccionado por un currículum y organizado de tal manera que se dirige al logro de la consecución de un fin determinado (Barrón Tirado, 2003: 87).

Desde hace tiempo, se privilegian los contenidos conceptuales, pero en la actualidad se gesta un progreso en su clasificación, pues la mayoría de los teóricos que los estudian, entre los que destacan Coll, Valls y Bixio entre otros,⁷³ suman procedimentales y actitudinales, e incluso, su tratamiento se ve profundizado por subdivisiones en cada uno.⁷⁴

Sin embargo, identificar actualmente en un plan de estudios estos tres primeros, se tiende a concluir que se adopta un desarrollo integral y armónico que trata de atender capacidades diferentes del ser humano, además de tener un peso fundamental en la formación. Por ello, se piensa que ninguno debe quedar al margen del currículo oculto.

Además, es importante tomar en cuenta que cada tipo de contenido exige por su naturaleza un modo diferente de ser tratado, dado que responden a procesos de aprendizaje, estrategias de enseñanza y métodos de evaluación diferentes. Por ello, en el caso de las actitudes, generalmente se relacionan con los aspectos morales del comportamiento individual y social, existiendo ocasiones en que se añaden y distinguen entre *valores y normas* (Carmen, Luis Ma. del, *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*, p. 111), cuyo aprendizaje y enseñanza aún hacen falta retroalimentarse, sobre todo, para consolidarlos e implementarlos de manera confiable en la planificación curricular y como resultado de la formación escolar, dejando de ser como alude Tyler, sólo buenos deseos. El cuadro no. 34 da a conocer una agrupación general de los contenidos curriculares.

⁷³ Obsérvense con mayor detalle en las siguientes fuentes: González Lucini, Fernando, *Educación en Valores y Diseño Curricular*, Longman, Alhambra, Serie Documentos para la Reforma, Documento 2, 1990, 89p; Coll, César (et al.), *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Madrid, Aula XXI, Santillana, 1992, 202p; Bolívar Botía, Antonio, *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuestas*, Madrid, Escuela Española, Serie De la Reforma educativa al aula, 1993, 288p; y Bixio, Cecilia, *Contenidos procedimentales. Los procedimientos: su enseñanza, aprendizaje y evaluación*, Rosario, Homo Sapiens, 2001, 129p.

⁷⁴ Así puede observarse en el caso de la Corriente Constructivista, fomento de *habilidades de pensamiento, motivacionales y cognitivas de alto nivel*. Por otro lado, desde Taba, se plantea la diferenciación de *Hechos, Ideas Básicas, Conceptos y Principios* (Díaz Barriga, 1994: 16).

AGRUPACIÓN DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES		
<i>Estructura Semántica</i>	<i>Estructura Sintáctica</i>	<i>Aspecto moralista</i>
<p>La conforma un cuerpo sustantivo y organizado de conocimientos disciplinarios. Esta estructura está implicada dentro del ámbito del <i>conocimiento conceptual</i> y con un tipo de aprendizaje en el <i>nivel del saber</i>. Lo conforman: hechos, conceptos y principios.</p> <p>Cabe decir, los contenidos conceptuales suelen ser más disciplinares, puesto que cada área o materia se caracteriza por tener sus propios conceptos, hechos y principios; y los procedimientos, actitudes (e incluso normas), suelen ser más transversales, al poder compartirse con otros campos.</p>	<p>Es el conjunto de métodos y procesos para utilizar la información y generar el conocimiento. Así mismo, está encaminado por acciones y estrategias para resolver objetivos o alcanzar metas. Por ello, se comprende dentro de las variedades del saber hacer teórico y práctico o bien en el ámbito del <i>conocimiento procedimental</i>. Lo conforman: procedimientos, habilidades, destrezas, capacidades, tácticas y todo aquel conocimiento que se da a lo largo de un proceso.</p> <p>procedimientos: Se basan en la sucesión o serie de pasos u operaciones de forma ordenada, orientados a la consecución de una meta para resolver tareas o saber hacer cosas, satisfacer propósitos y conseguir nuevos aprendizajes. Asimismo pueden servir para hacer relaciones del individuo con su medio (recoger información, adaptarse a una situación, inventar, transformar, etc) o bien, para hacer referencia al pensamiento de acción (reproducir modelos, juzgar o evaluar, elegir o decidir), así como para hacer pensamiento especulativo (abstraer, generalizar, retener, planificar o comunicar). Muchos de estos conocimientos pueden ser transferibles a otros campos disciplinarios. Y pretenden también un "saber qué" para aprender cómo construir conocimientos.</p> <p>Es pertinente diferenciar los procedimientos de la metodología didáctica que es el medio de aprenderlos, además la actividad de enseñanza pretende el aprendizaje significativo de un determinado contenido u objetivo; y un procedimiento por su parte pretende la adquisición del proceso/procedimiento mismo que se refiere a la forma de hacer algo, de saber-hacer, implica que se adquiere todo un conjunto de habilidades, estrategias, reglas o pautas de actuación, rutinas, tácticas, métodos y modos de hacer. El procedimientos es la destreza que queremos ayudar a que el alumno construya, como un contenido escolar y objeto de la planificación e intervención educativa; y el aprendizaje de ese procedimiento puede trabajarse mediante distintos métodos.</p>	<p>Se encuentra en el ámbito del conocimiento <i>actitudinal</i>, y su aprendizaje estriba en el <i>valorar</i>. Lo conforman: actitudes, normas y valores, mismos que complementan la educación, y sirven para formar ciudadanos críticos (no súbditos), promover la democracia y un desarrollo integral y plural de una sociedad.</p> <p>Cabe decir, existe énfasis en las <i>actitudes</i> como orientaciones necesarias o deseables para la adquisición de determinados contenidos conceptuales o procedimientos para la realización de tareas o áreas laborales. Tienen una dosis <i>moralista</i>, de sensibilización y adquisición de valores que pueden presentarse en todos los contenidos.</p>
<p>hechos/datos: Son conocimientos factuales que pretenden un aprendizaje memorístico, reproductivo y aislado.</p>		
<p>conceptos: Es el conjunto de objetos, hechos o símbolos con base en una jerarquía, red o mapa, que pretenden un aprendizaje significativo y relacional entre lo previo y lo nuevo.</p>		
<p>principios: Es el nivel más alto de relación conceptual, se acerca a los procedimientos. En sí son enunciados que describen cómo se dan los cambios que se producen en un objeto o situación, o bien funcionan como reglas que enlazan conceptos o hechos de un modo específico así como sus causas y efectos. Sinónimamente se usan los términos "regla" o "ley". Donde la regla es un enunciado que expresa la relación que existe entre dos o más conceptos o fenómenos. Asimismo sirven para guiar la acción o aplicación de cambios naturales, de acción o de sistemas de reglas. Pretenden un aprendizaje abstracto y la comprensión de relaciones entre conceptos o hechos de manera más profunda.</p>		
<p>Cuadro elaborado con base en el análisis de la lectura de la fuente: Bolívar Botía, Antonio, <i>Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuestas</i>, Madrid, Escuela Española, Serie De la Reforma educativa al aula, 1993, pp. 25-44.</p>		
cuadro no. 34		

Ahora bien, una de las aportaciones más completas y contextualizadas que responde particularmente al carácter público y latinoamericano de la Universidad, al mismo tiempo que pretende ser significativa para la solución de los graves problemas que se viven en el ámbito nacional y en el internacional, corresponde a De Alba, quien haciendo uso del término **campo de conformación estructural curricular (CCEC)**, define un agrupamiento de elementos curriculares que pretenden propiciar determinado tipo de formación en los alumnos. Tal propuesta

está conformada por cuatro CCEC, los cuales se encuentran explicados en el cuadro no. 35

CAMPOS DE CONFORMACIÓN ESTRUCTURAL CURRICULAR CCEC (ALICIA DE ALBA)				
CURRÍCULO OBLIGATORIO DE CARÁCTER CERRADO	<p>1) CCEC epistemológico-teórico: Este tiene relación con la parte teórica. Además, la autora retomando el pensamiento de Díaz Barriga y Follari, alude que puede rastrearse en México, a partir de los inicios de la década de los 80's, debido a que es característico en la formación universitaria para tratar de buscar una oposición hacia las demandas del aparato productivo, tecnologicista y hacia una especialización.</p> <p>Ahora bien, mediante las aportaciones de Zemelman, De Alba añade el aspecto epistemológico, con el cual, se logre ir más allá de un <i>qué</i> pensar, basado en la sola apropiación teórica, a <i>cómo</i> pensar la realidad, es decir, no adherir materias en las que se faciliten únicamente a los estudiantes conceptos y teorías dadas, sino privilegiar en ellos, un ejercicio autónomo de la <i>capacidad de razonamiento</i>, mismo que les permita, desarrollar su <i>capacidad crítica</i>, donde a la vez que se adquiere <i>conciencia histórica</i> y se toma una <i>postura como tal</i>, se llegue finalmente, a una etapa de <i>problematización</i>. Por tanto, las bases estructurales de la formación epistemológico-teórica son: <i>análisis de una estructura categorial, manejo conceptual de la misma y una lógica de construcción del conocimiento</i>.</p> <p>Sin embargo a todas las anteriores, De Alba implica como otros elementos imprescindibles, <i>lógicas del poder</i>, sobre todo cuando se vive en una temporalidad en crisis que requiere dejar de sumar reproductores, ejecutores o sujetos determinados; y pase a ofrecer una formación que logre convertir a los estudiantes en actores capaces de idear conformaciones de poder con nuevas lógicas cotidianas, prospectivas e incluso utopías, las cuales den cabida a las aspiraciones de los sectores sociales mayoritarios, y no sólo de quienes juegan un papel dominante.</p>	<p>2) CCEC crítico-social: Aún cuando retroalimenta también la formación teórica, su integración pretende hacer que el estudiante observe y reconozca la inexistencia de neutralidad de conocimientos sino sus relaciones de sentido e intencionalidad. Además, que pueda visualizar de la institucional escolar a la que pertenece, su postura correspondiente, debido a que en cada una, son lugares donde se legitima un saber, una cultura e incluso, una forma de concebir cierta disciplina. Barrón Tirado acuerda con ello, aludiendo que no todo conocimiento se vuelve una imposición o sometimiento cultural o institucional, sino ser crítico y consciente de la realidad.</p> <p>Así entonces, dados los constantes cambios a los que se encuentra sujeta la sociedad en el complejo contexto posmoderno, teniendo como discurso hegemónico, la tendencia económica, la inclusión de los avances de la ciencia y la tecnología y una formación especializada, misma que nuevamente se subordina con prácticas profesionales determinadas, necesario es vincular de manera paralela, una formación básica, la cual, tampoco sea hermética a la particular disciplina de estudio, sino abrirse a la comprensión de las demandas y contextos socioculturales, tanto locales (nacionales) como internacionales (pluriculturales).</p>	ESPACIO CURRICULAR ABIERTO, FLEXIBLE O COMO PARTE DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE, Y EN TODO CASO, COMO MATERIAS OPTATIVAS O ESPECIALIZACIONES	<p>3) CCEC científico-tecnológico: En él se enfatiza la necesaria inclusión de los avances científicos y tecnológicos, debido a que no se puede en tal sociedad, aislarse totalmente de los mismos.</p> <p>4) CCEC de incorporación de elementos centrales de las prácticas profesionales: Es un espacio que recupera el mercado de trabajo, principalmente, prácticas emergentes, pues al ser las más recientes, son "posiblemente" las que enfrentará un egresado.</p> <p>De igual modo, fuera del currículo obligatorio, De Alba sugiere integrar problemáticas contextuales a nivel mundial, como parte del proyecto político-social amplio del s. XXI (mayor democratización, medio ambiente, minorías étnicas, la mujer, desarme nuclear).⁷⁵</p>
	<p>Cuadro elaborado con base en el análisis de la lectura de la fuente: De Alba, Alicia, <i>Curriculum: crisis, mito y perspectivas</i>, México, CESU-UNAM, 1991, p. 68-70; Barrón Tirado, Concepción. "Análisis de contenidos curriculares. Un acercamiento metodológico" en Chehaybar y Kuri, Edith y Rocio Amador Bautista (coordinadoras), <i>Procesos y prácticas de la formación universitaria</i>, México, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Pensamiento Universitario 93, 2003, p. 90.</p>			

cuadro no. 35

5.7.2. Estudios diversos que implican los contenidos curriculares

Es necesario tomar en cuenta que el análisis de contenidos puede ser variado, amplio e incluso múltiple. Por ello, Johnson señala la necesidad de diferenciar la explicitación de la **estructura interna de los contenidos** y el de la organización de éstos con fines de enseñanza. Es decir, por un lado la *estructura conceptual del currículo*, y posteriormente, la *instrumentación didáctica* (De Alba, 1986: 31).

Así, el último aspecto trata de estudiar las formas de cómo enseñar los contenidos, para ello, generalmente se revisan las distintas posiciones y corrientes del proceso de E-A, y la manera en cómo intervienen y definen sus elementos. Además, considerando que cada individuo aprende en forma diferente y por métodos, actividades y medios diversos, se estudia también las estrategias de aprendizaje que domina un alumno, sumando en un momento dado, adecuadas dinámicas grupales, actividades, simulación de aprendizajes o todo tipo de instrumentación didáctica que forme parte de la metodología del docente.

⁷⁵ Algunas otras han sido mencionadas en esta tesis. (p. 47).

En cuanto a la primera tendencia que marca Johnson, se refiere a las principales relaciones significativas de los contenidos con el plan al que pertenecen. Es decir, por un lado ***congruencia interna***, y por el otro, ***congruencia externa***. Del mismo modo Frida Díaz Barriga et al. (1990: 38–39), al considerar que un plan de estudios no es estático, sino abierto a distintas necesidades cambiantes y a los avances disciplinarios, es necesario elaborar ***evaluaciones de los programas (interna y externa)***, así, su conducción permite reestructurarlos en aspectos pertinentes y pueden enriquecerse con alguna de las investigaciones anteriores.

La evaluación interna, consiste en un análisis de la coherencia de los distintos elementos de un plan, o bien, se puede enfocar especialmente a la explicitación del nivel de estructuración conceptual y sus interrelaciones (ésta debido a su fundamentación, se dispone un apartado más adelante). En cuanto al primer caso, persigue el logro académico de los objetivos de un plan sean generales, intermedios, específicos; por áreas, temas o contenidos, en relación con su vigencia contextual, información de las características de la población estudiantil, avances disciplinarios y cambios sociales imperantes. Todos los cuales se recogen en los programas de estudio (éstos también cuentan con su respectivo apartado más adelante).

Cabe decir que los objetivos según Tyler (1982: 50 y 61), deben ser lo suficientemente claros, dando a conocer tanto la acción o conducta, contenido (concepto o tema) u otros elementos que se pretenden desarrollar en el curso. Así, los objetivos pueden ser revisados en las actividades que se lleven a cabo o en los programas.

Otra manera de analizar los contenidos consiste en centrarse en el tipo de estructura en que está organizado un plan, por ello, se dedica un apartado que explica las principales *estructuras de organización curricular*. Éstas permiten observar su lógica o eje orientador o la función que tienen en un plan de estudios. Así como la situación en que se encuentra su *secuencia, continuidad, integración, alcance, etc.*

Existen por otro lado, investigaciones sobre la incorporación de *temas de frontera*, que se refieren a la integración de conocimientos nuevos, p.e. el avance científico en un área de conocimiento. Sin embargo se sabe que este tipo de contenidos tardan más de veinte años para ser dispuestos en un plan.

En este sentido, una de las formas para poder estudiar los contenidos tienen que ver con la consideración de los enfoques teóricos a los que proceden: *críticos, teorías sociales, hermenéutica o sociología de las profesiones, etc.* A todos los cuales, la influencia anglosajona vierte problemas contextualizados; política, ideológica y cultural (imposiciones culturales, de género, derechos humanos, medio ambiente, entre otros).

Esto permite a Barrón Tirado (2003: 81–82, 87), mencionar que la selección, organización, distribución y evaluación del conocimiento, es finalmente, un tipo de capital cultural (ideas, creencias, valores y principios) que se desea promover de manera intencionada y sostenida por diversos grupos de una sociedad (tanto internos como externos a la institución escolar).⁷⁶

Ahora bien, en el caso de la congruencia externa, tiene que ver con lo dispuesto en el plan de estudios con respecto al contexto social. Su estudio implica el análisis de distintos aspectos: *mercado de trabajo, salidas terminales ubicando la orientación hacia determinadas áreas de formación, identificación de especialidades o semiespecialidades acordes a los requerimientos nacionales, expectativas y demandas sociales e incluso tendencias internacionales, práctica profesional en relación con otros profesionales, subempleos y sectores en los que se disponen los egresados entre otros* (De Alba, 1986: 28, 32 y 44).

Por su parte, Frida Díaz Barriga considera que en la evaluación externa, se hace referencia al impacto social de los egresados en cuanto su capacidad para solucionar problemas y cubrir necesidades sociales, ocupacionales, conocer habilidades que se les demandan, funciones, etc.

Por otro lado, cuando existe una reforma curricular, la cual genera distintas reacciones en la comunidad institucional, al ser vividas como situaciones gratificantes o conflictivas, Díaz Barriga añade (1990: 28), lo peor que puede acontecer en un plan de estudios, es que su planta académica no lo reconozca. De manera tal, que al no estar convencida de la reforma curricular, tiende permanentemente a luchar en la práctica áulica, o bien, llevar a cabo redefiniciones de contenido y metodológicas, a través de los *programas de estudio*. Los cuales se vuelven fuentes primordiales para acceder a la estructura de contenidos curriculares, por lo cual, antes de adentrarse a cada uno de los distintos aspectos mencionados, se dan a conocer los tipos de programas que existen, sus características y funciones.

Además, se considera incluso, que acceder a todos los programas de un plan, se puede llegar a obtener información del proyecto educativo que adopta una institución (sus disciplinas, problemáticas, etc.), sea para un semestre o anualmente, incluso, Frida Díaz Barriga et al. mencionan (1990: 38), al elaborar un plan curricular, debe hacerse de manera anticipada, tantos programas de estudios como asignaturas, módulos o cursos lo integran, mismos que deben estar en constante actualización.

5.7.3. Programas de estudio: fuentes documentales del currículum formal

Etimológicamente la palabra “programa” significa *anunciar por escrito*, y en general, constituyen microestructuras de un plan de estudios o currículum formal

⁷⁶ Tómense en cuenta los distintos actores del currículum revisados con anterioridad. Cfr. pp. 108–111.

(Casarini, 1997: 8). Una definición que contiene algunos de sus elementos que lo componen es la siguiente:

conjunto de objetivos, contenidos, actividades, metodologías y sistemas de evaluación de una materia o asignatura (Palladino, 1998: 9).

Ahora bien, Díaz Barriga menciona que para elaborar programas, tres son los momentos básicos: 1) *construcción de un marco conceptual o referencial*, 2) *elaboración de un programa analítico*, y 3) *desarrollo metodológico basado en un programa guía*, con base a esto, posteriormente Azucena Rodríguez y Díaz Barriga entre otros especialistas (Frida Díaz Barriga, Barrón Tirado, entre otros), reconocen tres tipos: **a) programa sintético**, **b) programa analítico**, y **c) programa guía** (Díaz Barriga, 1997: 38; Díaz Barriga, *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*, pp. 56–72).

a) Programa sintético

Otras denominaciones comunes con las que se hace referencia a este primer documento además de la enunciada son: *programa del plan de estudios, escolar, del sistema educativo u oficial–sintético* (Barrón Tirado, 2003: 90).

En cuanto al momento de su formulación, parte cuando se realizan los procesos de elaboración de un proyecto educativo amplio (propósitos, sujetos de la educación, necesidades sociales e individuales, condiciones laborales, aspectos psico–sociales y cultural–antropológicos, áreas de formación, serie de asignaturas, mapa curricular, orientaciones sobre contenido, etc.), por lo cual, es definido como la síntesis panorámica del plan de estudios, cuya función es de igual modo, ofrecer la visión global del plan total del que surge.

En el caso específico de la propuesta de contenidos a abordar, ésta se encuentra constituida por **descripciones sintéticas de contenidos de cada asignatura**. Las cuales según Frida Díaz Barriga y Díaz Barriga (1997: 41–42), revelan contenidos básicos o mínimos (nociones), o bien, aprendizajes indispensables que se esperan lograr (aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales).

A todos los anteriores, Díaz Barriga sugiere sean lo más explícitos posible, e incluso, Frida Díaz Barriga añade que aún cuando este tipo de programas poseen planteamientos centrales o ejes de la organización del contenido, su carácter es *indicativo*, más no obligatorio para los docentes, haciéndoles únicamente una formalidad.

Paralelamente a ello, las descripciones están articuladas con las concepciones de aprendizaje y la institución, por lo cual, una vez esclarecidos, son presentados como propósitos de aprendizaje u objetivos, incluso, pueden ir acompañadas de sus correspondientes créditos y carga horaria teórico–práctica. Asimismo, contar con todo su conjunto, es útil en la medida que permiten aclarar y

establecer una comunicación inicial con la comunidad académica en general. Así como el tipo, profundidad y forma en que se pueden ir retomando los contenidos a lo largo del plan de estudios.

No obstante, es importante hacer una distinción entre descripciones sintéticas y **epítomes**, debido a que estos últimos son usados comúnmente en el diseño curricular, y por tanto, están aún faltos de retroalimentarse por la comunidad académica de una institución. Una definición de ellos, se encuentra en la Teoría de la Elaboración, en su modelo de secuenciación o precisamente de elaboración (Goñi, 1998: 48–52). Así, un epítome aún cuando se expresa en función de los resultados esperados del aprendizaje, siendo de igual modo de carácter teórico–conceptual, aplicativo o con ilustraciones empíricas y de procedimiento; son la panorámica general de un curso, incluyendo pocos elementos que obedecen a componentes esenciales, fundamentales o representativos del contenido. De modo que los restantes y no enunciados, suponen ampliación o complejidad.

b) Programa analítico

Una manera más en que se conoce este instrumento es como *programa de los grupos académicos docentes*. En consecuencia, se define como el análisis, interpretación y adecuación que hacen los docentes desde su realidad, acerca de los contenidos y habilidades básicas que deben promover según los programas sintéticos, hacia una asignatura determinada.

Además, tales documentos orientan globalmente el trabajo en una institución escolar, pues a la vez que expresa mayormente la propuesta de aprendizajes mínimos, también da a conocer lo necesario que se requiere para acreditar la materia, en otras palabras, vinculan contenidos y métodos.

En Díaz Barriga, la propuesta metodológica o la relación método–contenido, es precisamente donde se puede llevar a cabo una *reinterpretación creativa* que dé corporeidad a las ideas de trabajo, siendo conveniente abrir espacios colectivos o talleres que operen tanto dentro como independiente de la institución escolar, o bien, que los docentes lleven a cabo “guías de clase” o “diarios semanales” (Díaz Barriga, *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*, p. 59).

Los aspectos que formalizan este programa son: 1) *introducción o presentación y descripción de propósitos o intencionalidades*, 2) *propuesta de acreditación*, 3) *estructura u organización del contenido* y 4) *señalamiento de una bibliografía mínima*.

No obstante, recordando tanto al currículo como práctica y al desarrollo curricular, es necesario no perder de vista que se dan aprendizajes no previstos, producto de la interacción áulica entre alumnos y profesores, y cuyas implicaciones son de diversa índole, en la mayoría de los casos desconocidos e incontrolables: *historias de vida, situaciones de comunidades de origen, del país o del mundo, etc.* (Díaz Barriga, 1997: 47–48, 53, 56–61, 65).

c) Programa guía

Otra manera en que se le conoce es como *programa del docente*, debido a que es la propuesta responsable, en que dicho actor se muestra capacitado para impartir una determinada asignatura, por esto se considera también, carta de presentación individual de cada docente frente al grupo. A continuación el cuadro no. 36 muestra con mayor detalle todos estos programas curriculares y sus características particulares.

TIPOS DE PROGRAMAS CURRICULARES			
tipo de programa	SINTÉTICO	ANALÍTICO	GUÍA
elementos de análisis			
otras denominaciones	<ul style="list-style-type: none"> • programa del plan de estudios • programa del sistema educativo • programa escolar • programa oficial–sintético 	programa de los grupos académicos docentes	programa del docente
actores respectivos de su diseño	Responsables de los planes de estudios (considerar a los distintos especialistas), academia de docentes y estudiantes.	Academias o grupos de profesores.	Agrupaciones pequeñas de docentes o en forma individual.
funciones	Aclarar y establecer una comunicación inicial con la comunidad académica en general, respecto a cada uno de sus elementos.	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar la dimensión global o pedagógica del trabajo en una institución escolar. • Promover el trabajo docente colaborativo para la enseñanza de una asignatura o curso específico. • Retroalimentar actividades de apoyo para la adquisición de material didáctico, bibliográfico, documental, etc. • Posibilitar a la institución, establecer mecanismos de formación homogéneos en futuras readecuaciones a un programas sintético. • Expresa mayormente la propuesta de aprendizajes mínimos (contenidos). • Dar a conocer lo necesario que se requiere para acreditar la materia. (propuesta metodológica o relación método–contenido). 	Presentar al docente y su propuesta de trabajo frente al grupo.
implicaciones y/o requerimientos para su elaboración	<ul style="list-style-type: none"> • Tener conocimiento de los procesos de elaboración de un proyecto educativo amplio (fuentes del currículo, base o universo curricular y distintos estudios curriculares). • Familiarizarse con las concepciones de aprendizaje y tipo de institución a que se pertenece. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tener conocimiento de la comprensión de las finalidades y marco de referencia que persigue el programa sintético. • Familiarizarse con la legislación nacional e institucional. • Expresión intelectual y experiencias de los docentes. • Tener conocimiento del grado de madurez personal y académica de los estudiantes. • Identificar las características del contenido específico a ser posible de abordar. • Conocer distintas posturas y concepciones de <i>formación</i> considerando las condiciones contextuales, institucionales y psicopedagógicas. Así como una noción de <i>aprendizaje</i> que sea capaz de reconocer un pensamiento analítico, sintético, reflexivo y su vinculación con la resolución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión clara de la experiencia profesional y docente (formación y manejo de contenidos, actividades de aprendizaje y perspectivas). • Cada docente debe tener acceso al conocimiento de los dos programas anteriores. • Conocimiento actual y consistente a lo largo del curso, acerca de las condiciones particulares dónde se labora (institucionales, infraestructura, características y número de estudiantes, perspectivas de desarrollo, etc.).
elementos	Propósitos, Finalidades, Objetivos, Perfil de ingreso, Perfil de egreso, Estructura curricular, Mapa Curricular, descripciones sintéticas de contenidos de cada asignatura, indicación de créditos y carga horaria teórico–práctica (opcional), requerimientos de titulación, opciones de titulación, etc.	introducción o presentación y descripción de propósitos o intencionalidades: Éste consiste en dar a conocer la articulación o ubicación de un curso, asignatura o módulo, con el programa sintético al que pertenece, enunciando su sentido y beneficio o trascendencia en lo académico y profesional para el alumnado.	Los elementos que contiene este programa son los mismos que el anterior, pero en el caso de la acreditación, Díaz Barriga recomienda, sea dada a conocer desde el inicio a los estudiantes, pues contribuye a favorecer su motivación, compromiso, e incluso, formarse una idea de la primera estructura general del curso o cómo se irá concretando.
		estructura u organización del contenido: La organización de contenidos tiene que dar a conocer criterios de selección. No obstante, Díaz Barriga hace ver que uno de los problemas frecuentes, son las presiones y tensiones entre los docentes, al discutir lo básico, indispensable o simplemente, lo que es necesario enseñar al inicio, por ello, es importante contar con las descripciones sintéticas.	

		<p>Por otro lado, los contenidos deben tener una determinada estructura en tales programas: unidades temáticas, bloques, problemas, etc. En caso de manejarse las primeras, se recomienda sea una cantidad reducida para enfatizar aspectos centrales, sobre todo porque contemplar gran amplitud, no siempre es posible terminarla en el tiempo asignado de un curso, y no permite trabajarla adecuadamente, sobre esto, Frida Díaz Barriga et al., añaden, puede darse a conocer el tiempo estimado o la cronología que se lleve para lograr los objetivos del programa. También se sugiere, que cada unidad sea acompañada de objetivos instruccionales o generales y específicos o particulares, ambos, congruentes con los objetivos terminales del programa sintético.</p>	
		<p>propuesta de acreditación: En ellas deben describirse: <i>experiencias, métodos y medios de instrucción, actividades de aprendizaje y estrategias de enseñanza</i>. Así como las formas y tipos de evaluación que se llevarán a cabo a lo largo del período. En el caso de las actividades, es necesario incluir también las de recuperación o acreditación no regular.</p>	
		<p>señalamiento de una bibliografía mínima: La bibliografía debe estimarse en su accesibilidad física y su costo, además de que el tratamiento del contenido sea comprensible para los estudiantes. En el caso del nivel superior, se pueden añadir textos que estimulen la investigación y la incorporación de temas actuales, autores básicos, etc. Frida Díaz Barriga et al., estiman la posibilidad de incluir si se desea, otros recursos necesarios (escenarios, materiales, elementos de apoyo y recursos humanos, documentos institucionales, etc.). Además, debe existir un señalamiento de la básica y la complementaria, ambas dispuestas por unidades o de acuerdo al tipo de organización acordado.</p>	
<p>Cuadro elaborado con base en el análisis de las lecturas de las siguientes fuentes: Díaz Barriga, Ángel, <i>Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico</i>, Argentina, Rei, Instituto de Estudios y Acción Social, Aique, 2da. edición, pp. 56–59; Díaz Barriga, Ángel, <i>Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio</i>, México, Paidós, 1997, pp. 66, 79 y 82 y Casarini Ratto, Martha, <i>Teoría y diseño curricular</i>, México, Trillas, ITESM. Universidad Virtual, 1997, p. 8.</p>			
<p>cuadro no. 36</p>			

5.7.4. Principales estructuras de organización curricular

En principio, un **modelo** se puede entender según la última publicación del COMIE (Díaz Barriga y Lugo, 2003: 64), como prototipo, construcción teórica o una forma de representación, sea, un ideal, objeto o proceso, que permite describirlos, explicarlos, prescribirlos e intervenir en los mismos, mediante una selección de ciertos elementos o componentes, una serie de relaciones establecidas y formas en que operan. De tal manera dicho estudio concibe un modelo curricular como una estrategia potencial para el desarrollo del currículo.

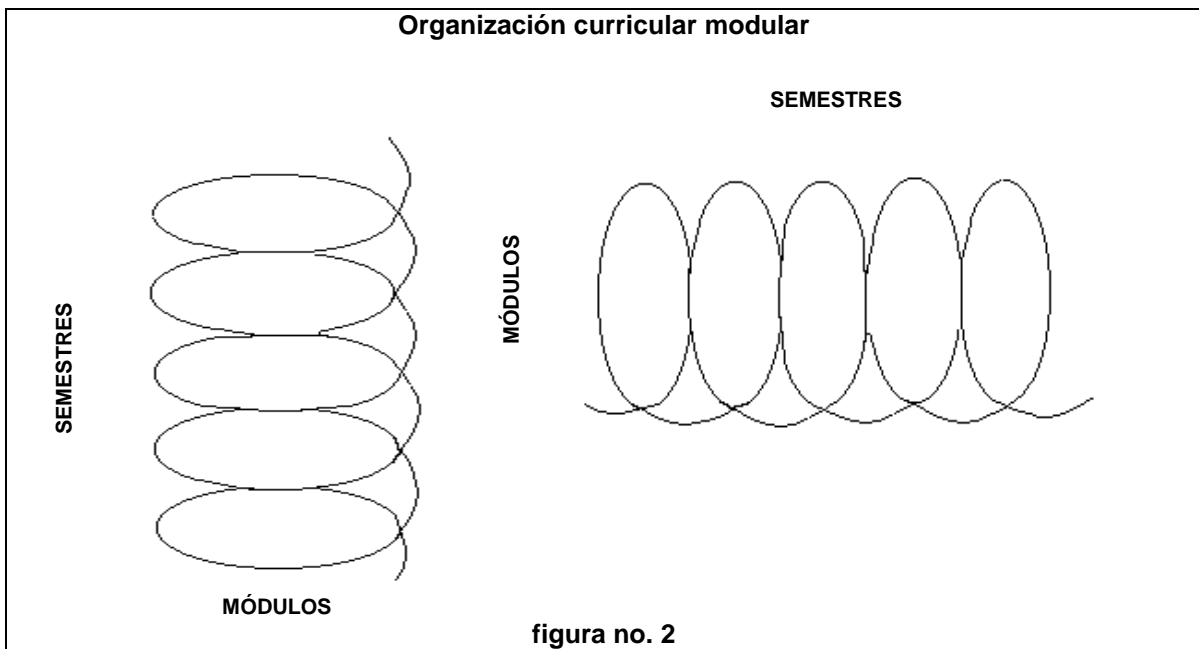
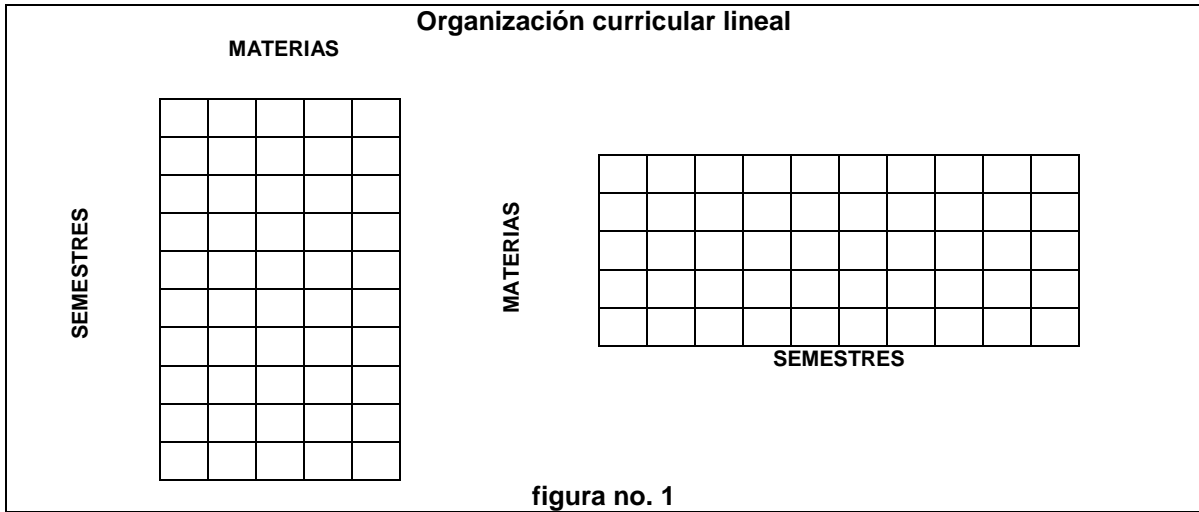
Ahora bien, antes de decidir un modelo de organización o tipo de estructura curricular a adoptar, se tiene que contar con el conjunto de contenidos seleccionados, e incluso, haber elegido una manera determinada de agruparlos: *asignaturas o materias, módulos o por núcleos centrales o ejes más específicos: temas, unidades, intereses, experiencias, problemas cotidianos, ideas esenciales, etc.* (Taba, 1973: 398–400).

No obstante, Johnson (1979: 118) señala que el contenido debe estar dispuesto por elementos esenciales o comunes de aprendizaje, los cuales deben ser realizados por todos los alumnos, y paralelamente, existir elementos especializados de aprendizaje como parte del currículum no obligatorio, quedando sujetos a la aspiración o necesidad particular de cada estudiante y tareas que se pretendan desempeñar.

Ahora bien, desde Margarita Pansza entre otros especialistas,⁷⁷ se logran tipificar tres modelos de organización básicos: *lineal (asignaturas), por áreas (mixto) y modular*. Todos los cuales son ocupados recurrentemente, incluso en el nivel superior. Obsérvense sus correspondientes esquemas en las figuras. no. 1, 2 y 3. El *Anexo I* presenta los principales modelos de organización curricular y sus características fundamentales según Taba y otras fuentes revisadas.⁷⁸

⁷⁷ (Furlán, 1995: 332; Béjar Navarro y Hernández Bringas, 1996: 19; Barrón Tirado, 2003: 82–83; Frida Díaz Barriga et al., 1990: 36).

⁷⁸ Ver en el suplemento de esta tesis: *Anexo I* cuadros A1–A3.



Organización curricular mixto

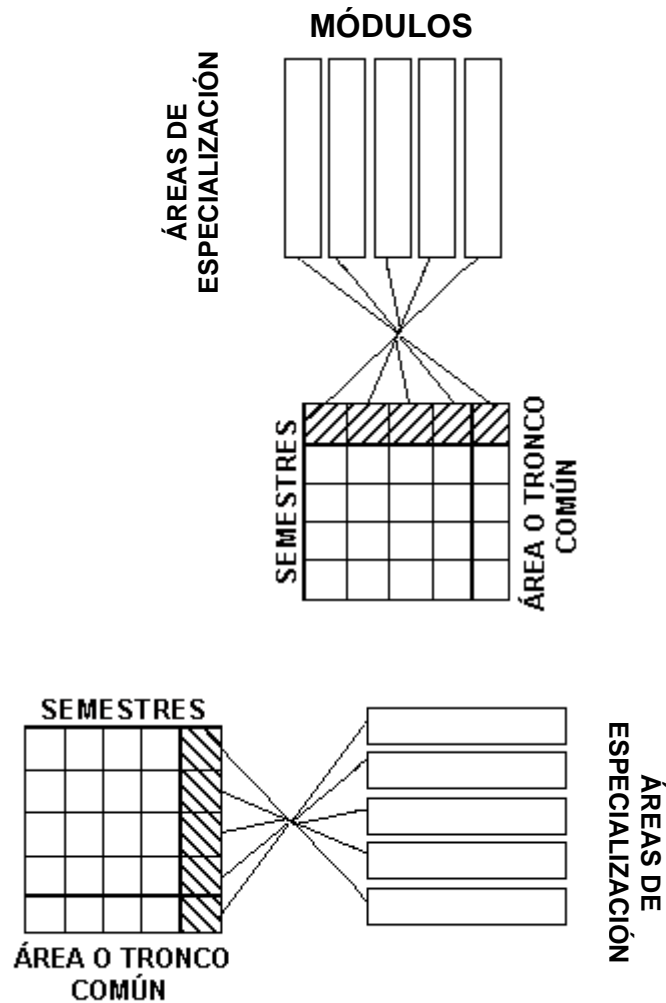


figura no. 3

Por otro lado, en el estudio actualizado del COMIE (Díaz Barriga y Lugo, 2003: 69–86), se dan a conocer nuevos y predominantes modelos curriculares en la década de los 90's: educación basada en competencias (EBC), currículo flexible CF (cuyas propuestas existentes se dan desde los 70's), currículo basado en el constructivismo psicopedagógico y los enfoques propios de la psicología cognitiva y sociocultural, formación metacurricular o sistemas de tutoría académica, diseño del currículo enfocado a la integración teoría–práctica y a la formación profesional a través de la práctica, servicio y enseñanza situada o experiencial en escenarios reales, enseñanza y diseño de programas curriculares centrados en los enfoques de solución de problemas o aprendizaje basado en problemas (ABP) y en el análisis de casos, incorporación de nuevas temáticas o ámbitos de conocimiento mediante temas o ejes transversales del currículo (preservación del ambiente, derechos humanos, valores, civismo y ética, perspectiva de género, reproducción

y sexualidad, educación para el consumo, nuevas tecnologías, etc.),⁷⁹ internacionalización curricular, formación interdisciplinaria y multidisciplinaria, enfoques administrativos de planeación estratégica, análisis institucional o de calidad total y excelencia, aplicados al desarrollo y evaluación del currículo.

5.7.5. Elementos principales en la organización de los contenidos curriculares: *secuencia, integración, alcance*

Es importante señalar que al referirse a la organización de los contenidos curriculares, algunos autores suelen utilizar de manera alternada o similar, el término *secuencia*, tal como se muestra en las siguientes definiciones:

El orden u organización, continuidad, progresión, coherencia y distribución acordada en que se presentan y relacionan los objetivos y contenidos de una área determinada a lo largo de una unidad o un curso, (microsecuencias). Así como de un ciclo o una etapa escolar completa (macrosecuencia), y las relaciones que se producen también entre las mismas e incluso con otras áreas (Sánchez Iniesta, 1999: 19–20 y 38).

Las diversas maneras y posibilidades de presentar y de ordenar secuencialmente los elementos de un determinado corpus de conocimientos, de forma tal que, facilite el aprendizaje significado de los mismos (Goñi, 1998: 14).

Así entonces, desde Taba se menciona que el aprendizaje de contenidos o todo tipo de experiencias educativas (conceptos, hechos y principios, teorías, tópicos, técnicas, problemas vitales, sensibilidades, sentimientos, creencias, valores, etc.), están organizadas formalmente, posibilitando al currículo servir como un plan que *guía* y permite alcanzar los objetivos educacionales.

En el caso de Barrón Tirado y Díaz Barriga, la organización curricular apoya las experiencias de aprendizaje, conjunta conocimientos, evita una fragmentación excesiva y una carga exagerada de asignaturas en un período establecido. Al mismo tiempo, Barrón tomando en cuenta el pensamiento de Pasillas, reafirma, la organización tiene la función de sustraer el estado caótico que pudiera tener un contenido, para así, otorgar **orden** y ocultar contradicciones, además de permitir su agrupación y no su aislamiento. En Johnson (1979: 119), la secuencia es precisamente el orden en que se presentan las experiencias previstas por el currículum. Así, quienes elaboran un plan deben determinar qué es primero a dominar antes de pasar a lo subsiguiente.

Sin embargo, es importante tomar en cuenta que la organización de contenidos no debe restringirse únicamente de manera lineal, en un sólo ciclo y por una única vez, sino cíclicamente, es decir, abordar o disponer los contenidos

⁷⁹ En esta publicación, de acuerdo a Palos Rodríguez, los temas transversales son problemáticas y conflictos más relevantes de nuestra sociedad, por lo cual se toman en cuenta los valores, actitudes y comportamientos, como objetos también de reformas curriculares en los diversos niveles del SE, y por presiones de sociedades que plantean una creciente dificultad para acercarse a modelos de justicia, equidad y respeto (p. 79).

en distintos niveles de complejidad y por ciclos sucesivos. Por ello, aún cuando en Taba (1973: 383, 388–389) una estructura típica detalla materias y temas, la secuencia es cronológica y el ordenamiento es sugestivo, empezando de lo más simple y concreto, hacia lo más complejo, abstracto, de mayor exigencia, profundidad, o hacia reacciones mentales más maduras, incluso, llegar al desarrollo sutil o refinado en el caso de contemplar actitudes y sensibilidades.

Además, la planificación de tal ordenamiento debe cuidar de ser inmodificable, por lo cual, es recomendable realizar un análisis fijándose en la naturaleza de cada contenido curricular y partiendo de su adecuado nivel de dificultad, hasta llegar a ser objetos de estudio para los alumnos. Por otro lado, en ciertos aspectos del currículum, la secuencia puede ser más rigurosa y en otros escasa. No obstante, existen autores⁸⁰ que recomiendan una secuencia fácil de aplicar y de uso flexible, dejando un grado notable de apertura y generalidad, para permitir modificar o incorporar ajustes necesarios de la práctica diaria en el aula.

Ahora bien, hay distintos tipos de secuencia: **horizontal y vertical**. La primera es el establecimiento de un número de cursos previstos para cada ciclo escolar. La secuencia vertical corresponde a la serie de cursos que se contemplan a lo largo de los diferentes ciclos escolares (Frida Díaz Barriga et al., 1990: 36). En el caso de manejarla con la organización, se le ha denominado a la horizontal: **análisis sincrónico**, y a la vertical: **análisis diacrónico** (Luis Ma. Del Carmen, p. 28).

Esto en Giordan y De Vecchi (citados en García, 1998: 143), quiere decir que los conceptos se integran en diferentes niveles de jerarquía. Una dimensión horizontal que corresponde al conjunto de contenidos relacionados entre sí, formando la amplitud de la trama; y una dimensión vertical que establece relaciones de distintas nociones y definen unos niveles de jerarquía.

Elementos parecidos son: **integración y continuidad**. La primera es la relación de un conocimiento con otro y la unificación de las materias, así como la vinculación de dos o más experiencias separadas, sea debido a la naturaleza de un problema, todo lo cual se observa horizontalmente.

En cuanto a la continuidad es acumulativa y tiene la función de introducir una experiencia o contenido que sirva de base para la adquisición de siguientes, permitiendo a la vez, su refuerzo, perfeccionamiento y dominio, pues se constata con facilidad su requerimiento y aplicación. La ubicación de este aspecto se obtiene mediante una lectura vertical.

En otros especialistas, se ocupa el uso de **alcance**, mismo que corresponde a la amplitud de los contenidos básicos, pero en Johnson (1979: 118), toma en cuenta también su profundidad. Así, el tiempo o durabilidad con que son

⁸⁰ (Sánchez Iniesta, 1999: 227–228; Luis Ma. Del Carmen, *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*, p.27).

abordados son cuidados notablemente, dado que implican cierta repetición a lo largo de períodos, semestres o años.

5.7.6. Principales tendencias en la secuencia de contenidos curriculares

Las tendencias principales en las secuencias de los contenidos que fundamentan un posible aprendizaje de los mismos son dos principalmente: **análisis de tareas y análisis de contenidos**. La primera se basa en el enfoque del procesamiento humano de la información, enfocado en *componentes conductuales (destrezas) y/o procesos cognitivos específicos* que se dominarán al término de una formación. La segunda, parte del *contenido* a enseñar y su tratamiento a adoptar varía por alguno de los siguientes: a) *estructura y lógica interna de las disciplinas*, b) *organización psicológica*, e incluso, c) *ambos*. A continuación se explica cada una.

a) Estructura y lógica interna de las disciplinas

Es la manera tradicional o formal de presentar los contenidos de enseñanza, está basada en la *dimensión científico-disciplinar* (Goñi, 1998: 16), o bien, en su *estructura sustancial*,⁸¹ también conocida como *logocéntrica* (Goñi, 1998: 15). En ella, se buscan precisamente los *conocimientos básicos o núcleos conceptuales* sobre los que se construye el aprendizaje disciplinario, o bien, las características propias de cada materia, por lo cual, se considera poseen una estructura acabada o definida. El orden parte de lo general a lo particular frecuentemente, mismo que es realizado por expertos, quienes suelen apoyarse también del uso de *mapas conceptuales*, éstos se explican más adelante así como su metodología de elaboración.

Además, este tipo de organización de contenidos son complementados por un *análisis histórico y epistemológico* (Luis Ma. Del Carmen, p. 76). El primero permite comprender los procesos ideológicos que configuran una disciplina en el tiempo. El segundo valora la naturaleza del conocimiento, su status actual y su relación con otras disciplinas y tipos de conocimiento, exponiendo en la mayoría de las veces, las distintas o principales escuelas o paradigmas de una disciplina, empero de descuidar un marco que integre lo que cada una aporta, en consecuencia, el estudiante se confunde en un gran cúmulo de temas y perspectivas.

Esto, Taba lo señala al mencionar que la organización por materias o disciplinas, se guían por el *enfoque racional* (1973: 9), con el cual se acentúa un aprendizaje de detalles que están lejos de los intereses del alumnado y las

⁸¹ Esta última denominación la sustenta Schwab, así como la estructura sintáctica. Es decir a los criterios que cada disciplina utiliza para determinar lo que constituye un descubrimiento o comprobación, la validez de los datos, las pruebas y las conclusiones (Luis Ma. Del Carmen, *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*, p. 78).

aplicaciones a la vida, a la vez que crean un ambiente poco propicio para producir valores y actitudes.

b) Organización psicológica del contenido

Este tipo de estructura también es conocida como *psicocéntrica* (Goñi, 1998: 15). En cuanto a la manera en que actúa para decidir el orden favorable de la disposición de los contenidos, es tomando en cuenta una serie de elementos: ritmo de aprendizaje y grado de madurez de los estudiantes, es decir, su desarrollo intelectual relacionado a la par con sus características evolutivas; intereses y motivaciones individuales, organización mental y representación que los conocimientos tienen en los alumnos, conocimientos previos, hábitos de estudio, estrategias y procesos que llevan a cabo para mejorarlos o ampliarlos, o bien, cómo los modifican y aprenden; capacidades que se requieren dominar anticipada y gradualmente, condiciones materiales, horarios, incluso características del profesor, etc.

Por otro lado, en el caso de reconocer conocimientos previos, los criterios para organizar los contenidos también son diversos: partir de lo más conocido a lo que resulta más desconocido. Si se da prioridad a la complejidad, entonces el abordamiento inicia de lo concreto a lo abstracto. Otras organizaciones van de lo teórico a lo aplicado, de lo principal a lo accidental, de lo reciente a lo antiguo, etc.

Una aportación más que brinda la estructura psicológica, es aceptar que elaborar secuencias, requiere un equipo docente con conocimientos teóricos necesarios, experiencia y tiempo suficiente (Sánchez Iñiesta, 1999: 229), es decir, no se logran únicamente de manera mecánica al aplicar alguna técnica, sino que es una tarea compleja que demanda integrar de forma creativa, un trabajo de reflexión y de toma de decisiones en consenso. A continuación, se dan a conocer algunas de las teorías de la elaboración de secuencias de contenidos, derivadas de las dos principales tendencias explicadas.

5.7.7. Teorías básicas de la elaboración de secuencias de contenidos

El precedente inicial se tiene en la organización tradicional, vinculada con la psicología precientífica, de carácter *atomista*, desarrollada antes del s. XX y denominada ***Teoría de las facultades o de la disciplina mental*** (Díaz Barriga, 1997: 61). Ésta considera precisamente que el desarrollo de cada facultad mental (memoria, razonamiento, etc.), se logra por su ejercitación con un determinado tipo de contenido disciplinario, presuponiendo una alta transferencia de las facultades dominadas a múltiples esferas de la vida humana. No obstante, tales capacidades se concretan también, al modelar distintas actividades, acciones o sucesiones de pasos.

Así, posteriormente el ***Conductismo*** como una corriente de la psicología educativa, desarrollada en las primeras décadas del s. XX, (entre 1910 y 1920), da importancia a la tecnificación de metodologías didácticas: *enseñanza programada*

y *planificación de objetivos*, ambas conjuntadas al análisis de tareas, mismo que se basa también en definir y alcanzar precisamente objetivos relacionados con la realización de tareas determinadas, observables y medibles.

Gagné a pesar de que personalmente no se siente identificado dentro del conductismo, idea un modelo de análisis de tareas cuya principal aportación es aclarar que para la ejecución de una, intervienen diversas capacidades intelectuales de complejidad diversa, por tanto, diseñar secuencias de objetivos o subobjetivos, requiere planificar una estructura jerárquica entre los mismos, es decir, diferenciar habilidades de nivel superior e inferior y procesos para cada una, iniciando de lo sencillo a lo complejo. Tales jerarquías se encuentran con mayor detalle en su teoría del aprendizaje acumulativo, donde aprecia ocho distintos aprendizajes.⁸²

Por otro lado, dentro de la tendencia psicológica aparece la **Teoría Gestáltica**, principalmente con aportaciones de Decroly, que considera una organización **globalizadora o enseñanza globalizada**, ésta parte de centros de interés, características y motivaciones de los alumnos.

Desde el **Cognoscitivismo** en general, se aprecian las propuestas de Jerome Brunner y Piaget, quienes también retoman la estructura psicológica del contenido y le dan importancia a la evolución humana. En el caso de Piaget, reconoce estadios de desarrollo que permiten una determinada adquisición de aprendizajes. De tal manera, un objetivo a proponer debe estar condicionado por el grado de la capacidad a lograr, y seleccionando contenidos adecuados paralelos con las características de la lógica disciplinaria.

Los criterios de su secuencia pueden ser los siguientes: ir de lo más cercano, próximo, conocido y sencillo; hacia lo más alejado, remoto, desconocido y complejo. O bien, desde el presente, lo concreto y un tratamiento disciplinar, hacia el pasado, lo abstracto y un abordamiento interdisciplinario (Sánchez Iniesta, 1999: 133).

Brunner por su parte propone que el contenido se organiza por *ideas básicas* de cada materia o por *ideas-eje*, obtenidas en torno a grandes preguntas y aunadas al desarrollo intelectual del estudiante a lo largo de todo el proceso instruccional en tres modos de representación del conocimiento: *enactivo*, *icónico* y *simbólico*. A tales ideas Ausubel añade que es conveniente que además de ser fundamentales, deban ser comprensibles por los profesores y alumnos (Luis Ma. del Carmen, pp. 86 y 88).

Por ello, en los 60's da a conocer una estructura profunda de contenidos, que consiste en la idea de un *currículum en espiral*, donde se retoman o reciclan cíclicamente las ideas cruciales y temas de cada materia pero con un nivel de profundidad y sofisticación creciente, esto permite mayor comprensión substancial.

⁸² Obsérvese con mayor detalle en Goñi, 1998: 27.

A la vez, expresa que cuanto más importancia tenga una materia debe ser introducida lo antes posible en la educación (Goñi, 1998: 31, 41–42).

Hoy en día prevalecen autores que reconocen puede haber tipos de aprendizaje independientes, no obstante existe una mayor tendencia a considerar que la mayoría deben y están relacionados entre sí. De hecho, Giordan y De Vecchi (citados en García, 1998: 142) denominan *aurora o trama conceptual*, cuando un tema de estudio por delimitado que sea, está integrado dentro de un vasto campo conceptual que supera incluso el tratamiento disciplinario.

Por ello, hay autores que mencionan, eludir realizar necesarias conexiones entre contenidos fundamentales de todas las áreas que componen un plan de estudios, resulta una parcelación del conocimiento, derivando finalmente en su artificialidad y poca relevancia para los alumnos (Sánchez Iniesta, 1999: 181–183, 197–198 y 226). Así entonces, el conocimiento tiene vocación de globalidad, de totalidad, lo cual se posibilita mediante el establecimiento de conexiones entre distintas áreas, previendo enlaces o determinadas vías de comunicación.

Además, lo anterior permite adecuar a los alumnos a su entorno, es decir, integrarlos a su comunidad de manera participativa, crítica y responsable en distintas agrupaciones sociales (familia, con sus pares, profesores, vecinos, con instituciones, organizaciones, etc.), e incluso, acercarlos a conocimientos de su cultura.

Ahora bien, una teoría global que recoge aportaciones de todos los distintos enfoques incluido el constructivista, es la de la **Elaboración**, formulada principalmente por Reigeluth, Cerril, Kelety, Wilson y Spiller. Otra más, es la de Vygotski y seguidores con su propuesta de síntesis, concibiendo que el aprendizaje cultural, está conformado por un significado propio o la interiorización de un saber “socialmente organizado”.

A continuación se explica la aportación constructivista para la elaboración de secuencias de contenidos, su disposición aparte del resto de las teorías revisadas, se debe a que en ella se estima la identificación de contenidos curriculares básicos, elaborando mapas conceptuales que permiten orientar la comprensión y secuencia de los mismos.

5.7.8. Una teoría constructivista para la elaboración de secuencias de contenidos

La Teoría del Aprendizaje Significativo está apoyada a la vez, en la Teoría de la Asimilación de David Ausubel. En ella, se considera que los conocimientos que posee una persona, están integrados en esquemas o representaciones que conforman una *estructura cognoscitiva* (Sánchez Iniesta, 1999: 45–46; Goñi, 1998: 42), definida como un sistema de conceptos organizados jerárquicamente, es decir, guardan múltiples relaciones que se producen entre ellos (redes jerárquicas

interconectadas). La secuencia que se plantea va de lo general a lo particular, y con ella finalmente se puede comprender una parcela de la realidad.

Sin embargo, en la asimilación de un contenido, o bien, su carácter de permanencia y significado, requiere reconocer que se parte desde conocimientos previos de la estructura cognitiva de un alumno, pues éstos, permiten precisamente el anclaje de nuevos. Por tanto, la función de la secuencia de los contenidos es posibilitar el mayor grado de aprendizajes significativos posibles en cada materia de estudio. En este autor, la estructura cognitiva tiene una organización jerárquica de tres tipos:

- 1) *Aprendizaje subordinado o inclusivo*: Se produce cuando ideas nuevas se relacionan de forma subordinada con ideas relevantes de mayor nivel de abstracción, generalidad o inclusividad, llamados **inclusores**. A su vez, existen dos tipos de inclusión: *derivativa*, en la que la idea nueva no cambia los atributos del concepto inclusor; y la *correlativa*, en la que la nueva idea modifica los atributos del concepto inclusor. Cabe decir que para el autor, este tipo de aprendizaje son los que se realizan con mayor frecuencia.
- 2) *Aprendizaje supraordenado*: Se produce cuando conceptos aprendidos, se integran en un concepto más amplio o inclusivo.
- 3) *Aprendizaje combinatorio*: Es aquél en el que la idea nueva se pone en relación con otras ya existentes del mismo nivel de generalidad, se puede ubicar mediante relaciones horizontales (Luis Ma. Del Carmen, *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*, pp. 67–68).

Ahora bien, tomando en cuenta las aportaciones de Ausubel, el cuadro no. 37 destaca algunos lineamientos para la elaboración o revisión de secuencias de contenidos.

LINEAMIENTOS PARA LA ELABORACIÓN O REVISIÓN DE SECUENCIAS DE CONTENIDOS CON BASE A LAS APORTACIONES DE AUSUBEL
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o analizar los objetivos generales a alcanzar del currículo. • Seleccionar o revisar el contenido necesario para lograrlos. • Atender la estructura lógica, extrayendo todo el contenido conceptual disciplinario y de la estructura psicológica, los principios que rigen la construcción y modificación de los conocimientos. • Ubicar los conocimientos en unidades de estudio amplias y en relación con la realidad del entorno. • Seleccionar de todos los posibles conceptos, aquéllos que tienen más capacidad de asumir enlaces con otros, poseen mayor poder explicativo (básicos, generales o inclusivos) y sirven de marco introductorio al aprendizaje progresivo (organizadores previos o prerrequisitos de aprendizaje). • Elaborar jerarquías conceptuales por diferenciación progresiva. • En el caso de las tareas, deben cubrir alguna necesidad propia o relevante. • Incluir periódicamente recapitulaciones de organizadores previos, para permitir recordar, completar o activar conceptos inclusores y actualizar nuevos. Del mismo modo, existen contenidos que no perteneciendo exclusivamente a una área, deben figurar repetidamente en varias, denominados temas transversales. • Recordar que no es posible incluir todos los contenidos que parezcan interesantes o los que reclaman alguna instancia (particulares, institucionales o la sociedad misma), pero posibilitar vetas de actualización e incluso beneficiar una elección compensada. • Distribuir los contenidos en áreas que respondan a saberes disciplinarios, permitiendo que distintas disciplinas guarden cierta afinidad, con lo cual se de el sentido de globalidad en la asimilación de aprendizajes. • Considerar temas relevantes o ejes, identificados por la frecuencia con que se repiten en distintos ciclos, e incluso, casi con el mismo nivel de dificultad.
<p>Cuadro elaborado con base en el análisis de la lectura de la fuente: Sánchez Iniesta, Tomás, <i>Organizar los contenidos para ayudar a aprender. Un modelo de secuencia de los Contenidos Básicos Comunes</i>, Argentina, Magisterio del Río de la Plata, 1999. pp. 44–45, 49, 51, 72, 74–75.</p>
cuadro no. 37

El modelo de aprendizaje significativo de Ausubel es puesto en práctica en la elaboración de *mapas conceptuales*. Los cuales son instrumentos, técnica y métodos que complementan y facilitan analizar los contenidos curriculares. El pensamiento que se contempla es de Joseph D. Novak (retomado principalmente en Ontoria et al., 1996: 33–65).

5.7.9. Aportaciones del uso de los mapas conceptuales para facilitar el análisis de una secuencia de contenidos curriculares

a) *Definición y componentes principales de los mapas conceptuales*

Un mapa conceptual es un recurso esquemático o gráfico conformado por un entramado de líneas que confluyen en puntos, a su vez, constituyen una síntesis o resumen que contienen lo más relevante para centrar la atención. Su objetivo es representar relaciones significativas entre conceptos claves, o bien, en forma de proposiciones (Luis Ma. del Carmen, p. 113; Ontoria et al., 1996: 36; Ontoria, et al., 2003: 31 y 37).

Cabe decir, los mapas conceptuales pueden ser muy detallistas o generales, señalando únicamente puntos principales, dando una panorámica global de una materia o tema y ofreciendo una construcción “simple”. Otros, pueden ser más amplios revelando partes o subtemas concretos. Por ello, de las finalidades que se tienen varía la amplitud. No obstante, Novak alude: “un buen mapa conceptual es conciso y muestra las relaciones entre las ideas principales de un modo simple y vistoso” (Ontoria et al., 1996: 39).

Los elementos principales del mapa conceptual son: **conceptos, palabras enlace y frases o proposiciones**. Los primeros son términos que según Novak, se refieren a las imágenes mentales que provocan las palabras o signos con los que expresamos regularidades (p. 35). Los conceptos pueden incluir hechos, acontecimientos, objetos y cualidades, conocidos en la gramática como: nombres, adjetivos y pronombres.

En cuanto a la palabra enlace, ésta sirve para unir conceptos indicando el tipo de relación o sentido que existe entre los mismos, generalmente se usan: verbos, preposiciones, conjunciones, adverbios, o toda palabra que no sea concepto y se escriba en minúsculas.

La proposición es la unión de dos o más conceptos unidos por palabras enlace que forman una frase entera o unidad y atribuyen un significado determinado. Además, permite describir el concepto al desarrollar su contenido y señalando partes principales, para finalmente, conseguir un conocimiento más amplio o detallado, en otras ocasiones, en vez de afirmar, niega algo del concepto.

Respecto a los principales elementos gráficos de los mapas conceptuales, se encuentran: *elipse u óvalo y línea*. Los conceptos van dentro de la elipse, y

generalmente en cada uno se coloca un solo concepto. Cabe decir, en ocasiones se cambia el elipse por un cuadrado o rectángulo.

Por su parte, las palabras enlace pueden variar o repetirse y van sobre o junto a la línea que une los conceptos. La línea no necesariamente debe llevar flecha, porque la relación entre conceptos está especificada por las palabras enlace, sin embargo, puede indicarse en su terminación, además de facilitar el seguimiento y construcción total del mapa.

Ahora bien, existen vías o direcciones que pueden seguirse para establecer aún más las relaciones entre los conceptos y la construcción propia de los mapas. Las dos principales son: *lineal vertical* y *horizontal o cruzada*. En la primera se siguen los procedimientos de diferenciación progresiva y reconciliación integradora, pero cuando un mapa se complica, aparecen distintas ramas o líneas conceptuales, creando relaciones cruzadas o de segundo orden, en donde se relacionan conceptos que están situados en distintas líneas del desarrollo vertical. No obstante, ambos tipos de direcciones se complementan y manifiestan un nivel distinto de profundización del pensamiento.

b) Transferencia y comunicación social de los mapas conceptuales

Novak consideraba también que los mapas conceptuales poseen una función social, pues permiten negociar, compartir, discutir y convenir significados al llevarse a cabo en colaboración con otros (Ontoria *et al.*, 1996: 34). No obstante, existe un aprendizaje individual que al estar estampado en un mapa conceptual, permite obtener un ángulo de lectura sobre un determinado conocimiento.

De hecho, los mapas conceptuales vistos como estrategias de aprendizaje, posibilitan por un lado, identificar el número de conceptos que domina un estudiante, así como observar sus aportaciones que hacen a una negociación, dejando de observarlos como únicamente una tabla rasa donde hay que escribir, o bien, un depósito vacío dispuesto a ser llenado. Así, dentro de la concepción constructivista, se destaca la participación fundamental que tienen los alumnos, sobre su propio proceso de aprendizaje, en cuanto al peso de su predisposición favorable, su querer aprender, sus expectativas y emociones (autoconcepto).

Además, considerando que tales esquemas y representaciones dependen tanto de la experiencia y el entorno en que nos desenvolvemos y la manera en que están organizados internamente para permitirnos incluir nuevos aprendizajes (Sánchez Iniesta, 1999: 45–46; Goñi, 1998: 42). Por ello, el significado de un concepto también está en función del individuo y del enfoque de su reflexión. De tal manera, una *imagen mental*⁸³ puede tener elementos comunes y matices personales, pues los esquemas de pensamiento, experiencias y valores de una persona, influyen en la reflexión que hace sobre los temas o conceptos

⁸³ Para algunos autores, hay diferencia entre conceptos e imágenes mentales, éstas, tienen un carácter sensorial y aquéllos, abstracto (Ontoria *et al.*, 1996: 36).

presentados en el mapa, e incluso éstos pueden ser en ocasiones difíciles de entender. Por ello, se consideran que sus significados son por naturaleza idiosincráticos (Ontoria et al., 1996: 35).

De igual modo, la construcción de mapas conceptuales implica el conjunto y ejercicio de distintas capacidades de pensamiento (reflexivo, creativo, crítico y la toma de decisiones sobre el tipo de relación que se establece entre la información dispuesta). Sin embargo, en campos de conocimiento relacionados con las materias “duras”, la homogeneidad y significación de los conceptos suele ser más uniforme, mientras que en campos del conocimiento conformados por materias “blandas”, la significación de un concepto es más ambigua.

Ángulo Villanueva (2001: 1–2, 4, 8–9), apoyándose de las aportaciones teóricas de Moscovici y Jodelete, alude que en el caso de los profesores, su forma de pensar está determinada al ser tanto sujetos individuales como sociales y su relación con el objeto externo. En el caso del primero, influyen sus capacidades y características personales (carácter y experiencia principalmente). En cuanto al segundo, interviene su capital cultural, su origen social, su forma de ver el mundo y al hombre, etc.

Todos los cuales se integran dando lugar a una peculiar forma de percibir, entender, interpretar, explicar y dar sentido a la realidad, lo cual es una *representación social*. Es decir, imágenes mentales sobre objetos que concentran un conjunto de significados implícitos con determinados sistemas de referencia, categorías, teorías y posiciones. Ahora bien, la construcción de tales representaciones sociales, implica la construcción de lo real en una representación social y el anclaje de ésta en el imaginario colectivo.

De manera tal, el pensamiento de los profesores es también una estructura que se utiliza cotidianamente para modificar contenidos educativos. Por otro lado, quienes son profesores–investigadores, su estructura es compleja al articular el conocimiento científico propio de una disciplina, y el de sentido común pedagógico o didáctico. A lo cual la autora ha denominado como *Estructura Conceptual Científico Didáctica (ECCD)*.

No obstante, cada grupo de profesores según su formación y especialidad así como su experiencia, pueden disponer una estructura distinta, e incluso, no incluir mismos conceptos. A pesar de ello, en la estructura prevalecen conceptos *nodales* o comunes a todos, mismos que contiene la estructura de la disciplina. De hecho, la construcción de los mapas conceptuales sigue los procesos similares al de memorización, pues se selecciona la información, se le extraen elementos significativos, se interpreta y se efectúa una integración. Una recuperación sobre cómo se construyen y elaboran mapas conceptuales se da a conocer en el cuadro no. 38

LINEAMIENTOS BÁSICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE MAPAS CONCEPTUALES	
Procedimiento	Sugerencias y recomendaciones
<p>1. Jerarquización: Se refiere a la identificación de conceptos o proposiciones, principalmente conceptos inclusores⁸⁴ (estar dentro de) y conceptos incluidos. Los primeros son en torno a los cuales se organizan los demás, pues se consideran son más envolventes, con alto grado de abstracción, generalidad y estabilidad en una estructura cognoscitiva, y tanto Novak como Ausubel recomiendan deben ir al principio.⁸⁵</p> <p>En cada mapa conceptual debe prevalecer un solo concepto incluser en su nivel superior. Y después, uno o varios conceptos incluidos e inclusores a la vez, colocados en niveles intermedios⁸⁶. No obstante, existen conceptos que son únicamente incluidos, mismos que se disponen hasta el último nivel.⁸⁷ Cada concepto debe aparecer sólo una vez en el mapa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identificar por lo menos dos niveles de inclusividad o abstracción entre las relaciones de los conceptos. Puede facilitarse el tipo de conceptos al clasificar categorías y ubicarlas en un orden de mayor a menor. Se puede mejorar el impacto visual de un mapa conceptual, si de destacan los términos conceptuales al escribirlos con mayúsculas y se enmarcan las elipses.
<p>2. Significación de los conceptos: Consiste en la obtención de ideas fundamentales, reflexionando el tipo de relación que prevalece o puede existir entre los conceptos, permitiendo así, la obtención adecuada de palabras enlace y el orden provisional de la construcción del mapa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Es conveniente un número reducido de conceptos e ideas, pues favorece la claridad y simplicidad del mapa (6–10). Para los primeros dos procedimientos, pueden elaborarse columnas, en una, los conceptos principales y en la otra, las palabras enlace.
<p>3. Diferenciación progresiva, “arriba-abajo” o alto-bajo: Se logra diferenciando los conceptos o expresiones conceptuales más amplias, partiendo del “todo” o “lo global” (conceptos inclusores). Y luego se diferencian progresivamente en función de un mayor detalle y especificidad (de lo general a lo particular, de lo abstracto a lo concreto o bien, aplicando el proceso deductivo). Así, el encadenamiento de conceptos se hace de manera descendiente, incorporando sucesivamente nuevos conceptos.⁸⁸</p>	
<p>4. Reconciliación integradora o abajo-arriba: Actúa al revés que el criterio anterior. Se parte de lo específico o concreto a lo más general. En donde las partes dispersas se agrupan o “reconcilian” integrándose hasta formar una parte más amplia. Remontando ascendentemente o siguiendo el proceso inductivo de abajo-arriba del mapa, no obstante al final, el esquema resulta el mismo.</p>	
<p>5. Mapeo: Consiste en la elaboración gráfica del mapa conceptual, procurando establecer una especie de “pirámide de conceptos”, dejando a los más abstractos o generales en la parte superior y los aspectos más particulares en la inferior.</p>	
<p>6. Elaboración de reconstrucciones: El primer mapa construido no se acepta como definitivo, sino que se toma como borrador. De hecho, ningún mapa por último que sea puede quedar como definitivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> El primer mapa debe repetirse o mejorarse por lo menos dos veces. Al reelaborar el mapa deben intentarse nuevas relaciones no previstas entre los conceptos implicados. Si se desea, puede acompañarse la presentación del mapa con una explicación.
Cuadro fundamentado en el análisis de las obras de Antonio Ontoria Peña (et al.): <i>Los mapas conceptuales en el aula</i> , Argentina, Magisterio del Río de la Plata, 1996, pp. 38, 50–56, 64 y <i>Mapas conceptuales</i> , México, Alfaomega, Narcea, 2003, pp. 39 y 46.	

cuadro no. 38

El capítulo siguiente ayuda a identificar particulares contenidos curriculares y prácticas profesionales de la licenciatura de Pedagogía, mediante aportaciones significativas que dan a conocer trabajos previos acerca de propuestas experimentadas en las dependencias donde se imparte esta carrera en la UNAM, para seguir enriqueciendo y mejorando orientaciones posibles de reforma a su formación, mismas que complementan el marco analítico con que se revisa posteriormente el plan de estudios 1966 y la propuesta de modificación de la FFyL.

⁸⁴ De Alba los cita como *centrales*, pero para otros autores son *conceptos ejes*, definidos como pilares fundamentales y más relevantes, que posibilitan la elaboración de jerarquías conceptuales y la distribución de contenidos, representando el armazón organizativo de un mapa conceptual. Algunos autores más nombran *conceptos nucleares* o los relacionan con los conocimientos previos que sirven de enlace con el nuevo contenido que se pretende aprender. Ausubel introduce *organizadores previos* que son conceptos o proposiciones unificadoras de una disciplina, poseen gran generalidad y capacidad explicativa. Además de ser susceptibles de relacionarse con otros, por lo cual se les contempla al inicio de un ciclo formativo (De Alba, 1986: 33; Sánchez Iniesta, 1999: 45, 132–133 y 225; Luis Ma. del Carmen, p. 69).

⁸⁵ Sin embargo para Pozo, los primeros conceptos que se adquieren no son ni los más generales, ni los más específicos, e incluso en la historia de la ciencia, muchos de los nuevos conceptos surgen por integración de otros más simples. Luis Ma. del Carmen, pp. 73–74.

⁸⁶ Para De Alba, éstos son identificados como conectores, se caracterizan por tener el mismo nivel de generalidad que el central, pero permiten una mayor profundización y comprensión de éste.

⁸⁷ De Alba los señala como subordinados siguiendo a Ausubel.

⁸⁸ (Luis Ma. del Carmen, p. 69; Sánchez Iniesta, 1999: p. 48).

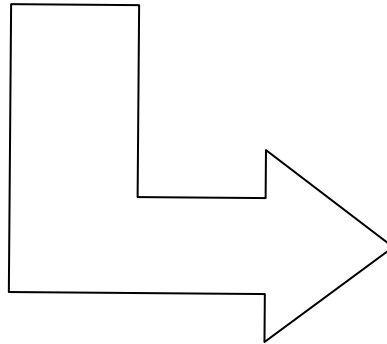
Capítulo 6: APORTACIONES Y PROBLEMÁTICAS DEL DESARROLLO DE LA PEDAGOGÍA

6.1. UN BREVE RECORTE DEL DESARROLLO DE LA PROFESIÓN PEDAGÓGICA EN LA UNAM

6.1.1. Política y Filosofía en la educación: Dos focos de atención descuidados

6.1.2. Antecedentes de la pedagogía como profesión en la FFyL–UNAM

- a) Período: 1910–1940
- b) Período: 1950–1980
- c) Escenario institucional presente en la FFyL–UNAM en relación con la licenciatura en Pedagogía



6.2. PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS EN ESTUDIOS PREVIOS SOBRE LA FORMACIÓN DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

6.2.1. Principales tendencias que orientan la formación y estructura del programa sintético de la licenciatura en pedagogía (1966)

6.2.2. Contenidos curriculares de la formación de la licenciatura en Pedagogía

6.2.3. Formación general y/o formación especializada en la licenciatura en Pedagogía

6.2.4. Debilidades formativas de la licenciatura en Pedagogía de acuerdo a la estructura del programa sintético 1966

6.2.5. Otras problemáticas que influyen en la formación de la licenciatura en Pedagogía

esquema no.7

El capítulo comienza de manera general con el desarrollo de los antecedentes de la formación de la licenciatura en Pedagogía en la UNAM, y algunas problemáticas iniciales que va presentando. Después, se van explicando aportaciones significativas que se observan en trabajos previos, especialmente relacionadas con sus contenidos curriculares y prácticas profesionales, logrando complementar el marco analítico con que se examina el programa sintético 1966 y su propuesta de modificación de la FFyL en su etapa de transición (2004).

Tales aportaciones parten de las interrogantes: *¿Qué contenidos curriculares contempla la formación profesional de la licenciatura en Pedagogía en la UNAM (traducidos en áreas y posteriormente denominados LFC)?*, y *¿Cuáles contenidos curriculares le son contextualmente demandados (traducidos en áreas, temáticas o prácticas profesionales, e igualmente después LFC)?*

Capítulo 6: APORTACIONES Y PROBLEMÁTICAS DEL DESARROLLO DE LA PEDAGOGÍA

6.1. Un breve recorte del desarrollo de la profesión pedagógica en la UNAM

6.1.1. Política y Filosofía en la educación: Dos focos de atención descuidados

En Tenti, se da a conocer que el campo de la Pedagogía desde la etapa constitutiva del Estado y el sistema educativo nacional modernos (1867–1910), como la progresiva complejidad de la realidad de los procesos e instituciones educativas, hacen necesaria la introducción de lenguajes provenientes de otras disciplinas, en consecuencia, se produce un profundo fraccionamiento de los saberes acerca de la educación, orientados más que a descubrir la verdad, a lograr el control sobre los hombres y las instituciones (Tenti, 1992: 381). A esto en Muñoz Rosales, se añade que en el caso histórico de México, la educación sirve como instrumento para los proyectos políticos de la clase gobernante en turno (Muñoz Rosales, 1993, 107).

Al mismo tiempo, Tenti (1992: 382) observa que la educación en México se le vincula con las prioridades políticas, con lo que coincide con la separación de las Ciencias de la Educación de la Filosofía y de la Pedagogía, ambas permeadas con un sentido humanista. Desde entonces, el ámbito *político* es el primero donde se da un mayor acercamiento a la educación para que su producción más que científica, esté subordinada a un carácter técnico, haciendo de la Pedagogía un medio de control estatal para los fines y toma de decisiones gubernamentales.

En este sentido, Magallón Anaya retomando el pensamiento de Foucault respecto a la relación educación–poder, alude que precisamente el Estado es un medio que a través de sus diversas instituciones, controla a los individuos para que respondan a las necesidades del aparato productivo.

Del mismo modo, debido a las carencias económicas que padece México se privilegia más la eficacia del aspecto práctico en las políticas estatales, por ello, en Follari (1990: 70–71) se menciona que la investigación sobre temas educativos es menos “libre” que la que el Estado puede fomentar en otros temas de ciencia social.

Es así como Tenti deja ver que bajo el contexto positivista, lo que en México se valora de las Ciencias de la Educación, es la explicación del Sistema Educativo mediante un tratamiento de datos cuantificables y la manipulación de variables, con lo cual, se argumenta su carácter cientificista.

Así, el impulso de la Pedagogía como una disciplina en México, se ubica en la época de los 60's, junto con el "boom educativo" de la reforma emprendida durante el sexenio de Luis Echeverría, requiriendo personal que atienda la matrícula de la educación pública, con lo cual, no sólo normalistas recurren a estudiar Pedagogía, sino profesionistas de otras ramas del conocimiento.

De tal modo, el papel de quien profesa la Pedagogía es reducido a la enseñanza de alguno de los niveles y modalidades educativas del SEN, identificándosele como la práctica tradicional al egresar, incluso, socialmente se ignoran otras actividades que abarca como campo profesional.

Cabe notar que la Pedagogía en tales inicios se le enfoca a atender de tal forma a la sociedad, debido a dicho contexto histórico. Y a esas aún vigentes demandas, otras participaciones va teniendo con las aportaciones de más disciplinas que se le incorporan. De modo que actualmente atiende clásicos objetos educativos, paralelos con algunas temáticas contemporáneas.

DISCIPLINAS, OBJETOS EDUCATIVOS Y TEMÁTICAS QUE SE IDENTIFICAN E INCORPORAN EN LA PEDAGOGÍA	
30's	50's
<ul style="list-style-type: none"> • Filosofía de la Educación • Sociología de la Educación • Técnica de la Enseñanza • Ética • Política 	<ul style="list-style-type: none"> • Historia de la Educación • Psicología de la Educación • Psicotécnica Pedagógica • Didáctica General y Especial • Técnica de la Enseñanza • Sociología de la Educación • Organización y Administración Escolar
40's	60's
<ul style="list-style-type: none"> • Psicología 	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnología • Política y Legislación Educativas • Economía • Antropología • Filosofía de la Educación
clásicos objetos educativos y temáticas del estudio pedagógico	temáticas de reflexión vigentes y contemporáneas
<ul style="list-style-type: none"> • disciplina, sensibilidad y libertad para el desarrollo y aprendizaje del niño • fines y valores educativos considerando a un "hombre en-pequeño" o en un momento peculiar y/o diferenciado al desarrollo del adulto • aprendizaje, enseñanza y motivación • desarrollo de materiales y métodos educativos • rendimiento escolar • sistemas educativos • planificación y legislación de asuntos educativos • organización, administración y dirección escolar • lo extraescolar y problemas socio-pedagógicos 	<ul style="list-style-type: none"> • planeación y evaluación de sistemas educativos • didáctica general y especializada • tecnología y medios de comunicación en el aprendizaje • condiciones de educación fuera de las aulas (hogar y la sociedad en general)
<p>Cuadro elaborado con base en el análisis de las lecturas de las fuentes: Weiss, Eduardo. "Pedagogía y Filosofía hoy", Follari, Roberto. "Filosofía y Educación: nuevas modalidades de una vieja relación", Geneyro, Juan Carlos. "Pedagogía y/o Ciencias de la Educación: una polémica abierta y necesaria" en De Alba, Alicia (coord.), <i>Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación</i>, México, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Coordinación de Humanidades, marzo, 1990, pp. 53-65, 78-97; Husén, Törsten. "Paradigmas de la investigación en Educación: Un informe del estado de la cuestión" en: Dendaluca, Iñaki (coord.), <i>Aspectos metodológicos de la investigación educativa</i>, Madrid, Narcea, 1988, pp. 46-59; Follari, Roberto. "La formación del pedagogo en América Latina" <i>Colección Pedagógica Universitaria</i>, México, no. 23-24, enero-diciembre, 1993, pp. 41-54; Escobar Peñalosa, Edmundo Félix, <i>Introducción a la Pedagogía Contemporánea</i>, México, Porrúa, 1975. 197p.</p>	
cuadro no. 39	

Por otro lado, el papel de la Filosofía también debe ser retomado para adquirir conciencia en distintas temáticas educativas y contemporáneas.⁸⁹ A lo cual, Follari (1990: 76) menciona que precisamente la vinculación entre ésta con la educación, es una problemática interior de los educadores, no esperando que sean filósofos quienes se encarguen de ello, ya que gran parte de los mismos desconocen problemas específicos que se enfrentan en el terreno educativo.

De esta manera, se comprende en Muñoz Rosales (citado en Follari (1990: 103), que la Filosofía de la Educación es un conjunto no sistematizado de reflexiones filosóficas sobre lo educativo, es decir, un espacio autónomo a la Filosofía, cuyo reto entonces, radica en superar su participación tradicional en la acción educativa, cuanto a discutir únicamente fines y valores educativos o métodos a utilizar con el educando.

Una distinción tal se encuentra en Lauro Medina, para quien el papel filosófico estriba en un proceso de *reflexión-acción-reflexión* o bien una *praxis*. En las cuales se trata de afirmar puntos de reflexión (teoría) que sienten las bases para mejorar nuestra toma de decisiones en asuntos prácticos, y no contrariamente, de afirmar impositivamente conclusiones prácticas surgidas del reflexionar (Medina, 1993: 86).

Medina, también explica que en la educación formal existen dos tipos de problemas: *generales y técnicos* (Ibid., p. 87). Los primeros dependen precisamente de la reflexión, sentido y definición de los ideales, fines u objetivos educativos que se persiguen, mismos que se reflejan en documentos, leyes y reglamentos.

Los segundos son cuestiones técnicas, de procedimiento y del conocimiento de situaciones concretas sobre los procesos educativos, en los cuales se encuentran las estrategias o sintéticamente las políticas educativas que han de aplicarse para alcanzar los primeros. Además, sirven a la vez para guiar acciones o prácticas de los sujetos participantes en los procesos educativos con respecto a la situación social e institucional en las que se desarrollan.

Es así como la importancia que adquiere la Filosofía en la educación, estriba en el nivel de análisis y cuestionamiento distintos que se posibilitan a cada elemento mencionado, concluyendo en la obtención de atisbos de lo que puede o no pedirse y esperar de una institución escolar (ver cuadro no. 40).

NIVEL DE ANÁLISIS Y CUESTIONAMIENTO DISTINTOS QUE PERMITE EL USO REFLEXIVO DE LA FILOSOFÍA A LO EDUCATIVO	
Elemento	Nivel y tipo de cuestionamiento
Ideales	Epistemológico: Se pregunta por un para qué se enseña. Sin embargo, considerando el pensamiento durkheimiano, los fines no necesariamente son definitivos, su deber ser no es cerrado, sino que se configura y significa por la praxis humana que es histórica y concreta, por lo cual, están sujetos al cambio.

⁸⁹ La filosofía todavía está llamada a tener un rol, cabe decir que en países avanzados la filosofía ha regresado con todo vigor, porque la ciencia ha expresado dramáticamente sus límites, sobre todo en la liquidación creciente de la naturaleza y el equilibrio ecológico (Follari, 1990: 71-74).

Estrategias	Ético: Se interroga por un qué se enseña.
Acciones o prácticas concretas	Político-Pedagógico: Se basa en el cómo y bajo qué condiciones se está enseñando.
Cuadro elaborado con base en el análisis de la lectura de la fuente: Medina O., Lauro. "Hacia una Filosofía de la Educación para América Latina" en Cerutti Guldberg, Horacio, <i>Filosofía de la educación. Hacia una Pedagogía para América Latina</i> , México, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, UNAM, 1993, p. 86.	
cuadro no. 40	

Con lo anterior, se distingue que Políticas Educativas y Filosofía de la Educación, son dos focos de atención en la formación de la licenciatura en Pedagogía de la FFyL–UNAM, siendo necesario conocer las condiciones curriculares que presentan actualmente. Cabe recordar, este estudio se centra en el primero por su relación que tiene con el perfil profesional, además de identificar cuáles problemáticas socioeducativas contemporáneas se atienden.

6.1.2. Antecedentes de la pedagogía como profesión en la FFyL–UNAM

a) Período: 1910–1940

En Concepción Barrón (2002: 29), la formación de profesionales en educación en México, se puede rastrear durante el s. XIX. A partir de la guerra de Independencia, el logro de la autodeterminación del Estado, y su plasmada responsabilidad de la educación en las primeras constituciones que legislan lo educativo.

Sin embargo, considerando especialmente nuestro contexto universitario, varios especialistas coinciden que la formación de la profesión pedagógica comienza cuando se presenta el Proyecto de Universidad de Justo Sierra en 1881, junto con Ezequiel A. Chávez, basados en el modelo francés, y posteriormente, la creación en 1910 de la Universidad Nacional y la Escuela Normal y de Altos Estudios (ENAE), la cual, siendo presidente de la nación Porfirio Díaz expide una ley constitucional el 7 de abril, dando a conocer su integración a la Universidad Nacional.

En tal institución, los estudios pedagógicos inician respondiendo al *signo normalista* (Rodríguez Ousset, 1989: 173),⁹⁰ enfocado principalmente en el sistema público de educación, debido a que Justo Sierra anuncia como objetivo de la ENAE: “*formar profesores y sabios especialistas, proporcionando conocimientos de un orden eminentemente práctico y superior a los que pueden obtenerse en las escuelas profesionales*”.

Es así como tal propósito consiste en perfeccionar, especializando y subiendo a un nivel superior, los estudios de las facultades de la Universidad, además de brindar a los alumnos y profesores de los grados menos altos de las Escuelas Nacionales Preparatorias, de Jurisprudencia, Medicina, Ingenieros y Bellas Artes, los medios para llevar a cabo metódicamente, investigaciones

⁹⁰ Cabe decir, la autora retoma también el pensamiento y trabajo de Patricia Ducoing.

científicas y formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales (UNAM, FFyL, 1981: 7–8).

Por ello, la ENAE queda organizada en tres secciones inicialmente. Una en Ciencias Exactas, Físicas y Naturales para la realización de estudios de matemática en sus formas superiores, y en física, química y biología. Otra en Ciencias Sociales, Políticas y Jurídicas para los estudios con base u objeto de fenómenos sociales.

Finalmente, en la sección de Humanidades para obtener el grado en licenciatura o doctorado, aún cuando sus cursos son extensos, abarca básicamente conocimientos sobre: *filosofía, lógica, ética, estética, historia de las doctrinas filosóficas, filología, literatura, letras (lenguas vivas y clásicas), psicología y pedagogía* (Barrón Tirado, 2002: 32).⁹¹

En 1913 durante el régimen de Victoriano Huerta, se asigna como director de la ENAE a Ezequiel A. Chávez, quien en sus nueve meses de gestión la reorganiza y crea una Subsección de Literatura, destinada nuevamente a la formación de profesores, en este caso sobre lengua nacional y literatura para las escuelas secundarias, preparatorias, normales y profesionales de la república. Al mismo tiempo, considerando necesaria la creación de estudios científicos orientados a la formación de profesores en física, se establece la Subsección de Altos Estudios, cuyo requisito es que cuenten con estudios normalistas y estén en servicio.

El 1º de diciembre del mismo año, Ezequiel A. Chávez es nombrado rector de la Universidad y Antonio Caso lo sucede en la dirección de la ENAE (Barrón Tirado, 2002: 33). Durante este tiempo, la pedagogía aún está definida como *ciencia y arte de la educación*, incluso en 1916 continúa como interés fundamental, brindar una formación de profesores para la educación básica.

Después, en 1920 siendo Vasconcelos rector de la Universidad, reestructura la ENAE dándole importancia especial a la sección de Humanidades, en cuyos cursos también se identifican nuevas asignaturas: *psicología, epistemología, lógica, ética, historia de la filosofía, de las ciencias, de la religión, de la música, de las artes, metodologías especiales, filosofía, lingüística, hebreo, latín, griego, español, italiano, alemán, francés, historia de las literaturas, sanscrito y literatura de india clásica* (UNAM, FFyL, 1981: 9).

Además, se eliminan las categorías de profesor académico y universitario quedando únicamente las de profesor, maestro o doctor; para luego en 1921, crear el Plan General de Estudios e Investigaciones Científicas, donde ciencia e historia de la educación son incluidas en la Sección de Humanidades y en la Subsección de Filosofía (Pontón Ramos, 2002: 119).

⁹¹ La autora retoma el pensamiento de Patricia Ducoing.

Un año después estando como rector de la Universidad Antonio Caso y siendo director de la ENAE Ezequiel A. Chávez (1922), realizan el plan Caso-Chávez dividiendo la estructura académica de esta institución en cinco secciones: *Humanidades, Ciencias Exactas, Ciencias de la Geografía Social e Historia, Ciencias y Artes de la Educación y Ciencias Jurídicas* (UNAM, FFyL, 1981: 9). Asimismo, se otorgan los grados de Profesor Universitario en determinada materia; Maestro y Doctor en Filosofía y Letras, Ciencias Sociales, Ciencias de la Educación, Medicina y Leyes.

Sin embargo, por decreto presidencial el 1º de octubre de 1924, se sustituye la denominación de “Altos Estudios” debido a que no está de acuerdo a tal situación, es decir, lo que se estudia son materias que en ninguna otra parte se cursan, además de no existir estudios previos y evitar ideas de suficiencia científica, técnica o filosófica (UNAM, FFyL, 1981: 10).

Anteriormente, Vasconcelos incluso propuso durante el mismo año, sustituir a la ENAE fundando tres dependencias para estudios educativos: Facultad de Graduados, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) y la Escuela Normal Superior (ENS), tiempo en el que se reemplaza a la vez la Facultad de Ciencias Químicas por la Facultad de Ciencias.

De tal modo, Ezequiel A. Chávez se convierte en director de la FFyL en 1926, sus reformas académicas se encaminan a modificar los planes de estudio y se aprueba la formación de directores e inspectores de escuela, misioneros en educación (quienes debían atender rancherías y pequeños poblados), y otras certificaciones que se acreditan para maestros rurales o efectuar investigaciones científicas.

Posteriormente, cuando se atraviesa el problema de la autonomía universitaria, el 10 de julio de 1929 por mandato del presidente Emilio Portes Gil, la ENS se separa y hace independiente de la FFyL, pero aún conformando parte de la Autónoma Universidad Nacional, para destinarla a la formación exclusiva de profesores.

Un año después, se aprueba un nuevo sistema que divide en cuatro carreras a la FFyL: *Filosofía, Letras, Ciencias Históricas y Ciencias*. La ENS otorga grados de maestría y doctorado en Ciencias de la Educación en distintas especialidades entre 1929 y 1933, mismos que tienen cabida en la Facultad hasta 1931.

No obstante, la maestría en Ciencias de la Educación se organiza en seis especialidades: profesor de escuelas secundarias, preparatorias y normales; profesor de escuelas primarias, inspector de escuelas, director, administrador y supervisor de sistemas de educación rural, trabajador social y directora o inspectora de kindergarten. Por ello, la ENS resuelve que al cuestionar la duplicidad de funciones, solicita como requisito previo, realizar estudios de director o inspector de kindergarten, ser docente en ejercicio y estar titulado como educadora o maestro normalista.

En 1934 el Estado designa en materia de educación, la formación de profesores en los niveles básico y medio y el perfeccionamiento en diversas enseñanzas, y en dicho año, desaparece la ENS convirtiéndose en Departamento de Ciencias de la Educación en la FFyL (Barrón Tirado, 2002: 35).

Esta eliminación trae como consecuencia que desaparezcan la mayoría de las especialidades establecidas en la Facultad, razón por la cual, en 1935 se trata de formalizar el plan de estudios con el grado de maestría en Ciencias de la Educación, pero prevalece una orientación en formar profesores de secundaria, preparatoria y normales, cuyo requisito de ingreso es obtener antes el grado de maestro en otra especialidad, esto hace suponer la escasa inscripción que presenta. Al mismo tiempo, se observa como los estudios en educación son vistos también de manera complementaria a una formación previa, principalmente para ejercer nuevamente la docencia.

Así, durante un poco más de una década (1940–1955), los estudios pedagógicos en la Facultad y en el Departamento universitario de Ciencias de la Educación, continúan expidiendo el grado de maestro para la formación del magisterio y con una corta duración el de doctorado.

Lo anterior permite consolidar la identificación de especialistas o estudiosos de la Pedagogía, como aquéllos que cuentan con algún certificado de aptitud y una base formativa en dos aspectos principalmente: *a) la docencia en la enseñanza secundaria, preparatoria y normal, y b) la capacitación y actualización de funciones en el nivel básico como directores, inspectores y perfeccionamiento de la formación de profesores* (Sandoval Montaña, 1991: 40–41; Pontón Ramos, 2002: 119).

Además, en el año de 1935, se institucionaliza la psicología al lograr su especificidad y cientificidad, por tanto, el plan que se propone está influido con una tendencia numerosa de materias de corte psicológico, en detrimento de otras como lo son para la formación pedagógica y filosófica.

A finales del régimen cardenista, en 1939 y a iniciativa de Antonio Caso, se hace otra reforma en la Facultad, separar las distintas carreras de Ciencias, de las Humanidades, dejando ahora las siguientes cinco áreas: Filosofía, Psicología (cuya carrera se organiza hasta 1944), Letras, Historia y Antropología.

Una modificación que sufre el plan de Maestría en Ciencias de la Educación en 1940, es añadir como otro requisito, la realización de prácticas en una escuela de enseñanza media o preparatoria. Sin embargo, estando aún la educación normal a cargo del Departamento de Ciencias de la Educación, en 1942 deja de pertenecer a la Autónoma Universidad Nacional, para pasar a la administración de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Al mismo tiempo, la dirección de la Facultad queda a cargo de Julio Jiménez Rueda, quien rescata lo pedagógico en

el plan, estableciendo dos cursos obligatorios: *Técnica de la enseñanza e Historia de la Educación* (Barrón Tirado, 2002: 37).

En 1944, se reestructura la Universidad a través de una nueva Ley Orgánica con el presidente Manuel Ávila Camacho, entrando en vigor en 1945, en donde la Facultad en su nueva reubicación, el edificio de Mascarones es reorganizado, incluyendo a las carreras establecidas allí, el título de Ciencias de la Educación con el grado de Maestro, requiriendo obtener previamente, los grados de Maestro en Filosofía y Letras.

No obstante, Ducoing menciona que en 1944 se establece un Convenio entre la Universidad y la ENS para revalidar mutuamente los estudios en las especialidades de Español, Letras Modernas, Geografía e Historia. Así, los egresados de ambas dependencias podían impartir clases en sus escuelas, sobre todo hasta nivel medio superior, disposición que entra en vigor hasta 1954 (Sandoval Montaña, 1991: 42).

Por tanto, se identifica históricamente en este breve recorrido de los antecedentes mexicanos acerca de las orientaciones de la formación en Pedagogía (cuadro no. 41), igual tendencia a la postura clásica, es decir, centrada en el arte de la enseñanza o formar profesores, a la vez que se le visualiza como se explica con Muñoz Rosales y Tenti,⁹² un instrumento gubernamental para favorecer las prioridades y proyectos políticos en turno, e iniciando también, la generación de una investigación menos libre en materia de educación al tener apoyo estatal, como bien se indica en el pensamiento de Follari.⁹³

ANTECEDENTES SOBRE LAS ORIENTACIONES DE LA FORMACIÓN EN PEDAGOGÍA EN MÉXICO DURANTE 1910-1940		
AÑO	ACONTECIMIENTO	ORIENTACIONES DE LOS ESTUDIOS PEDAGÓGICOS
1881	Inicia la formación de la profesión pedagógica con el Proyecto de Universidad de Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez, con base en el modelo francés.	En estos periodos, los estudios pedagógicos se enfocan al sistema público de educación, es decir, inician con el signo normalista .
1910	Se crea la Universidad Nacional y la Escuela Normal y de Altos Estudios (ENAE), última que siendo presidente Porfirio Díaz, da a conocer su integración a la Universidad Nacional. Al mismo tiempo, Justo Sierra enmarca como objetivo de la ENAE <i>formar profesores</i> . Así, esta última institución queda organizada en tres secciones: 1) Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 2) Ciencias Sociales, Políticas y Jurídicas, y finalmente, 3) Humanidades, donde se localizan conocimientos de pedagogía entre otros.	
1913	Ezequiel A. Chávez se convierte en rector de la Universidad y Antonio Caso ocupa la dirección de la ENAE.	La Pedagogía está definida aún como ciencia y arte de la educación , incluso, continúa destinada a formar profesores para la educación básica en 1916.
1920	Vasconcelos siendo rector de la Universidad, reestructura la ENAE dándole importancia especial a la sección de Humanidades.	En los cursos de esta sección, se identifican nuevas asignaturas, entre los que destacan: <i>psicología, epistemología, ética, historia de la filosofía, de las ciencias, metodologías especiales y filosofía</i> .
1926	Ezequiel A. Chávez siendo director de la FFyL lleva a cabo modificación en los planes de estudio.	Se añade la aprobación de la formación en: directores e inspectores de escuela, misioneros en educación y se extienden certificaciones para maestros rurales o efectuar investigaciones científicas .

⁹² Cfr. p. 147.

⁹³ Cfr. p. 147.

1929	Se atraviesa el problema de la autonomía universitaria, y siendo presidente Emilio Portes Gil, la Escuela Normal Superior (ENS) se hace independiente de la FFyL, pero formando parte todavía de la Autónoma Universidad Nacional.	Se destina la formación exclusiva de profesores en la ENS.
1930	La ENS otorga grados de maestría y doctorado en Ciencias de la Educación en distintas especialidades entre 1929 y 1933, mismos que tienen cabida en la Facultad hasta 1931. En el caso de la maestría, se organizan seis especialidades: 1) <i>profesor de escuelas secundarias, preparatorias y normales</i> ; 2) <i>profesor de escuelas primarias</i> , 3) <i>inspector de escuelas</i> , 4) <i>director, administrador y supervisor de sistemas de educación rural</i> , 5) <i>trabajador social</i> , y 6) <i>directora o inspectora de kindergarten</i> .	<i>Inicia la incursión de Ciencias de la Educación, enfocadas todavía al sistema de educación público, y con mayor tendencia, hacia cargos y asuntos de organización y administración escolar.</i>
1934 y 1935	El Estado lleva a cabo en materia de educación, la <i>formación de profesores en los niveles básico y medio, así como el perfeccionamiento en diversas enseñanzas</i> en 1934. Al mismo tiempo, desaparece la ENS, convirtiéndose en Departamento de Ciencias de la Educación en la FFyL, en consecuencia, se elimina gran parte de las especialidades establecidas en la Facultad, razón por la cual, en 1935 se trata de formalizar el plan de estudios con el grado de maestría en Ciencias de la Educación, cuyo requisito de ingreso es obtener antes el grado de maestro en otra especialidad.	<i>En la maestría en Ciencias de la Educación, prevalece una orientación en formar profesores de secundaria, preparatoria y normales. Además, se comienza a observar que los estudios en educación son vistos también de manera complementaria a una formación previa, principalmente para ejercer nuevamente la docencia.</i>
1935–1939	La psicología se institucionaliza en el plan de estudios en Ciencias de la Educación, al lograr su especificidad y cientificidad. Asimismo, a finales del régimen cardenista, en 1939 y a iniciativa de Antonio Caso, en la Facultad se separan las distintas carreras de Ciencias, de las Humanidades, reduciéndose a cinco áreas: <i>Filosofía, Psicología (cuya carrera se organiza hasta 1944), Letras, Historia y Antropología</i> .	<i>El plan que se propone en la maestría en Ciencias de la Educación está influido con una tendencia numerosa de materias de corte psicológico.</i>
1942	La educación normal a cargo del Departamento de Ciencias de la Educación, deja de pertenecer a la Autónoma Universidad Nacional, para pasar a la administración de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Al mismo tiempo, la dirección de la Facultad queda a cargo de Julio Jiménez Rueda, quien rescata lo pedagógico en el plan.	En el plan propuesto de la Maestría en Ciencias de la Educación, se establecen dos cursos obligatorios: Técnica de la enseñanza e Historia de la Educación .
(1934–1955)	En general, a partir de 1934 a 1955 continúan los estudios pedagógicos en la Facultad y en el Departamento universitario de Ciencias de la Educación, pero expidiéndose el grado de maestro para la formación del magisterio.	Esto permite consolidar la identificación de especialistas o estudiosos de la Pedagogía, como aquellos que cuentan con algún certificado de aptitud y una base formativa en dos aspectos principalmente: a) la docencia en la enseñanza secundaria, preparatoria y normal, y b) la capacitación y actualización de funciones en el nivel básico como directores, inspectores y perfeccionamiento de la formación de profesores.
Cuadro elaborado con base en el análisis de las lecturas de las fuentes: Barrón Tirado, Concepción, <i>Universidades Privadas. Formación en educación</i> , México, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Plaza y Valdés Editores, marzo, 2003, 331p; Pontón Ramos, Claudia, "Constitución conceptual de la educación como objeto de estudio y su impacto en la formación de profesores de la educación". <i>Perfiles Educativos</i> , México, vol. 24, no. 97–98, Época 3ª, 2002, pp. 117–127; Sandoval M., Rosa María. "La carrera de pedagogía en la FFyL de la UNAM. Análisis de la institucionalización de la disciplina (1955–1972)." en Barrón Tirado (et al.), <i>La formación y el desempeño profesional del licenciado en educación. Un estudio comparativo. Avances de investigación 1989–90</i> , México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, octubre, 1991, pp. 37–70; Rodríguez Ousset, Azucena. "Acerca del currículum de Pedagogía" en Furlán, Alfredo y Miguel Ángel Pasillas (compiladores), <i>Desarrollo de la investigación en el campo del currículum</i> , México, UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, julio, 1989, pp. 170–177; Universidad Nacional Autónoma de México. <i>Facultad de Filosofía y Letras: Organización Académica 1980–81</i> , México, Secretaría de Rectoría y Dirección General de Orientación Vocacional, UNAM, FFyL, 1981, 230p.		
cuadro no. 41		

b) Período: 1950–1980

En 1954 cuando la UNAM estrena sus nuevas instalaciones en Ciudad Universitaria (C.U.), durante el sexenio de Miguel Alemán y con Nabor Carrillo como rector de la Universidad, el director de la Facultad, Salvador Azuela reestructura los planes de estudio como parte de su reforma académica.

De manera tal que para el 7 de octubre, la labor que emprenden los doctores Edmundo O’Gorman, Julio Jiménez Rueda, Agustín Millares Carlo, Francisco Monterde y Francisco Larroyo es trascendental en la planeación de los distintos

estudios que se ofrecen. Además, la organización institucional por departamentos pasa a convertirse en colegios.⁹⁴

Así, a partir de 1955 a 1972 son cuatro los planes de estudio que han operado para tal profesión, dos para el grado de maestría y dos a nivel licenciatura (Sandoval Montaña, 1991: 43; Barrón Tirado, 2002: 37).⁹⁵ No obstante, el cuadro no. 42 ilustra algunas de las modificaciones importantes que se dan a la formación de profesionales en Pedagogía durante la década de los 50's en la FFyL-UNAM.

ALGUNAS MODIFICACIONES IMPORTANTES QUE SE DAN A LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN PEDAGOGÍA DURANTE LA DÉCADA DE LOS 50'S EN LA FFyL-UNAM	
* La pedagogía universitaria en México, surge independiente de otras carreras impartidas en la FFyL, al reorganizarse por colegios, y sustituirse su antiguo título de Ciencias de la Educación.	
* El plan de 1959 para la licenciatura se conforma de manera general en el curso y aprobación de 36 asignaturas –crédito- semestrales. De las cuales 32 son obligatorias (16 de carácter general y 16 monográficas) y 6 cursos semestrales optativos con duración de tres años.	
* El plan de estudios para la maestría tiene impreso un carácter social , inicia enfocándose de manera global hacia la actividad profesional y la redefinición por construir un campo disciplinario específico y diferenciado de la tradición normalista, o bien, la formación de profesores que en origen consistió en la vértebra que guiaban sus planes.	
Cuadro elaborado con base en el análisis de las lecturas de las siguientes fuentes: Martínez Hernández, Ana María del Pilar, "La enseñanza de la Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. Antecedentes". <i>Paedagogium</i> , México, vol. 2, no. 7, septiembre–octubre, 2001, p. 31, Menéndez, Libertad y Laura Elena Rojo, <i>Los egresados del Colegio de Pedagogía de la UNAM (un informe preliminar)</i> , México, Cuadernos del CESU no. 2, mayo, 1986, p.15, y Sandoval M., Rosa María. "La carrera de pedagogía en la FFyL de la UNAM. Análisis de la institucionalización de la disciplina (1955–1972)." en Barrón Tirado (et al.), <i>La formación y el desempeño profesional del licenciado en educación. Un estudio comparativo. Avances de investigación 1989–90</i> , México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, octubre, 1991, p. 47.	
cuadro no. 42	

De manera tal, puede entenderse que los antecedentes inmediatos al currículum de Pedagogía, tienen origen en el plan de la Maestría en Ciencias de la Educación del 35, siendo específicamente hasta 1956 cuando éste se modifica para el doctorado, grado que se incorpora para todas las distintas especialidades de la educación que se ofrecen en la Facultad en ese tiempo.

Un año después (1957), se hacen nuevamente modificaciones en los planes de estudio a nivel maestría y doctorado, lapso que dura hasta 1959, cuando la Facultad contando en la dirección con Francisco Larroyo, crea el nivel de licenciatura para todas las disciplinas. Cabe decir, tales planes son aprobados por el Consejo Universitario en abril de 1960.

Sin embargo, aún cuando surge el título de Pedagogía, subsiste el cuestionamiento de que sus cambios son leves dado el ideario que imprime Francisco Larroyo de su obra "*Vida y profesión del pedagogo*" publicada en 1958, de quien se entiende en Sandoval (1991: 42), este pensador tratando de distinguir los estudios pedagógicos universitarios con respecto a los propiciados por la SEP, hace mención que mientras los primeros se abocan al nivel bachillerato y

⁹⁴ Término latino <<collium>> cuyo significado alude a *un conjunto de colegas*. Aplicado como colegio universitario, refiere, un centro de formación académica profesional, o bien, centro de enseñanza superior donde se reúne una comunidad, corporación o sociedad de personas de una misma profesión (García–Pelayo y Gross, 1990: 245; *El Pequeño Larousse. Ilustrado*, 2003: 261).

⁹⁵ Cabe decir, la profesión en pedagogía se ofrece en su modalidad abierta en la FFyL, cuyo plan también se encuentra en proceso de reestructuración (*Proyecto de modificación del plan de estudio de la licenciatura en Pedagogía*, p. 25).

facultativo, los segundos ocupan prioritariamente los niveles de educación básica (primaria y secundaria).

Por otro lado, en Barrón Tirado (2002: 38) se evidencia que es precisamente el plan de licenciatura en Pedagogía que se propone en la UNAM, el modelo que sirve de base a universidades estatales para crear los suyos a finales de los 50's y en las dos décadas siguientes.

No obstante, Antonio Carrillo (1988: 39) deja ver que en esta década, es cuando la formación y los diseños curriculares de la UNAM, reflejan espacios con intereses específicos, es decir, al desarrollo económico y social provenientes de propuestas modernizadoras, por lo cual, aún falta solidez en la expresión del desarrollo y conciliación nacional no sólo en la carrera pedagógica u otras de tal institución, sino de manera general en los distintos proyectos educativos vigentes, así como orientarse a tratar de discutir y dar respuestas a demandas actuales.

En 1966 la dirección de la Facultad está a cargo de Leopoldo Zea, quien realiza también una reforma en los planes de estudio, extendiendo principalmente el nivel de licenciatura a cuatro años, cuya disposición entra en vigor un año después. En el caso del plan de Pedagogía, es el 30 de noviembre cuando el Consejo Universitario da a conocer una nueva versión, misma que dispone cuatro áreas de especialización: *Psicopedagogía, Sociopedagogía, Didáctica y Organización y Filosofía e Historia de la Educación* (Menéndez y Rojo, 1986: 15), misma que empieza a operar también en 1967.

Es este plan el que finalmente abarca también los grados de maestría y doctorado, siendo a la vez, el último oficialmente aprobado por dicha autoridad universitaria, salvo algunas variaciones en años posteriores. Asimismo, tal plan y los restantes que se ofrecen en la Facultad en 1966, quedan al amparo de un proyecto global: "Reforma de los planes de estudio de la FFyL".

La década de los 60's es igualmente importante porque se fortalece y expande la educación superior, coincidiendo con ello, que los estudios de pedagogía tengan una creciente demanda de hasta casi trescientos por ciento entre 1961 y 1972, primer año en que egresa la primera generación (Sandoval Montaña, 1991: 51).

En tal período, el ámbito político de la Pedagogía es también impulsado, sobre todo, en relación con la labor docente de la extensión educativa. Así, en el caso del nivel superior, la FFyL-UNAM pasa a ser la primera institución en recibir una alta masificación de estudiantes para dicha carrera, sumándose después en la formación de profesionales en educación, otras dependencias del sector público y privado.

Lo anterior da como resultado, el hecho de que la matrícula de la licenciatura en Pedagogía, explote como literalmente alude Martínez Hernández (2001: 32), convirtiéndose rápidamente en el Colegio más grande de la FFyL, dejando con ello

de operar únicamente en el turno vespertino con un solo grupo de una veintena de alumnos, para atender en un par de años, grupos de 120 alumnos que de una generación a otra, hacen necesario abrir otro turno que simultáneamente disponga de hasta siete u ocho grupos de primer ingreso.

Esto obliga más tarde a crear nuevos espacios físicos con los que se pueda cubrir la alta demanda existente, surgiendo dos sedes alternas, identificadas en ese tiempo como la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), tanto de Aragón como de Acatlán, además de la modalidad de Educación Abierta dentro de la Facultad.

Ahora bien, aunado a la introducción de otros profesionistas al campo de la educación, en Pontón Ramos (2002: 121), se da a conocer que la década de los 60's junto con la creación del Centro de Estudios Educativos en 1963 y otras instituciones, es cuando también se dilucida el espectro de ciencia multidisciplinaria de la Pedagogía.

Sin embargo, en 1967 está aún presente la concepción reducida que hacen escuelas normales acerca de la Pedagogía, es decir, como disciplina encargada de proporcionar técnicas y herramientas útiles para la optimización de la enseñanza, visualización incluso con permanencia en la sociedad actual.

Cabe recordar que son los 60's cuando también se impulsa el carácter científico de la Pedagogía en México, por ello, al verse la necesidad de darle un estatuto científico, acorde con los avances del conocimiento, y ser una práctica educativa vinculada con diversas tesis del positivismo (conocer a partir de los sentidos, de la experiencia, del método experimental como "el método científico", incorporación de la tecnología educativa, delimitación de objetivos que logren conductas precisas en los sujetos, etc.), se integran nuevas asignaturas en el plan de estudios de la licenciatura (*Pedagogía Experimental, Iniciación a la Investigación Pedagógica, Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica y Estadística*).

Por lo cual, Díaz Barriga (1990: 54 y 58–60) considera que la década de los 70's es cuando el pensamiento pedagógico en general de América Latina, y especialmente la creación de tal licenciatura en México, están vinculadas a la concepción idealista de la educación, surgiendo a la vez, su aspecto científico, basado nuevamente en la perspectiva empírica del positivismo y su negación a la reflexión del acto de conocer, siendo entonces, un tránsito instrumental o pragmático fundado por algunas aportaciones de Durkheim y Dewey, caso último en el que se enfatiza su "aprender a hacer".

De tal manera, a lo largo del s. XX se marca la "cientificidad" de la pedagogía, la cual se apega a la tecnicidad y el control del hombre, pues varios temas que se van añadiendo, gran parte de ellos aparecen desde 1920 a 1950 (evaluación, currículum, teorías de test, de objetivos, planeación, economía, sistematización de la enseñanza, etc.).

No obstante, a mediados de los años 60's y en la década de los 70's, son los momentos en que se llevan a cabo diversas medidas y transformaciones para mejorar la formación profesional en Pedagogía, las cuales abarcan no sólo su plan de estudios sino a nivel institucional. Todas éstas se ilustran en el cuadro no. 43

DIVERSAS MEDIDAS Y TRANSFORMACIONES PARA MEJORAR LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN PEDAGOGÍA A MEDIADOS DE LOS AÑOS 60'S Y EN LA DÉCADA DE LOS 70'S	
*	1967. Se genera un nuevo plan de estudios con una orientación humanista-idealista y una pedagogía de corte filosófico.
*	1970. Se organizan diversos Centros de Investigación, siendo el de Pedagogía uno de ellos para los niveles de posgrado, y se construye también un laboratorio de Pedagogía y salones de clase en la planta baja del ala norte.
*	A nivel general, se institucionaliza un plan de formación de profesores, se integra, una Comisión Editorial para promover publicaciones de la Facultad y reforman todos los planes y programas de estudio de las maestrías y doctorados.
*	1971. Se determina como medida interna, recomendar a los alumnos el estudio de tres asignaturas de naturaleza optativa por su contribución a la formación básica: <i>Estadística Aplicada a la Educación, Auxiliares de la Comunicación y Prácticas Escolares</i> .
*	1972: Se empiezan las primeras modificaciones sustanciales en el plan de estudios, con el fin de enriquecerlo y hacerlo más flexible, ajustando la formación profesional a las múltiples necesidades y circunstancias de la sociedad demandaba. Sin embargo, existe mención que tales necesidades y circunstancias se detectan a través de información descriptiva y casuística, y no como resultado de una investigación científica que permita establecer la relación entre la formación del especialista y su posterior ocupación como egresado de la profesión.
*	No es preciso el año en que dejan de tener carácter obligatorio las cuatro áreas que comprende el plan, para convertirse en áreas de interés optativo de los estudiantes, debido a que algunos autores aluden a partir de 1971, otros en 1972, y algunos más en 1973.
*	1973: Se incorporan los talleres de acuerdo a las demandas estudiantiles. En febrero del mismo año, el Colegio de Psicología se independiza creando su propia Facultad.
*	No es claro tampoco el año en que se incorpora la asignatura de Pedagogía Experimental 1 y 2 para los 5° y 6° semestres con autorización de la Comisión del Trabajo Académico del Consejo Universitario, para fortalecer la formación en investigación, dado que algunos autores marcan 1972 y otros 1975.
*	Desde 1975 existen materias que han cambiado su denominación original en la documentación informativa del Colegio, pero sin haber pasado por una reforma institucionalizada: Práctica de la Investigación Psicopedagógica por Laboratorio de Psicopedagogía; Práctica de la Investigación Sociopedagógica por Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica; y Desarrollo Comunitario por Desarrollo de la Comunidad, entre otras, que dependiendo del enfoque de los profesores les parece pertinente aclarar a los alumnos, la concepción y denominación de las asignaturas.
*	1976: Son las últimas reformas en el plan que el Consejo Universitario aprueba, sintetizadas en la creación de un conjunto de materias optativas y la supresión de la de Métodos de Dirección y Ajuste del Aprendizaje. Las integradas son: Pedagogía Contemporánea 1 y 2 a cursar en el 5° y 6° semestres, Talleres de Didáctica 1 y 2, de Orientación Educativa 1 y 2, de Organización Educativa 1 y 2, de Comunicación Educativa 1 y 2, de Investigación Pedagógica 1 y 2 y el Seminario de Filosofía de la Educación 1 y 2. Todas dispuestos para los semestres 7° y 8°.
*	El origen y sentido de talleres y seminario, es tratar de modificar en cada semestre los contenidos específicos de cada uno, ofreciendo experiencias y conocimientos actuales del campo profesional, razón por la cual, se justifican cientos de cursos prácticamente diferentes.
Cuadro elaborado con base en el análisis de las lecturas de las siguientes fuentes: <i>Proyecto de Modificación del Plan de Estudio de la Licenciatura en Pedagogía</i> , México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, junio, 2004, pp. 31-33 http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/ ; Rodríguez Ousset, Azucena. "Acerca del currículum de Pedagogía" en Furlán, Alfredo y Miguel Ángel Pasillas (compiladores), <i>Desarrollo de la investigación en el campo del currículum</i> , México, UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, julio, 1989, pp. 172-173; Menéndez, Libertad y Laura Elena Rojo, <i>Los egresados del Colegio de Pedagogía de la UNAM (un informe preliminar)</i> , México, Cuadernos del CESU no. 2, mayo, 1986, pp. 16-18; y Universidad Nacional Autónoma de México. <i>Facultad de Filosofía y Letras: Organización Académica 1980-81</i> , México, Secretaría de Rectoría y Dirección General de Orientación Vocacional, UNAM, FFyL, 1981, pp. 11-12.	
cuadro no. 43	

Por su parte, los 80's son una década de altibajos para el escenario de la Pedagogía en la UNAM, debido a que sus inicios muestran por un lado, incremento en la demanda de los estudios pedagógicos para la licenciatura y el posgrado, principalmente para el grado de maestría, además de investigaciones específicas del ámbito educativo (Menéndez y Rojo, 1986: 9-10), pero al enfrentarse la crisis financiera, se contrae la inversión pública y al mismo tiempo el mercado profesional (Pacheco y Díaz Barriga, 1988: 7).

Por otro lado, es relevante reconocer que la formación que se ofrece a los profesionales en Pedagogía, está plasmada desde la década de los 30's hasta los 80's, por una vasta producción bibliográfica de algunos profesores y autores

reconocidos inicialmente: *Francisco Larroyo, Santiago Hernández Ruiz, Domingo Tirado Benedí y José Manuel Villalpando* (Sandoval Montaña, 1991: 53–56).

Entonces, con todo este otro breve recorrido histórico de los antecedentes de esta Universidad acerca de las orientaciones de la formación en Pedagogía, se identifican nuevamente dos tendencias (cuadro no. 44). Por un lado, la clásica o idealista, apoyada de las manifestaciones por mantener vigentes prioridades y proyectos políticos de los gobernantes en turno, especialmente al presentarse durante las décadas de los 60's y 70's la extensión educativa en todos los niveles en general, y requerir en consecuencia, mayor personal docente capacitado en conocimientos de técnicas y herramientas útiles para la optimización de la enseñanza.

Con ello, se acentúa en parte la eficacia de la dimensión práctica de la Pedagogía, especialmente de la década de los 50's, volviendo a fungir como un instrumento del Estado. Además, se suma una formación con base a demandas modernizadoras, en los que según el pensamiento de Foucault, explicado con Magallón Anaya,⁹⁶ se lleva al control de los individuos para que respondan a las necesidades del aparato productivo, debido a que en el caso pedagógico, se encuentra una formación con base a otros intereses diferenciados de la tradición normalista, pero dirigidos hacia algunas otras de sus prácticas profesionales, en las que se encuentran las relacionadas con las áreas de psicopedagogía, didáctica y organización principalmente, las cuales son vistas como campos disciplinarios específicos que empiezan a operar también a nivel licenciatura en el programa sintético de 1966.

Finalmente, llama la atención que en gran parte de las décadas ilustradas del s. XX, no se hace explícita una preocupación consistente por debatir acerca de la cientificidad o statuto epistemológico que posee la Pedagogía, sino más bien, adaptaciones de aquellas disciplinas venidas de la incorporación de profesionales procedentes en su mayoría de las Ciencias Sociales, e incluso, saberes más lejanos, con lo cual, se comprende que el campo educativo tiende a presentar un carácter multidisciplinario, pero carente aún de una mayor preocupación por asuntos socioculturales, incluso, destaca como inicio y de manera más formal en el programa sintético de 1966, una especialidad formativa en Filosofía e Historia de la Educación.

Así, la producción que se realiza sobre el desarrollo del campo pedagógico, centrado en las reflexiones de su concepción y carácter científico o statuto epistemológico que posee, son importantes de estudiarse y difundirse porque forman parte de los cuestionamientos implicados en la propia identidad de este profesional, y en éstos, el discernimiento y compromiso personal de su actuación socioeducativa, que a la vez le permiten definir, cierto nivel del saber científico pedagógico que deseará producir. Es decir, entre el saber hacer en determinado campo ocupacional, o un saber teórico que remite a las Ciencias de la Educación

⁹⁶ Cfr. p. 147.

y a la Investigación Educativa, en donde se da muestra legítima del reconocimiento social en materia de ciencia y en determinado campo de especificidad, sumando así esfuerzos para realzar su prestigio.

ANTECEDENTES SOBRE LAS ORIENTACIONES DE LA FORMACIÓN EN PEDAGOGÍA EN LA UNAM A MEDIADOS DEL s. XX (1950–1980)		
AÑO	ACONTECIMIENTO	ORIENTACIONES DE LOS ESTUDIOS PEDAGÓGICOS
1957–1960	En 1957 se hacen modificaciones en los planes de estudio a nivel maestría y doctorado, lapso que dura hasta 1959, cuando la Facultad contando en la dirección con Francisco Larroyo, crea el nivel de licenciatura para todas las disciplinas, aprobándose tales planes por el Consejo Universitario en abril de 1960. En tal periodo, aún cuando surge el título en Pedagogía, subsiste el cuestionamiento de que sus cambios son leves, dado el ideario que imprime Francisco Larroyo de su obra: <i>"Vida y profesión del pedagogo"</i> , publicada en 1958.	Con base a tal pensamiento, se distinguen los estudios pedagógicos universitarios de los propiciados por la SEP. Así, mientras los <u>primeros abordan el nivel bachillerato y facultativo</u> , los segundos, ocupan prioritariamente los niveles de educación básica (primaria y secundaria).
50's	<i>La década de los 50's es cuando la formación y los diseños curriculares de la UNAM, reflejan espacios con intereses específicos, es decir, al desarrollo económico y social provenientes de propuestas modernizadoras, por lo cual, aún falta solidez en la expresión del desarrollo y conciliación nacional, no sólo en la profesión pedagógica u otras de tal institución, sino de manera general.</i>	
comienzos de los 60's	<i>Se hace más evidente la introducción de otros profesionistas al campo de la educación, debido a la creación del Centro de Estudios Educativos en 1963 y otras instituciones.</i>	Esto lleva a dilucidar el espectro de ciencia multidisciplinaria de la Pedagogía.
1966–1967	<i>La dirección de la Facultad queda al cargo de Leopoldo Zea, quien realiza reforma en los planes de estudio, extendiendo principalmente el nivel de licenciatura a cuatro años. En el caso del plan de Pedagogía, es el 30 de noviembre cuando el Consejo Universitario da a conocer una nueva versión, misma que empieza a operar en 1967.</i>	En el plan de 1966 de la licenciatura, se disponen cuatro áreas de especialización pedagógica: 1) Psicopedagogía, 2) Sociopedagogía, 3) Didáctica y Organización, y 4) Filosofía e Historia de la Educación.
60's y comienzos de los 70's	Se fortalece y expande la educación superior, coincidiendo con ello, que los estudios en pedagogía tengan una creciente demanda de hasta casi trescientos por ciento entre 1961 y 1972, primer año en que egresa la primera generación. Así, la FFyL-UNAM pasa a ser la primera institución de educación superior, en recibir una alta masificación de estudiantes para dicha carrera, por lo cual, se crean nuevos espacios físicos, pertenecientes a dicha institución universitaria como son: Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) de Aragón y Acatlán. Además de la modalidad de Educación Abierta dentro de la Facultad, sumándose también, otras dependencias del sector público y privado, pero principalmente a atender la formación de profesionales en educación, dado que desde 1967 queda vigente una concepción reducida de la Pedagogía, como disciplina encargada de proporcionar técnicas y herramientas útiles para la optimización de la enseñanza, procedente principalmente de escuelas normales.	Paralelamente a lo anterior en tal periodo, el ámbito político de la Pedagogía se impulsa en relación con la labor docente dada la presente extensión educativa.
70's	La década de los 70's es cuando el pensamiento pedagógico en general de América Latina, y especialmente la creación de tal licenciatura en México, están vinculadas a la <i>concepción idealista</i> de la educación, surgiendo a la vez, un <i>aspecto científico</i> , basado aún en la perspectiva empírica del positivismo y su negación a la reflexión del acto de conocer, siendo entonces, un tránsito instrumental o pragmático fundado por algunas aportaciones de Durkheim y Dewey, caso último en el que se enfatiza su "aprender a hacer". Además, dada la incorporación en el campo educativo de profesionales de distintas disciplinas, no sólo procedentes de las ciencias sociales, sino de saberes más lejanos (planeación, ingeniería, arquitectura, biología, etc.), se produce la creación de posgrados en educación que tienden a abordar superficialmente los temas pedagógicos, o bien, a ignorarlos en definitiva.	
80's	Los 80's es una década de altibajos para el escenario de la Pedagogía en México. Por un lado, incrementa la demanda de sus estudios a nivel licenciatura y posgrado, en el grado de maestría, además, surgen investigaciones específicas del ámbito educativo, pero, al enfrentarse la crisis financiera, se contrae la inversión pública y al mismo tiempo el mercado profesional.	
SÍNTESIS	A lo largo del s. XX se marca la "cientificidad" de la pedagogía, la cual se apega a la tecnicidad y el control del hombre, pues varios asuntos que se pueden identificar a simple vista en planes de estudio, gran parte tienen antecedentes iniciales, desde 1920 a 1950 (evaluación, currículum, teorías de test, de objetivos, planeación, economía, sistematización de la enseñanza, etc.).	

Cuadro elaborado con base en el análisis de las lecturas de las siguientes fuentes: Barrón Tirado, Concepción, *Universidades Privadas. Formación en educación*, México, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Plaza y Valdés Editores, marzo, 2003, 331p; Pontón Ramos, Claudia, "Constitución conceptual de la educación como objeto de estudio y su impacto en la formación de profesores de la educación". *Perfiles Educativos*, México, vol. 24, no. 97–98, Época 3ª, 2002, pp. 117–127; Martínez Hernández, Ana María del Pilar, "La enseñanza de la Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. Antecedentes". *Paedagogium*, México, vol. 2, no. 7, septiembre–octubre, 2001, pp. 29–33; Sandoval M., Rosa María. "La carrera de pedagogía en la FFyL de la UNAM. Análisis de la institucionalización de la disciplina (1955–1972)." en Barrón Tirado (et al.), *La formación y el desempeño profesional del licenciado en educación. Un estudio comparativo. Avances de investigación 1989–90*, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, octubre, 1991, pp. 37–70; Díaz Barriga, Ángel. "Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de Pedagogía" en Ducoing Watty, Patricia y Azucena Rodríguez Ousset, *Formación de profesionales de la educación*, México, Seminario Internacional sobre perspectivas en la formación de profesionales de la educación, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, UNESCO, ANUIES, SEP, 1990, enero, pp. 51–63; Carrillo Avelar, Antonio (coord.), *La formación que Posibilita el Currículum de la Carrera de Pedagogía desde una Perspectiva de los Egresados*, México, UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, Cuadernos de la ENEP Aragón no. 24, julio, 1988, 42p; Menéndez, Libertad y Laura Elena Rojo, *Los egresados del Colegio de Pedagogía de la UNAM (un informe preliminar)*, México, Cuadernos del CESU no. 2, mayo, 1986, pp. 16–18.

A continuación se aborda el ambiente y dinámica en que está envuelta institucionalmente la formación de la licenciatura en Pedagogía en la FFyL.

c) Escenario institucional presente en la FFyL–UNAM en relación con la licenciatura en Pedagogía

En este momento en la UNAM las instituciones que imparten la licenciatura en Pedagogía son: Facultad de Filosofía y Letras, y las Facultades de Estudios Superiores (FES) de Aragón y Acatlán. En el caso de la primera, abarca las modalidades escolarizada y abierta.

En el caso específico de la FFyL, actualmente atiende cuatro tareas fundamentales: docencia, investigación, creación del conocimiento y difusión de las disciplinas humanísticas que se cultivan en ella. A la primera, la estructura institucional en la que opera el plan de estudios vigente en Pedagogía, es cerrada, recientemente la Facultad junto con la FES–Aragón, impulsan programas de tutoría tratando de dinamizar en lo posible la formación de sus alumnos (*Proyecto de modificación del plan de estudio de la licenciatura en Pedagogía*, p. 27).

Además, las licenciaturas que se ofrecen en esta institución están aún organizadas aisladamente por Colegios,⁹⁷ donde cada uno posee una Coordinación responsable en apoyar parte de tareas académicas y administrativas de alumnos y profesores (*reinscripciones, documentación de planes y programas de estudios, horarios, calendarización de exámenes extraordinarios, información y trámites de titulación, etc.*).

Por otro lado, la Secretaría Académica contribuye con las cuatro tareas fundamentales de la Facultad, a través del seguimiento de actividades relacionadas con *Cátedras Extraordinarias, el Centro de Apoyo para la Investigación* y el *Departamento de Lenguas Extranjeras DELEFyL* (UNAM. FFyL, 2006: 3).

En el caso de las Cátedras Extraordinarias, las doce existentes tienen el objetivo general de enriquecer la vida académica, mediante *cursos* y *conferencias* que tienen una duración aproximada de 15 a 16 sesiones semanales. Sin embargo, aún cuando su carácter es extraordinario, es posible inscribirlas como cursos ordinarios con valor curricular de los correspondientes planes de estudio de las carreras que se ofrecen en la Facultad, debido a que están vinculadas con algunas de sus asignaturas optativas.

⁹⁷ A saber, en la FFyL–UNAM se ofrecen trece licenciaturas: 1) *Bibliotecología*, 2) *Estudios Latinoamericanos*, 3) *Filosofía*, 4) *Geografía*, 5) *Historia*, 6) *Lengua y Literaturas Hispánicas*, *Lengua y Literaturas Modernas*, entre las que se encuentran: 7) *Alemanas*, 8) *Francesas*, 9) *Inglésas* e 10) *Italianas*, 11) *Letras Clásicas*, 12) *Literatura Dramática y Teatro*, y 13) *Pedagogía* (UNAM, FFyL, 2002: 7–8; UNAM. *Página electrónica de la Facultad de Filosofía y Letras* <http://www.filos.unam.mx/index2.htm> (vigente).

Además, las Cátedras son impartidas por profesores y especialistas nacionales y extranjeros que cuentan con una probada trayectoria en la docencia universitaria, la investigación o difusión de la cultura. Por ello, en algunos casos son resultado de convenios suscritos con los gobiernos y embajadas de diversos países y compartidas con varias entidades académicas.

Así, varios cursos de la Cátedra Extraordinaria "*Maestros del Exilio Español*" creada en 1992, actualmente presentan cercanía con temas contemporáneos de diversa índole, algunos dirigidos a la licenciatura en Pedagogía, identificados principalmente en ciertos grupos de asignaturas optativas (*Pedagogía Contemporánea, Seminario de Filosofía de la Educación, Desarrollo de la Comunidad y Psicología Contemporánea*).

A la vez, existen otros cursos dispuestos para el resto de los Colegios, destacando por su mayor cupo el caso: "*México, Nación Multicultural*", mismo que se extiende en otras Facultades y dependencias de la UNAM.

Finalmente, en la División de Educación Continua de la Facultad, es otra de las modalidades educativas con las que se cuenta. Su propósito es mantener una formación permanente y complementaria a las Humanidades. Por lo cual, ofrece *cursos, talleres y diplomados* sobre temas igualmente *contemporáneos*, relacionados con las disciplinas que se estudian en dicha institución, están dirigidos a egresados, profesores, alumnos y público en general, teniendo algún costo específico para cada uno.

Se reconoce de acuerdo a esta explicación sobre el ambiente y dinámica en que está envuelta institucionalmente la formación de la licenciatura en Pedagogía de la Facultad, que cursos vinculados con las Cátedras Extraordinarias, en el caso principal "*Maestros del Exilio Español*", así como los que se ofrecen en Educación Continua, es más identificable la localización e impulso a abordar varios *temas contemporáneos, educativos y socioculturales*, tanto a nivel nacional e internacional, correspondientes con problemáticas del contexto posmoderno y el s. XXI.⁹⁸

Particularmente, se reconoce que los impartidos en esta última modalidad, corresponden precisamente con la actualización de conocimientos y de puestos específicos de trabajo, es decir, enfocados a fortalecer el campo profesional de dicha licenciatura como parte de una formación de alternancia, permanente o no reglada, definidas a comienzos de esta tesis.⁹⁹

⁹⁸ Ver en el suplemento, *Anexos II y III* (cuadros A4 y A5).

⁹⁹ Cfr. p. 28.

6.2. PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS EN ESTUDIOS PREVIOS SOBRE LA FORMACIÓN DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Durante los años de 1982 y 1985, la UNAM en su Facultad de Filosofía y Letras como en las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de Aragón y Acatlán,¹⁰⁰ convoca y lleva a cabo eventos para discutir la formación de la licenciatura en Pedagogía, y en algunos casos, problemáticas relacionadas con sus planes de estudio.

Sin embargo, en el caso particular de la Facultad, las manifestaciones tanto de profesores como estudiantes, quienes participan reflexivamente en torno a diferentes preocupaciones sobre la formación pedagógica y su correspondiente plan de estudios, se dan en el Foro Académico del Colegio de Pedagogía en 1986.

Así, la mayor producción de publicaciones procedentes de diversas instituciones que se rastrean en este proyecto, corresponden a las décadas de los 80's y 90's. En ocasiones, algunas de estas fuentes atienden la dimensión histórica o epistemológica del surgimiento de la Pedagogía en México.

Contrariamente a lo anterior, en los años dos mil aminora la cantidad de estudios de alguno de sus especialistas que incursionaron en sus tratamientos y temáticas sobre la formación profesional en Pedagogía, y es evidente un aumento de tesis para obtener el grado de licenciatura, provenientes de la FFyL y la ENEP Acatlán.

Los trabajos previos, rastreados sobre la formación de la licenciatura en Pedagogía, y algunos trabajos académicos elaborados a lo largo de mi proceso formativo en la licenciatura, se presentan en el *Anexo IV*, cuyo análisis de sus respectivas lecturas, permite identificar las siguientes problemáticas.

PROBLEMÁTICAS DE LA FORMACIÓN DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA (UNAM)	
1.	Principales tendencias que orientan la formación y estructura del programa sintético de la licenciatura en pedagogía (1966)
2.	Contenidos curriculares de la formación de la licenciatura en Pedagogía.
3.	Formación general y/o formación especializada en la licenciatura en Pedagogía (FFyL–UNAM)
4.	Debilidades formativas de la licenciatura en Pedagogía de acuerdo a la estructura del programa sintético 1966
5.	Caracterización de la población estudiantil del colegio de Pedagogía.
6.	Otras problemáticas que influyen en la formación de la licenciatura en Pedagogía: <ul style="list-style-type: none"> a. Caracterización de la planta docente. b. Problemáticas relacionadas con la instrumentación didáctica y capacidades a desarrollar en la licenciatura en Pedagogía. c. Implicaciones a considerar en una modificación curricular. d. “Reconocimientos” del mercado laboral de la licenciatura en Pedagogía. e. Obstáculos o dificultades laborales que enfrenta el profesional en Pedagogía.
Fuente: Elaboración propia.	
cuadro no. 45	

¹⁰⁰ Actualmente convertidas también en Facultades.

6.2.1. Principales tendencias que orientan la formación y estructura del programa sintético 1966 de la licenciatura en pedagogía

La formación de la licenciatura en Pedagogía está influida por distintas tendencias. Por un lado, en Libertad Menéndez y Laura Elena Rojo (1986), se menciona una **área científica** y un **aspecto ocupacional**. En el caso de Díaz Barriga (1990: 53–63), se expresa que en un inicio los programas sintéticos tienen la finalidad de preparar **profesores para el sistema educativo**, tal como se explicó en los apartados anteriores en sus antecedentes correspondientes al s. XIX y primeras décadas del s. XX.

De tal modo, la gestación de la concepción pedagógica o Ciencias de la Educación es un objetivo tardío cuanto a formar **especialistas que analicen diversos problemas de la educación formal y no formal, como parte del desarrollo científico del campo educativo**, cuestión que se considera formalmente, carece aún el programa de 1966. Sin embargo, se perciben dos principales tendencias: **filosófico–idealista** y **científico–técnica** (Díaz Barriga, 1990:106–114). La primera hace referencia a los problemas precisamente del **maestro**, centrados en la **Didáctica**. Así, este paradigma recorre los siglos XVII hasta finales del XIX, teniendo efectos del Renacimiento, la Ilustración, el Enciclopedismo, el fin del mundo feudal y el nacimiento del capitalismo.

Es decir, cuando la escuela termina siendo un espacio de formación ciudadana, con igualdad de derechos y obligaciones, convirtiéndose en un lugar de democratización social, y cuya obra ilustrativa es *Didáctica Magna* de **Comenio**, publicada en 1657. Cabe decir, que parte de este enfoque se relaciona con la educación tradicional, preocupada entre otros aspectos, por enfatizar una **apropiación de la cultura general y una formación en valores éticos**.

Así, la primera pedagogía científica que se establece como producto de la modernidad del empirismo y el racionalismo, en contra de la escolástica, se distingue en dos autores fundamentales: **Herbart y Dilthey**, quienes mantienen sobre la educación inclinación por la **docencia**.

Sin embargo, mientras para el primer pensador, la pedagogía es la ciencia del **profesor**, quien debía recurrir a la **Psicología**; para Dilthey, no se reduce a la metodología sino también a la **sociedad y momento histórico** que determinan todo proyecto educativo.

Por tanto, al elaborarse la estructura del programa sintético en principio para el grado de maestría, es la concepción filosófico–idealista la que prevalece en la década de los 50's, prolongándose hasta los 60's en el nivel de licenciatura. Del mismo modo, cuando el doctor Larroyo reestructura el programa de la maestría, se distingue vinculación con la **docencia**, relegando la parte **teórica** de la Pedagogía, y privilegiando la **práctica** que se centrada en tal actividad, misma que Díaz

Barriga encuentra en forma acentuada en las expectativas de la población estudiantil y potencializada en el mercado de trabajo (Díaz Barriga, 1990:110).

Por ello, de manera resumida en Díaz Barriga (1990: 53–63), se alude que la estructura que **Herbart** hace de la pedagogía en el s. XIX, es la que orienta la formulación de los primeros programas sintéticos de la FFyL, identificando la concepción de una disciplina integrada por **saberes teóricos** (Filosofía de la educación, Teoría de la Educación, Antropología Filosófica, Ontología y Axiología), **y técnicos** (Didáctica, Psicología Aplicada, Organización y Legislación Escolar, posteriormente: Estadística y Orientación Vocacional entre otras).

Ahora bien, el paradigma científico–técnico parte a finales del s. XIX y comienzos del s. XX, centrado en los siguientes aspectos: división técnica del trabajo, normalización de los sujetos por medio del control en tiempo y movimiento y una producción industrial en serie, influenciados a la vez por principios que sujetan ciencias experimentales (física, química y biología), con todo lo cual, se trata de interpretar a las ciencias del hombre (sociología empírica, psicología empírica).

De tal manera, Díaz Barriga reconoce también que pueden encontrarse en el programa sintético de 1966, algunas aportaciones del **funcionalismo** (*y la teoría crítica*). Por su parte, en Carrillo Avelar en su trabajo sobre egresados (Carrillo Avelar, 1988: 39), concluye que el análisis histórico de la estructura del currículum en Pedagogía, posee implícitamente el *neokantismo* y el **pragmatismo** como dos posturas teóricas predominantes (*añade en el currículum vivido al marxismo*). Sin embargo, cabe notar que la orientación científico–técnica se da a conocer en un principio por la Sociología de **Durkheim** y la Filosofía de la Sociedad Industrial Estadounidense de **Dewey**.

Además, precisamente dentro de estas principales aportaciones, se reconocen como enfoques afines: *Conductismo, Administración Educativa, Currículum, Evaluación, Teoría de Objetivos, Tecnología de la Educación*, y posteriormente a la Segunda Guerra Mundial: *Planeación, Dinámica de grupos, Teoría de Sistemas, Cibernética, etc.*

Esto hace que la pedagogía se entienda como una **disciplina que reflexiona sobre los problemas educativos desde diversos enfoques y saberes**. No obstante, mientras para Durkheim guía la práctica de la educación, basándose en su **contexto histórico** en donde no se desarrolle únicamente al ser humano en lo **individual** sino considerando a la vez las condiciones **sociales**.

En Dewey, se establece el concepto de *Ciencia de la Educación* con imitación a las ciencias positivas, cuyo objetivo es enfrentar técnicamente los problemas de la educación, basadas en la *filosofía empirista, la psicología, la experimentación, y una democracia y educación progresivas*.

Por ello, esta postura es la que segmenta también el conocimiento educativo entre lo **teórico** y lo **técnico**, siendo este último el interés que le caracteriza, sobre todo, en la “preocupación” por **resolver problemas**, es decir, se introduce la polémica entre Teoría de la Ciencia y Teoría del Conocimiento, tratando de dominar la cultura y sacrificando la formación por una **capacitación en habilidades técnico–profesionales**.

Al mismo tiempo, lo anterior lleva que el pensamiento científico y la investigación se depositen en cuestiones técnicas y de carácter empírico (manejo de datos y verificación de los mismos). Además, se concluye que la cientificidad de la pedagogía se construye de las múltiples disciplinas, dejando de reducirse al espacio áulico de la docencia, produciendo con ello, una compleja estructura conceptual y arrastrando una confusión en las prácticas pedagógicas.

Esto también lleva a que se fracture la frontera de la educación, y diversas áreas de conocimiento se incluyan a su campo: *Psicología, Sociología, Planeación, Economía, Política, etc.* Así, la visión instrumental convierte al profesional de la Pedagogía en un técnico de la educación, realizando actividades específicas (*elaboración de reactivos de evaluación, capacitación, planeación, diseño de planes y programas, etc.*). Tal situación se hace evidente en el programa sintético de 1966, a través de la incursión de talleres y materias optativas en donde incluso no se logra una eficiencia.¹⁰¹

Lo cual justifica Díaz Barriga (1990: 53–63), cuando añade que dicha perspectiva o veta instrumentalista, es reduccionista al ser escasas sus expresiones, dado que sus contenidos están dispersos y aislados, si se toma en cuenta toda la constitución del programa en general.

Al mismo tiempo, Díaz Barriga afirma que la educación no puede reducirse al estudio de problemas psicopedagógicos o metodológicos, sino que deben comprenderse los distintos **debates**. Por otro lado, no se trata de hacer de la pedagogía una ciencia interdisciplinaria construida con pedazos de otras, se trata de *analizar a la educación, articular teoría y técnica, comprender, distinguir enfoques, ser críticos* (Díaz Barriga, 1994).

Ahora bien, otras tendencias del programa 1966 de la licenciatura en Pedagogía que se mencionan con reserva en párrafos anteriores, y que principalmente se ubican en el estudio de Ducoing et al. son: **perspectiva positivista** y **perspectiva materialista dialéctica** (Ducoing et al., 1988: 23–31). La primera es partidaria del enfoque científico–técnico explicado con Díaz Barriga, y domina la mayor parte del pensamiento de los contenidos de los programas

¹⁰¹ Ante ello, Marta Demarchi menciona que el proceso de un taller debe suponer la actividad de confrontación y discusión de aspectos teóricos que permitan la interpretación de la realidad y su posible transformación. Además, la aplicación de contenidos en una problemática concreta como objeto de investigación, con lo cual, deben trascender los marcos del aula y adentrarse al trabajo de campo, permitir la aplicación de metodología científica y promover relaciones interdisciplinarias, espíritu de grupo e incluso, matrices de líneas de investigación futuras (Demarchi, 1990: 120).

guía, evidenciando concepciones *ahistóricas, acrílicas y apolíticas*. A su vez, cosifica y descontextualiza la realidad social, debido a que se sostiene en la racionalidad *empírico-analítica del paradigma científico de las ciencias naturales*, con lo cual, contenidos y teoría(s) se entienden como información ajena de lo educativo.

Las vertientes que apoyan esta tendencia son: *Filosofía Analítica, Teoría de la administración del trabajo, Funcionalismo Durkheimiano, Estructural-Funcionalismo, Conductismo, Psicología Experimental, Cognoscitividad y Teoría de Sistemas, etc.* De modo que se deja de lado la reflexión teórica de la Pedagogía, y se trata de cubrir “su científicidad”, al adaptarse del positivismo y monismo metodológico, la aplicación de la observación y la experiencia para verificar el conocimiento.

Lo anterior se reafirma a lo largo del trabajo de tesis de Maribel Soto, que vuelve a reconocer que mientras el debate de la pedagogía en México es conocido y tratado por especialistas, no resulta de igual modo en la formación de licenciatura, debido en parte, a que pocas son las asignaturas donde se dispone a los estudiantes, la propia discusión entre Pedagogía y Ciencias de la Educación – asignaturas obligatorias: Teoría Pedagógica I y II, y la optativa: Epistemología de la Educación principalmente– (Soto, 2005: 15 y 38).

En cuanto a las características que identifican la perspectiva materialista dialéctica que es la menos representada en los programas guía, se encuentran las siguientes: *parte de las ciencias sociales, devela las contradicciones y las relaciones de dependencia, es de posición crítica, analiza la realidad social en su totalidad dialéctica, toma en cuenta lo subjetivo-objetivo, recontextualizando el fenómeno educativo a través de la participación de los aspectos psicosociales, didácticos, políticos, económicos, antropológicos e históricos*. Esta postura está conformada por corrientes interpretativas entre las que destacan: *Materialismo Histórico, Psicoanálisis, Teoría Crítica, Teoría Hermenéutica y la Epistemología Genética entre otras*.

El siguiente cuadro no. 46, se ilustran los elementos de identificación expuestos en este apartado, sobre las principales tendencias que orientan la formación y estructura del programa sintético de la licenciatura en pedagogía (1966).

Por otro lado, más adelante en los apartados sobre algunas de las problemáticas que influyen en la formación de la licenciatura en pedagogía, y la definición del tal profesional, se describen cómo se viven y perciben en la práctica curricular las tendencias anteriores y contenidos curriculares que se exponen a continuación.

PRINCIPALES TENDENCIAS QUE ORIENTAN LA FORMACIÓN Y ESTRUCTURA DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA EN LA UNAM					
TENDENCIA o PERSPECTIVA TEÓRICA	PERÍODOS QUE ABARCA	CARACTERÍSTICAS y/u OBJETOS DE ESTUDIO	TEORÍAS COMUNES	ALGUNAS DISCIPLINA(S) O CIENCIA(S) QUE APOYAN SU ESTUDIO	PENSADORES REPRESENTATIVOS
filosófico-idealista	s. XVII a finales del s. XIX	<ul style="list-style-type: none"> profesor y docencia apropiación de la cultura general y una formación en valores éticos 	Corriente Educativa Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> Didáctica Psicología Aplicada Organización Sociología Legislación Historia Antropología Axiología Ontología 	<ul style="list-style-type: none"> Comenio Herbart Dilthey
científico-técnica	finales del s. XIX y comienzos del s. XX	<ul style="list-style-type: none"> resolver diversos problemas educativos, relacionados con aspectos de administración educativa, currículum, evaluación escolar y planeación entre otros se tiende a la división técnica del trabajo, normalización de los sujetos por medio del control en tiempo y movimiento y la producción industrial en serie 	<p>Principios de las Ciencias Experimentales (física, química y biología) para interpretar las Ciencias del Hombre como Sociología y Psicología Empíricas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Funcionalismo Neokantismo Pragmatismo Conductismo Teoría de Objetivos Tecnología de la Educación Dinámica de Grupos Teoría de Sistemas, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Sociología Empírica Filosofía Empírica Psicología Empírica Administración Planeación Didáctica Historia Política Economía Cibernética 	<ul style="list-style-type: none"> Durkheim Dewey
positivista	siglos XIX–XX	<ul style="list-style-type: none"> resolver diversos problemas educativos, relacionados con aspectos en administración se tiende a cosificar y descontextualizar la realidad social 	<p>Concepciones ahistóricas, acrílicas y apolíticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Racionalidad Empírico – Analítica del Paradigma Científico de las Ciencias Naturales Teoría de la Administración del trabajo Funcionalismo Estructural–Funcionalismo Conductismo Psicología Experimental Cognoscitivism Teoría de Sistemas, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Filosofía Analítica Administración Sociología Psicología Experimental 	<ul style="list-style-type: none"> Durkheim
materialista dialéctica	siglos XIX–XX	<ul style="list-style-type: none"> es de posición crítica devela contradicciones y relaciones de dependencia analiza la realidad social en su totalidad, tomando en cuenta lo subjetivo–objetivo 	<p>Corrientes Interpretativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Materialismo Histórico Psicoanálisis Teoría Crítica Teoría Hermenéutica Epistemología Genética 	<ul style="list-style-type: none"> Psicología Didáctica Política Economía Antropología Historia Otras Ciencias Sociales en su mayoría 	

Fuente: Elaboración propia.

cuadro no. 46

6.2.2. Contenidos curriculares de la formación de la licenciatura en Pedagogía

En Moreno y De los Arcos (2002: 5), aún se plantea que los contenidos curriculares no se establecen o determinan en los planes de estudio, sino que están “sugeridos”. Ducoing *et al.* (1988: 23–31), Escudero *et al.* (1991: 119–135), y Barrón Tirado (2003: 89), aclaran que éstos de no ser posible llevarlos a cabo siempre en la práctica, “aglutinan requerimientos” relacionados a tres tipos: **teórico–conceptuales, de reflexión metodológica de la investigación y de carácter aplicativo.**

Además, dada la revisión de otros estudios recopilados para esta tesis, la mayoría muestra consenso con tal tipología. Así, Libertad Menéndez y Laura Elena Rojo ubican: **teóricos, metodológicos y técnicos** (1986). Díaz Barriga y Barrón Tirado identifican: **teórico–conceptuales y un saber técnico o saber** (Díaz Barriga y Barrón Tirado, 1984: 48–56).

De tal manera, en tales fuentes se comprende que la formación teórico–conceptual es aquella que promueve un pensamiento autónomo, permite reflexionar, analizar y da pauta a la crítica. Todo lo cual es necesario para debatir diversas construcciones en relación a un objeto de estudio para fines de explicación–comprensión.

A la vez, con base a esta formación se puede lograr identificar procesos históricos, mantener vigilancia constante para visualizar problemas, formular conceptos y construir preguntas que acerquen a la realidad, construyendo a mediano plazo, un “pensamiento creativo” para la producción del conocimiento. Por otro lado, posibilita también reconocer bases epistemológicas, es decir, un conjunto de conocimientos que definen a una disciplina, sus problemas y teorías.

Por ello, la formación teórico–conceptual es un baluarte de la universidad y un objetivo tradicional a seguir alimentando. Sin embargo, se ve obstaculizada con las demandas sociales utilitarias, que ponen énfasis por el “practicismo” proveniente de un discurso educativo dominante.

Esto, se refleja en el programa sintético en Pedagogía cuando Ducoing *et al.* (1988: 23–31), explican que se presenta un grupo de materias teóricas con un peso inferior respecto a las de carácter aplicativo y técnico–instrumental (cuadro no. 47). Además, aún cuando se expresa una pluralidad de enfoques con los cuales se contribuye a enriquecer la formación, y ser un intento por servir al trabajo de reflexión; es conveniente interrogarse si se logra que los mismos tengan solidez, coherencia y fecundidad en el grueso de los estudiantes.

Por otro lado, aún cuando los conocimientos metodológicos de la investigación, consisten en reflexionar y discutir sobre las formas como enfoques teóricos distintos acercan al estudio de los fenómenos, procesos o situaciones de

la realidad, sus espacios curriculares en el programa de Pedagogía poseen una proporción baja de asignaturas.

A su vez, éstas enmarcan a la investigación en un nivel exploratorio, descriptivo o de relaciones causales con tendencias de corte técnico, es decir, se convierte en un proceso mecánico, donde se trata de familiarizar a los estudiantes con técnicas de revisión bibliográfica o documental, recolección de datos, estadísticas, criterios experimentales que parten de lo hecho, e indicaciones de una serie de pasos desde la perspectiva positivista y empirista, concibiendo así, un proceso aséptico, acrítico y neutro.

Además, en el estudio del análisis de programas guía que llevan a cabo Patricia Ducoing et al., encuentran que sólo uno aborda lo relativo al aspecto epistemológico y crítico, tomando en cuenta la revisión de tesis, tesinas, proyectos e informes de investigación actuales y artículos de revistas. En donde las dos primeras fuentes sirven de modelos para descubrir diferentes conjuntos de relaciones y dificultades del proceso investigativo.

Finalmente, la formación para la aplicación concreta o técnica, está orientada al desarrollo de habilidades del saber hacer y con relación al ámbito laboral o con tendencia al modelo empresarial, influencia cada vez más de la modernización eficientista. En otras palabras, se convierte en conocimientos específicos, con un fin en sí mismos y desarticulados del cuerpo teórico–conceptual (*problematización, reflexión, transformación*).

Las actividades que se llevan a cabo en algunas asignaturas de esta postura dominante son: *técnicas para dar clases, valorar la personalidad, conocer la inteligencia, producción de material didáctico, formar profesores, ofrecer orientación vocacional, diseñar planes y programas de estudio, medir aptitudes, administrar una escuela, etc.*

De tal modo, esto permite coincidir con quienes responsabilizan a los estudiantes (Arias et al., 1988: 62), el hecho de que son necesariamente ellos, los que tienen que relacionar materias técnicas con teóricas, aminorando la subestimación o predilección de unas sobre otras, y poder a la vez, contextualizar problemáticas educativas.

Por otro lado, Díaz Barriga (1984) al definir la formación técnica como tendiente a la aplicación de la información aprendida en situaciones concretas para la resolución de problemas específicos, considera que el “*hacer*” generalmente se encuentra fuera de la estancia universitaria.

Entonces, la habilitación profesional de acuerdo a las demandas determinadas por el mercado laboral o para un desempeño ocupacional, son cuestionadas al ser posible que no estén sólidamente insertadas en el programa en Pedagogía, llegando incluso a interpretarse como principios de simulación. Al

mismo tiempo, falta dejar de hacer de ambos tipos de formación polos opuestos o exclusivos.

CLASIFICACIÓN DE ALGUNAS ASIGNATURAS DEL PLAN DE ESTUDIOS EN PEDAGOGÍA DE LA FFyL-UNAM		
ASIGNATURAS DE CARÁCTER TEÓRICO-CONCEPTUAL	ASIGNATURAS DE CARÁCTER METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	ASIGNATURAS DE CARÁCTER APLICATIVO O TÉCNICO
<ul style="list-style-type: none"> • Teoría Pedagógica. • Filosofía de la Educación. • Historia de la Educación. • Sociología de la Educación. • Psicología de la Educación. • Conocimiento de la infancia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciación a la Investigación Pedagógica. • Epistemológica de la Investigación. • Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica. • Práctica de la Investigación Pedagógica. • Taller de Investigación Pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica. • Psicotécnica Pedagógica. • Pedagogía Experimental. • Orientación Educativa, Vocacional y Profesional. • Estadística. • Laboratorios.
<p>Cuadro elaborado con base en el análisis de las lecturas de las siguientes fuentes: Ducoing Watty, Patricia (et al.). "La formación en investigación en el Colegio de Pedagogía. Un análisis metodológico en la perspectiva del plan de estudios" en Pacheco, Teresa y Ángel Díaz Barriga (compiladores), <i>La formación de profesionales para la educación. Elementos para un replanteamiento</i>, México, UNAM, Cuadernos del CESU no. 9, junio, 1988, pp. 23-31, y Escudero, Ofelia, Patria Ducoing, Olivia Baltasar y Emma Graciela Dib. "¿Quiénes son los profesores? Apuntes para el análisis de los docentes del Colegio de Pedagogía" en Barrón Tirado (et al.), <i>La formación y el desempeño profesional del licenciado en educación. Un estudio comparativo avances de investigación 1989-90</i>, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, octubre, 1991, pp. 119-135.</p>		
cuadro no 47		

Por otro lado, un estudio que toma en cuenta la opinión de los egresados acerca de la carga de los contenidos curriculares explicados entre otros, es la tesis de Leticia Cajero, revelando porcentajes con estimaciones de *poca a regular satisfacción* (cuadro no. 48).

Así, según esta población tiende a privilegiarse la formación teórica sobre la metodológica y técnica, últimas que mantienen puntuaciones regulares, no así, en la individualidad de conocimientos matemáticos y estadísticos, así como en la habilidad para buscar información, último aspecto que se suma por lo reportado en el cuadro no. 49

ESTIMACIÓN DE LOS EGRESADOS RESPECTO A LA CARGA DE CONTENIDOS CURRICULARES EN LA FORMACIÓN DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DEL PLAN DE ESTUDIOS 1966 (FFyL-UNAM)				
TIPO DE CONTENIDOS CURRICULARES	NINGUNA	POCA	REGULAR	MUCHA
teóricos		4%	36%	60%
metodológicos	6%	22%	58%	14%
matemáticos y estadísticos	2%	58%	36%	4%
técnicos	2%	46%	44%	8%
prácticos	6%	38%	40%	16%
Cuadro retomado de la fuente: Cajero Torres, Leticia, <i>Seguimiento de egresados como instrumento de evaluación del plan de estudios de Pedagogía</i> , México, FFyL-UNAM, 2003. 170p.				
cuadro no. 48				

Ahora bien, este mismo trabajo considerando 10 características demandantes en la formación profesional dentro del contexto actual, las cuales se ilustran precisamente en el cuadro no. 49. Se ve nuevamente que los porcentajes mayores ocupan cuando no una disposición escasa, una satisfacción mediana, pero tales estimaciones de los egresados, permiten traducir que como parte de la formación tradicional de la Universidad, dentro de las cuatro primeras, dos están enfocadas a la formación teórica (1 y 2), y las otras dos siguientes a fomentar el trabajo colectivo e imprimir una preocupación por lo social (3 y 4). Todos los cuales se llevan a cabo de manera satisfactoria al tender a ubicarse en una estimación mediana.

En cuanto a la formación metodológica y técnica, se identifican tres características formativas (5–7), en las cuales algunas ocasiones denotan un mayor fortalecimiento al contar con estimaciones entre mediana y escasa satisfacción. Respecto a aspectos demandantes en el complejo contexto posmoderno, se evidencia desde tal estudio, carencia de habilidades en **comunicación oral, escrita y gráfica**, por tanto, se identifican como componentes que faltan ser aún incorporados, e incluso, reconocer su existencia en algún espacio curricular del programa sintético 1966, o bien, su inserción en una propuesta de modificación al mismo.

ESTIMACIÓN DE LOS EGRESADOS RESPECTO A LA CARGA DE ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL ACTUAL CONTEXTO EN LA FORMACIÓN DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE ACUERDO AL PLAN DE ESTUDIOS 1966 (FFyL-UNAM)				
TIPO DE FORMACIÓN	NULA	ESCASA	MEDIANA	ABUNDANTE
1. Conocimientos generales		14%	64%	22%
2. Capacidad analítica y lógica	2%	42%	38%	18%
3. Fomento a la participación sobre cuestiones públicas	24%		54%	22%
4. Fomento a la iniciativa benéfica para aspectos colectivos	16%		58%	26%
5. Capacidad de aplicar conocimientos	6%	32%	56%	6%
6. Conocimientos técnicos	10%	50%	34%	6%
7. Capacidad de identificación y solución de problemas	2%	34%	56%	8%
8. Conocimientos amplios y actualizados	4%	54%	40%	2%
9. Habilidades para la comunicación oral, escrita y gráfica	2%	52%	38%	8%
10. Habilidad para la búsqueda de información	4%	46%	36%	14%
Cuadro retomado de la fuente: Cajero Torres, Leticia, <i>Seguimiento de egresados como instrumento de evaluación del plan de estudios de Pedagogía</i> , México, FFyL-UNAM, 2003. 170p.				
cuadro no. 49				

Los apartados siguientes presentan algunas problemáticas identificadas en estudios previos sobre la licenciatura de Pedagogía en la UNAM (*Anexo IV*), pues aún cuando provienen de sus distintas dependencias donde se imparte también esta carrera, contienen aportaciones significativas de sus propuestas experimentadas, permitiendo así, analizar y enriquecer orientaciones posibles de reforma para mejorar su formación en la FFyL.

6.2.3. Formación general y/o formación especializada en la licenciatura en Pedagogía

Una problemática que igualmente subsiste en el programa sintético 1966 de la licenciatura en pedagogía de la FFyL, está relacionada con tender a ofrecer una formación general y/o brindar espacios de especialización, última en la que se debate cuáles pueden considerarse viables.

En Menéndez y Rojo (1986), se explica que desde 1973 las especialidades que contempla el programa se convierten en áreas de interés, otorgándose la posibilidad a los alumnos de elegir una en particular, cursando todas sus asignaturas correspondientes, o bien, optando aquéllas de mayor preferencia, siempre y cuando se cubra el total de créditos requeridos, alternativa que se da como resultado de los supuestos, respecto a que una especialidad significa una formación reducida que no necesariamente corresponde con la oferta de trabajo actual.

Por ello, tratando de corroborar lo anterior, se correlaciona la información de tal fuente, principalmente en cuanto a: *área de especialidad seleccionada por lo alumnos, tema de tesis y primera ocupación que presentan al término de sus estudios*. Los resultados permiten confirmar en efecto, pocos continúan su área con las restantes situaciones mencionadas. A su vez, es mínima la diferencia entre quienes eligen cursar una formación especializada de una general.

Sin embargo, haciendo algunas observaciones de los datos de las tablas y gráficas publicadas de dicho trabajo, junto con algunas situaciones dadas a conocer en el trabajo de Díaz Barriga y Barrón Tirado. La problemática sobre qué tipo de formación disponer en el programa, se torna compleja, pues analizando opiniones de estudiantes y egresados, el resultado al que por el momento puede llegarse, es propiciar una formación general sin descuidar especialidades que correspondan con las demandadas del espacio laboral, pero igualmente, requeridas por la sociedad, incluso, vinculadas a las expectativas de la población estudiantil.

Los cuadros no. 50 y 51 ilustran a continuación algunos comentarios de cada uno de estos tipos de formación, basados en la información de las publicaciones citadas, y analizando sus beneficios, desventajas y descubrimientos sobre algunas áreas y espacios laborales. Así, se coincide con Lanestosa Baca (2003: 164 y 167), el hecho de que la formación de licenciatura constituye apenas un inicio y ciertas bases para incursionar en un campo de conocimiento, dado que tiende a prevalecer la *educación continua*, o bien, *a lo largo de la vida*.

Tal resultado se aprecia desde el estudio de Libertad Menéndez y Laura Elena Rojo, cuando reconocen que tanto egresados y pasantes, ascienden sus estudios posteriormente, sea por medio de *cursos de actualización, realizando una especialización, e incluso, alcanzando maestría y doctorado*, cuya pertinencia a investigar, es distinguir los criterios distintos por los que deciden tomarlos y en cuáles áreas tienden a ubicarse.

OPINIONES SOBRE LA FORMACIÓN GENERAL QUE DEBE CONTINUARSE EN LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA (FFyL-UNAM)		
BENEFICIOS	DESVENTAJAS	DESCUBRIMIENTOS SOBRE ALGUNAS ÁREAS FORMATIVAS Y ESPACIOS LABORALES
<p>En Menéndez y Rojo, cursar una formación general, permite tener además de una mejor visión sobre los alcances de la carrera, una mejor fundamentación en su elección laboral como en el desarrollo de la profesión.</p> <p>A la vez, en estudiantes que eligen una formación general se observan tres beneficios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) La población estudiantil logra desplegar en todas las áreas de especialidad.¹⁰² 2) De igual manera, existe una mayor diversificación tanto en temas de tesis como en las colocaciones de puestos laborales. 3) A los egresados les es más fácil mantener su puesto de trabajo, relacionado con su tema de tesis. 	<p>Existe inconformidad tanto en estudiantes como egresados, sobre la amplitud de áreas del plan: "combinación de todo y poco enlace", "alta repetición de contenidos".</p>	<p>La área de Didáctica y Organización Escolar logra cubrir el 100% de su población entre el tema de tesis elegido y logro en colocarse en su primer empleo relacionado con la misma.</p> <p>Entonces, esto lleva a pensar que a mayor formación general, mayor es la diversificación en temas de tesis y puestos laborales, e incluso, existe mayor correspondencia o estrechamiento entre estos dos puntos.</p>

¹⁰² Incluso, algunos estudiantes dedican o abren su formación hacia la Investigación Educativa (I.E.), la cual se tiene conocimiento es contemplada nuevamente hasta el año del 2003. Obsérvese con mayor detalle en López Campos.

		<p>Sin embargo, no necesariamente significa que la formación especializada sea insuficiente, ni tampoco que la general es mejor a la primera, sino considerar también, que posiblemente la demand laboral no esté respondiendo proporcionalmente para captar a todos los egresados especializados en las distintas áreas que comprende la pedagogía, debido a: falta de espacios de trabajo, desconocimiento de las actividades y desempeño de las mismas, e incluso, deficiencia formativa.</p> <p>Lo cual se argumenta porque la matrícula de la población que estudia alguna especialidad y está relacionada a su tema de tesis, es mayor en cada especialidad, con respecto a la cantidad de quienes optan en sus temas de tesis por una área, pero tienen en su mayor parte una formación general.</p> <p>Esto hace ver que falta estudiar más a los empleadores o bien al ámbito ocupacional y las prácticas laborales de tal profesional, para saber si lo que se carece, es una mayor difusión de las actividades del pedagogo y sus especialidades, o bien, falta de espacios laborales.</p> <p>Sin embargo, según lo encontrado por Valle Flores acerca del mercado laboral en México, y posiblemente en varias zonas de Latinoamérica (Valle Flores, 2004: 16, 44, 53–56), éste se comporta diferente respecto a los países desarrollados, en cuanto a su nivel de especialización o ser altamente especializado. Entonces, puede confirmarse que estas tendencias en nuestro contexto no están favorecidas, por el contrario, prevalece más la formación general aún con el tipo de sólidez que se logre.</p>
<p>Cuadro elaborado con base en el análisis de las lecturas de las siguientes fuentes: Menéndez, Libertad y Laura Elena Rojo, <i>Los egresados del Colegio de Pedagogía de la UNAM (un informe preliminar)</i>, México, Cuadernos del CESU no. 2, mayo, 1986, 59p. y Díaz Barriga, Ángel y Concepción Barrón Tirado, <i>El currículum de Pedagogía. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil</i>, México, UNAM, 1984. (pp. 28–29, 60 y 82).</p>		
<p>cuadro no. 50</p>		

OPINIONES SOBRE LA FORMACIÓN ESPECIALIZADA QUE PUEDE DISPONERSE EN LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA		
BENEFICIOS	DESVENTAJAS	DESCUBRIMIENTOS IMPORTANTES
Los estudiantes que cursan alguna especialidad , les es más fácil decidir un tema de tesis relacionado con la misma.	La desventaja ocurre en el espacio laboral, pues no necesariamente se puede continuar con la misma.	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevamente la Área de Didáctica y Organización Escolar, revela una tendencia mayor en abarcar casi homogéneamente los tres aspectos (<i>curso de una especialidad en su estancia académica, vinculación de su área con el tema de tesis y la relación de ésta con el mantenimiento de su primer empleo</i>). • La especialidad en Psicopedagogía, es la de mayor preferencia en la población estudiantil. • No aparecen estudiantes interesados en la Área de Filosofía e Historia de la Educación.
Existe crítica a la falta de formación especializada, en cuanto a la necesidad de crear opciones relacionadas a la práctica profesional o hacia alguna línea de formación para aminorar la confusión de la general . Una expresión común en los estudiantes es: “Somos todólogos, falta especialización” .	Se puede concluir que a mayor formación especializada, mayor es la homogeneidad y concentración de la producción total de temas de tesis, pero menor correspondencia con el área laboral.	Si se ha de brindar una formación especializada, ésta puede abrirse para las áreas de Didáctica y Organización Escolar e I. E. al ser de mayor concentración en el estudio de Menéndez y Rojo. Sin embargo, cabe actualizar su estudio para confirmarlas.
Los estudiantes perciben la necesidad de buscar algunas áreas específicas a lo largo del plan de estudios, una especialización del área que les interese y esté a la vez apegada a la realidad .		La Área de Filosofía e Historia de la Educación resulta preocupante tanto su poca demanda por parte de los estudiantes como la de menor o escasa oferta en el área laboral. Por lo cual, es necesario optar también por su reforzamiento y permanencia como parte fundamental dentro de la formación general del pedagogo y no su eliminación.
Cuadro elaborado con base en el análisis de las lecturas de las siguientes fuentes: Menéndez, Libertad y Laura Elena Rojo, <i>Los egresados del Colegio de Pedagogía de la UNAM (un informe preliminar)</i> , México, Cuadernos del CESU no. 2, mayo, 1986, 59p. y Díaz Barriga, Ángel y Concepción Barrón Tirado, <i>El currículo de Pedagogía. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil</i> , México, UNAM, 1984. (pp. 28–29, 60 y 82).		
cuadro no. 51		

Las anteriores argumentaciones que se plasman en los cuadros 50 y 51, a favor o en contra de propiciar una formación especializada, poseen algo en común, nacen de la experiencia de haber cursado una formación general y revelar algunas fallas o insatisfacciones con la misma. No obstante, un acercamiento mayor sobre sus beneficios o insuficiencias se extraen del trabajo desarrollado por la tesista Urania Lanestosa.

Éste corresponde a la formación de la licenciatura en Pedagogía de la ENEP Acatlán.¹⁰³ El plan actual de esta institución data de 1983 cuya estructura curricular está dispuesta por dos ciclos: uno de *formación básica y otro para la formación profesional y de preespecialización*. Las áreas correspondientes al ciclo de formación básica han aumentado a cuatro: a) Básica Pedagógica, b) Psicopedagógica, c) Sociopedagógica, e d) *Investigación Pedagógica o Educativa* (Rodríguez Arias, 2003: 94; Lanestosa Baca, 2003: 47–48).

La de formación profesional y de preespecialización tienen como objetivo enfocar a una área particular, tres son las existentes: *Psicopedagogía, Educación Permanente, y Planificación y Administración Educativa* (Lanestosa Baca, 2003: 48). Las cuales se obtienen al cursar sus correspondientes materias optativas en los últimos dos semestres (7° y 8°).

Ahora bien, el trabajo de Lanestosa parte desde la opinión de los egresados y permite reflexionar y retomar cuatro aspectos importantes sobre las preespecializaciones: 1) *Motivos de elección*, 2) *Opinión acerca de la formación obtenida*, 3) *Grado de satisfacción*, y 4) *continuidad laboral*.

En el primer inciso puede observarse que no existe una decisión lo suficientemente determinante para que los estudiantes en el momento indicado, elijan alguna, debido a que aún cuando una mayoría opta por una, basados en su interés por completo (*espacios laborales y actividades que involucra*), coexisten quienes muestran un interés particular de la misma.

El cuadro no. 52 ilustra tales respuestas entre otras, donde por cierto, se observa que el mercado laboral no necesariamente cubre la totalidad de las

¹⁰³ Esta Escuela se funda el 17 de marzo de 1975 como parte de la extensión y diversificación de estudios superiores. Sin embargo, otro criterio porque decide tomarse en cuenta en este trabajo, es el hecho de que en un inicio presenta el mismo plan de la FFyL, y es a partir de la metodología propuesta por la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM, que se estructura uno nuevo con una tendencia “interdisciplinaria”, además de adecuarse con las características de dicha institución. Otras diferencias en un comienzo son su estructura curricular que está organizada en *módulos, áreas y materias*. Las áreas buscan construir campos de conocimiento que integren distintas asignaturas que se imparten y comparten incluso con las demás licenciaturas, y se contemplan subespecializaciones o especializaciones únicamente para el nivel de maestría, que comprenden del 5° al 8° semestres. El tronco común que presenta para la formación general, está vinculada a las Humanidades, siendo tres áreas las que forman su perfil y dispuestas a lo largo de los estudios: a) Económica, Política y Sociales, b) Historia y Cultura, y c) Pedagogía (Lanestosa Baca, 2003: 37; Rodríguez Arias, 2003: 83, 85 y 88).

expectativas inmediatas de los estudiantes como se supone sobre todo cuando resulta tener menor puntuación.

MOTIVOS DE ELECCIÓN DE LOS ESTUDIANTES A UNA PREESPECIALIZACIÓN (ENEP-ACATLÁN, UNAM)	
Interés en toda el área (considerando todas las asignaturas que la componen, el trabajo y actividades que involucra)	59%
Interés en sólo una parte de ella (sea por una asignatura o uno de sus aspectos en particular)	23%
Desconocimiento o falta de información	14%
Por recomendación	2%
Por considerarla con mejores oportunidades de empleo	2%
Cuadro retomado de la fuente: Lanestosa Baca, Urania, <i>El pedagogo de Acatlán: formación adquirida y demandas actuales del mercado laboral</i> , México, UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlan, 2003, pp. 78-79.	
cuadro no. 52	

En cuanto a la opinión sobre la formación obtenida de la preespecialización, aún cuando tiene consideraciones favorables, los egresados expresan deficiencias, mismas que se muestran en el cuadro no 53

DEFICIENCIAS QUE PRESENTA UNA FORMACIÓN ESPECIALIZADA (ENEP – ACATLÁN, UNAM)	
La preparación obtenida en ella fue muy buena (en contenidos y maestros)	33%
Falta equilibrar teoría y práctica (es demasiado teórica y no siempre es posible aplicar los conocimientos o adquirir experiencias)	28%
La duración de las preespecialidades es muy corta (ya que la revisión de contenidos es superficial y poco profunda, y el número de asignaturas por preespecialidad son pocas: tres)	15%
Falta actualización en programas y en los docentes	13%
Falta mayor contacto con las actividades laborales (acercar con instituciones, centros que permitan desarrollar proyectos y actividades del mercado laboral)	5%
Falta un verdadero sistema de asesorías (para aclarar dudas, profundizar en aspectos de contenidos y relación de proyectos fuera del aula)	2%
Hubiera sido más útil el cursar otra preespecialidad (Planeación y Administración Educativa)	2%
No le sirvió para encontrar trabajo	2%
Cuadro retomado de la fuente: Lanestosa Baca, Urania, <i>El pedagogo de Acatlán: formación adquirida y demandas actuales del mercado laboral</i> , México, UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlan, 2003, pp. 78-79.	
cuadro no. 53	

Tales resultados permiten hacer algunas consideraciones y lineamientos sobre la posible formación especializada que se puede disponer incluso en una modificación al programa sintético de 1966 en la FFyL, aunque algunas de ellas no están exentas para cualquier otra carrera, sin embargo, revelan retos enormes. El cuadro no. 54 las ilustra a continuación.

CONSIDERACIONES Y LINEAMIENTOS SOBRE LA FORMACIÓN ESPECIALIZADA PARA LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA
• Ofrecer especialidades convergentes tanto en el espacio laboral como académico. Una que más destaca, además de las dadas a conocer con anterioridad es: Planeación y Administración Educativa. Así como incrementar opciones relacionadas a prácticas específicas emergentes: Elaboración de Planes y Programas, Educación para la Salud, Capacitación Industrial, Recursos Humanos, Nuevas Tecnologías Educativas y a Distancia e Investigación.
• Sistematizar en la estructura curricular un equilibrio entre la teoría y la práctica.
• Otorgar una duración media y no corto (un año), para poder tener oportunidad de revisar sus contenidos suficientemente.
• Cuidar que el número de asignaturas por especialidad no sea insuficiente (más de tres).
• Buscar proyectos en los que sea posible la aplicación real de sus conocimientos.
• Fomentar experiencias y prácticas laborales contactando o creando convenios con empresas, instituciones, centros, etc. en los que puedan realizarse proyectos.
• Crear un sistema de asesorías que permita aclarar dudas, profundizar contenidos y concluir la realización de proyectos.
Cuadro elaborado con base en el análisis de la lectura de la fuente: Lanestosa Baca, Urania, <i>El pedagogo de Acatlán: formación adquirida y demandas actuales del mercado laboral</i> , México, UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlan, 2003, pp. 78-79, 83-84.
cuadro no. 54

De acuerdo con los datos del cuadro no. 53, el grado de satisfacción de los egresados con la preespecialidad cursada, revela por un lado, la obtención de una formación favorable, pero al mismo tiempo existe insatisfacción. Dentro de los aspectos positivos destacan los siguientes: *utilidad de los conocimientos y habilidades propiciadas y haber tenido posibilidad de ampliar la visión de la profesión al profundizar en un área específica.*

Sin embargo, prevalecen enunciaciones de inconformidad en los egresados por los motivos destacados anteriormente (cuadro no. 53). Así como otros factores *externos* que se dan fuera del ambiente escolar, mismo que precisamente se orientan a apoyar una formación más plural: *“ofrecer mayores opciones de preespecialización, desfase con las necesidades del mercado laboral, requerimiento de conocimientos más generales y no sólo de un campo, insuficiente la formación especializada, pues sólo se da una visión general de información aislada, falta profundizar y abordar más temas y tiempo, sobre todo porque al egresar se requieren mayores conocimientos tanto teóricos como prácticos, debe ser más general [la formación] sin preespecialidades”* (Lanestosa Baca, 2003: 76).

Así entonces, puede desecharse la formación de especializaciones al destacarse que finalmente, la posibilidad para continuarlas en el espacio laboral es sumamente escasa, con respecto a los que logran mantenerla. Además, en el caso del Colegio de Pedagogía de la FFyL, la oportunidad que tienen los estudiantes de elegir asignaturas optativas de acuerdo a sus intereses particulares, lejos de reflejar una responsabilidad por buscar profundizar en un área formativa, al tomar en cuenta que no pueden abarcar todo sobre la profesión, Mirta B. Bicecci (1988: 35), hace evidente que los criterios de los alumnos no muestran respeto por una área específica, ni tener una secuencia entre sus asignaturas, y sumando la falta de información, provoca como situación extrema que en los últimos semestres continúen incorporando nuevos conocimientos sin explorar en ninguno de los adquiridos, impidiendo cerrar un tipo de formación o llegar a un nivel de síntesis que incluso les permita luego, desarrollar una investigación o fijar su atención en una práctica.

Por tanto, la formación en especialidades no tiene sentido atenderlas, sino se implementan adecuadamente a las observaciones dadas a conocer. Al respecto, la conclusión a la que llega Lanestosa (2003: 77), es que las preespecialidades aún cuando inciden en las prácticas profesionales y se atienden problemas educativos específicos, debe tomarse en cuenta que ascenderlas como currículo principal, es caer en una capacitación para el trabajo, un reduccionismo, se condiciona la realidad social a unos cumplimientos y no a otros, pues existen necesidades sociales educativas que el propio empleo no refleja y deben también posibilitar su transformación en la práctica profesional.

Además, en caso de implementarlas sistemáticamente, tiene un peso considerable reconocer la estructura institucional en la que opera el programa sintético 1966, la cual, es cerrada más que abierta y sólo recientemente la FFyL

junto con la FES–Aragón impulsan programas de tutoría, tratando de dinamizar en lo posible la formación de sus alumnos (*Proyecto de modificación del plan de estudio de la licenciatura en Pedagogía*).¹⁰⁴

6.2.4. Debilidades formativas de la licenciatura en Pedagogía de acuerdo a la estructura del programa sintético 1966

En opinión de Rodríguez Ousset (1989: 173–206), un currículum altamente estructurado corre el riesgo de no permitir abrirse a nuevos aportes, y encerrar la formación de los estudiantes a una visión falsa de seguridades de la vida real. Sin embargo, en el caso del programa sintético 1966 de la licenciatura en Pedagogía de la FFyL, no necesariamente es cerrado, sino sumamente *heterogéneo*, lo cual plantea la dificultad de integrar coherentemente diferentes enfoques, discursos y teorías.

Además, su estructura se fundamenta en el positivismo y la disciplina mental o teoría de las facultades, considerando que la formación de diversas materias ejercita capacidades intelectuales. Así, la cantidad de asignaturas a cursar en este programa son seis para los dos primeros semestres, ascendiendo a siete en adelante.

En cuanto a su diseño y organización curricular era lineal y por asignaturas obligatorias y optativas. Estas últimas comienzan a elegirse a partir del tercer semestre. No obstante, su mayor variedad inicia en el quinto, incrementándose posteriormente. Contrario a ello, las obligatorias se van reduciendo. Por ello, a los dos primeros semestres se les caracteriza por atender la parte teórica de la educación, y a partir del tercero se estudia la parte técnica (cuadro no. 54).

De tal manera, las asignaturas que constituyen en general el programa de 1966, permiten observar el borramiento de la concepción filosófico–idealista, especialmente con la formación de profesores. Por otro lado, existe énfasis en la dimensión práctica de la Pedagogía, proveniente de las demandas modernizadoras de los 50's, donde nuevamente se identifica el pensamiento de Foucault que explica Magallón Anaya,¹⁰⁵ respecto al control de los individuos para que respondan a las necesidades del aparato productivo, al orientar en gran parte la licenciatura hacia prácticas profesionales diversas, encontrándose entre otras áreas: psicopedagogía, didáctica y organización.

Un aspecto más, corresponde con la baja localización de espacios curriculares que estén destinados con claridad a debatir la cientificidad o statuto epistemológico que posee la Pedagogía, sino más bien, continuidad con los relacionados a las Ciencias Sociales y Humanas. Por tanto, se entiende que el campo educativo posee un carácter multidisciplinario.

¹⁰⁴ Cfr. p. 162.

¹⁰⁵ Cfr. p. 147.

MAPA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA (FFyL-UNAM)	
Asignaturas Obligatorias	
Primer semestre	Segundo semestre
Teoría Pedagógica 1 Antropología Filosófica 1 Conocimiento de la Infancia 1 Psicología de la Educación 1 Sociología de la Educación 1 Iniciación a la Investigación. Pedagógica 1	Teoría Pedagógica 2 Antropología Filosófica 2 Conocimiento de la Infancia 2 Psicología de la Educación 2 Sociología de la Educación 2 Iniciación a la Investigación. Pedagógica 2
Asignaturas Obligatorias	
Tercer semestre	Cuarto Semestre
Historia General. de la Educación 1 Didáctica General 1 Conocimiento de la Adolescencia 1 Psicotécnica Pedagógica 1	Historia General. de la Educación 2 Didáctica General 2 Conocimiento de la Adolescencia 2 Psicotécnica Pedagógica 2
Asignaturas Optativas (cursar tres)	
Auxiliares de la Comunicación 1 Estadística Aplicada a la Educación 1 Prácticas Escolares I-1	Auxiliares de la Comunicación 2 Estadística Aplicada a la Educación 2 Prácticas Escolares I-2
Asignaturas Obligatorias	
Quinto Semestre	Sexto Semestre
Historia de la Educación en México 1 Orientación Educativa. Vocacional. y Profesional I-1 Organización Educativa 1	Historia de la Educación en México 2 Orientación Educativa. Vocacional. y Profesional I-2 Organización Educativa 2
Asignaturas Optativas (a seleccionar cuatro)	
Laboratorio de Didáctica 1 Laboratorio de Psicopedagogía 1 Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica 1 Desarrollo de la Comunidad 1 Epistemología de la Educación Pedagogía Comparada 1 Pedagogía Experimental 1 Prácticas Escolares II-1 Psicofisiología Aplicada a la Educación Psicología Contemporánea 1 Psicología del Aprendizaje y la Motivación Psicología Social Sistema Educativo Nacional Pedagogía Contemporánea 1	Laboratorio de Didáctica 2 Laboratorio de Psicopedagogía 2 Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica 2 Desarrollo de la Comunidad 2 Metodología Pedagogía Comparada 2 Pedagogía Experimental 2 Prácticas Escolares II-2 Psicopatología del Escolar Psicología Contemporánea 2 Psicología Social Organismos Nacionales e Internacionales de la Educación Pedagogía Contemporánea 2
Asignaturas Obligatorias	
Séptimo semestre	Octavo semestre
Didáctica y Práctica de la Especialidad 1 Filosofía de la Educación 1 Legislación Educativa Mexicana	Didáctica y Práctica de la Especialidad 2 Filosofía de la Educación 2 Ética Profesional del Magisterio
Asignaturas Optativas (a seleccionar cuatro)	
Economía de la Educación Orientación Educativa. Vocacional. y Profesional II-1 Sistema de Educación. Especial 1 Seminario de Filosofía. de la Educación 1 Taller de Comunicación Educativa 1 Taller de Didáctica 1 Taller de Investigación Pedagógica 1 Taller de Organización Educativa 1 Taller de Orientación Educativa 1 Técnicas de la Educación. Extraescolar 1 Evaluación de Acciones y Programas Educativos	Planeación Educativa Orientación. Educación. Vocacional y Profesional II-2 Sistemas de Educación Especial 2 Seminario de Filosofía. de la Educación. 2 Taller de Comunicación Educación.2 Taller de Didáctica 2 Taller de Investigación Pedagógica 2 Taller de Organización Educativa 2 Taller de Orientación Educativa 2 Técnicas de la Educación. Extraescolar 2 Problemas. Educativos en América Latina
Fuente: Elaboración propia.	
cuadro no. 54	

Ahora bien, dentro de los estudios recopilados que se han elaborado sobre el plan de estudios en Pedagogía. Los beneficios que se encuentran son mínimos, entre estos destacan: *predilección por brindar una formación “generalista” y cubrir todo tipo de información, “cuidando que no quede algún aspecto significativo fuera”*. Por el contrario, las deficiencias formativas abundan y se dirigen a distintos aspectos. Las primeras responden a tal estructura curricular, de manera general quedan expresadas en el cuadro no. 55

DEFICIENCIAS FORMATIVAS DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PROGRAMA SINTÉTICO 1966 EN PEDAGOGÍA	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se carece de una definición o precisión de contenidos mínimos para cada asignatura, faltando ejes de formación, o bien, un ordenamiento de ejes problemáticos, mismos que sirvan como integradores de las disciplinas que conforman a la pedagogía. Esta carencia de cohesión, afirma Díaz Barriga, se identifica cuando existen asignaturas que se cursan paralelamente en un mismo semestre, pero no tienen una articulación entre sí (<i>Pedagogía Experimental con Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica; Teoría Pedagógica con Antropología Filosófica; Didáctica con Historia y Auxiliares de la Comunicación, las tres con Prácticas Escolares, etc.</i>). 2. Existe una atomización del conocimiento, es decir, el entendimiento es considerado en función de la cantidad de asignaturas a revisar por semestre. 3. Se fragmenta e imposibilita comprender la realidad, debido a que prevalece una tendencia a la dispersión y ambigüedad de contenidos. Además, se origina una formación poco sólida, desgajada de la evolución educativa, pues cada disciplina ofrece su orientación propia, no integrándose forzosamente a lo educativo, valorando más una(s) que otra(s) como lo es el caso de <i>Psicopedagogía</i>. 4. La diversidad de asignaturas dificulta profundizar alguna, así como los distintos paradigmas que se presentan y distinguir las diferentes categorías de análisis. 5. La <i>“lluvia de contenidos”</i> impide establecer relaciones y lograr una visión integral del conjunto de problemáticas. 6. El exceso de información y el número de asignaturas a cursar en poco tiempo, hace que el alumno no asimile los contenidos, los pueda reflexionar detenidamente, incluso, se vea obligado a adquirir información superficialmente. 7. La repetición constante de información se vuelve necesaria para el aprendizaje, cayendo en un activismo sin sentido. 8. Se descuida la evolución del mercado ocupacional. 	<p>Cuadro elaborado con base en el análisis de las lecturas de las siguientes fuentes: Díaz Barriga, Ángel y Concepción Barrón Tirado, <i>El currículum de Pedagogía. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil</i>, México, UNAM, 1984; García Puga, Silvia, Laura G. Guerrero Reyes, Rocío H. Mendoza Paredes y Ma. Cecilia Oviedo Mendiola. “Reflexiones en torno al plan de estudios (Una perspectiva estudiantil)” en Pacheco, Teresa y Ángel Díaz Barriga (compiladores), <i>La formación de profesionales para la educación. Elementos para un replanteamiento</i>, México, UNAM, Cuadernos del CESU no. 9, 1988. pp. 63–65; y Díaz Barriga, Ángel, <i>El contenido del plan de estudios de Pedagogía: análisis de los programas de asignatura</i>, México, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Coordinación de Humanidades, Cuadernos del CESU no. 32, enero, 1994, 89p.</p>
cuadro no. 55	

Sin embargo, agrupando gran parte de otras debilidades que suelen aparecer, tres son los aspectos analizados que presentan énfasis: *a) problemáticas relacionadas a concretar la identidad del pedagogo, b) fortalecimiento necesario de determinados contenidos curriculares, y c) incorporación de nuevos contenidos curriculares*. Todas estas se muestran en el cuadro no. 56

DEFICIENCIAS FORMATIVAS QUE PRESENTA LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA (FFyL–UNAM)		
PROBLEMÁTICAS RELACIONADAS A CONCRETAR LA IDENTIDAD DEL PEDAGOGO	FORTALECIMIENTO NECESARIO DE DETERMINADOS CONTENIDOS CURRICULARES	INCORPORACIÓN DE NUEVOS CONTENIDOS CURRICULARES
<ul style="list-style-type: none"> En el <i>perfil de egreso</i> es impreciso el compromiso histórico-social actual que atiende tal profesional. El plan revela una fuerte ausencia de "lo pedagógico". Al introducir al inicio Teoría Pedagógica, se contribuye a dificultar el acceso a sus conocimientos, pues es una somera síntesis de múltiples saberes, tendiendo a relegar la profundización de la constitución conceptual de la pedagogía, y haciéndola parecer un problema resuelto o secundario. Las materias deficientes en opinión y experiencia de alumnos, corresponden a las del primer año de la carrera. De igual manera, las obligatorias en general no muestran claridad sobre los temas básicos que deben ser abordados, aún cuando en ellas, se promueve la formación fundamental del pedagogo, cuya carente solidez, termina generando un problema de indefinición en la identidad de tal profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> Existe ausencia de debates conceptuales (sociológicos, psicopedagógicos, epistemológicos, didácticos, etc.). La demanda a mejorar las áreas Histórico-Filosófica y Sociopedagógica es escasa. Materias fundamentales se imparten en los últimos semestres y son de carácter optativo (Legislación, Planeación, Economía entre otras). Se requiere fortalecer la formación metodológica de la investigación y análisis de problemas educativos, pues aún cuando se tienen materias para ello, no se puede hacer un trabajo serio y sistemático. En Didáctica, no se distinguen claramente sus diversas propuestas, mucho menos se identifica cómo lo nuevo refleja lo viejo en las propuestas que dan a conocer autores contemporáneos, sólo se tiene un manejo deficientemente de las teorías. Respecto al área de Comunicación, los estudiantes de Aragón no les es clara su relevancia formativa, incluso en su plan, las materias de Radio, Fotografía y Televisión, les parecen aisladas a lo educativo. Algunos contenidos sobre ello en el programa sintético de la FFyL, se asemejan en las asignaturas: Auxiliares de la Comunicación y Taller de Comunicación. Por ello, cuando en 1975 se incrementan asignaturas optativas, Díaz Barriga parafraseando a Taba, anuncia que el plan se convierte en una mescolanza, recargada e inmanejable masa de ofertas atomísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> El plan no responde a los problemas de la sociedad actual, pues posee un rezago desde los 70's, al ignorarse las políticas educativas generadas en la formación de pedagogos,¹⁰⁶ sólo se agregan materias optativas en 1972 para tratar de flexibilizar al currículo, pero no existe una transformación global. Algunos contenidos que carece el plan se relacionan con los siguientes ámbitos: Capacitación, Planes y Programas de Estudio, Planeación, Formación Docente, Evaluación, Investigación y Estadística Educativa. Es un reto grande reencontrar al estudiante con la cultura general y con la particularidad del contexto de América Latina. Es evidente una falta de lectura de clásicos que construyen el pensamiento educativo desde la antigüedad hasta nuestros días. Es necesario incluir un Seminario de Tesis para elaborar proyectos de titulación. Se omite el tratamiento de innovaciones tecnológicas de punta, aplicadas a la educación. Una educación de valores no existe como tal, se trata ligeramente en pocas asignaturas del plan (Filosofía de la Educación y Ética Profesional del Magisterio). Sensibilizar a los alumnos de la importancia de sus decisiones y la responsabilidad que han adquirido como pedagogos en el mejoramiento de la educación es fundamental, ya que casi siempre la preocupación se encuentra centrada en los conocimientos y habilidades que deben adquirir y no tanto en el desarrollo de actitudes como el compromiso, responsabilidad y la ética, pues son poco atendidos y pueden impactar en los egresados en beneficio de la sociedad y su situación laboral. El plan no ofrece un espacio curricular que trate de orientar cómo enfrentar el mercado laboral, posibilite la formación de proyectos para el autoempleo, y considere la educación permanente y para la vida. Son inexistentes conocimientos sobre el manejo de paquetería computacional e idiomas (principalmente inglés).
Cuadro elaborado con base en el análisis de las lecturas de las siguientes fuentes: Díaz Barriga y Barrón Tirado, 1984; Díaz Barriga, 1987: 81–96; Díaz Barriga, 1988: 11–21 y 63–65; Díaz Barriga, 1990: 53–63; Díaz Barriga, 1994: 89p; Lanestosa Baca, 2003: 76–77 y 164; Rodríguez Arias, 2003: 184p; y Sánchez Castillo, 2004: 171p.		
cuadro no. 56		

¹⁰⁶ En el gobierno de Echeverría Álvarez (1970–76), con la entrada de la expansión y modernización de la educación, se dan reformas educativas (crecimiento de la enseñanza tecnológica, expansión educativa, capacitación de adultos, desarrollo de universidades, modificación sustancial del mercado de trabajo del profesional en pedagogía con otras demandas de formación, en las que se exige una formación técnico-profesional e incorporación de nuevas teorías educativas). Así entonces, hoy existen necesidades del mercado laboral inexistentes en el programa sintético 1966 de la licenciatura en Pedagogía.

6.2.5. Otras problemáticas que influyen en la formación de la licenciatura en Pedagogía

a) Caracterización de la población estudiantil del colegio de Pedagogía

En el *Anexo V* se ilustra la caracterización de la población estudiantil del Colegio de Pedagogía según estudios anteriores, y cómo inciden en la formación de la licenciatura en Pedagogía: *a) aspectos e influencias que intervienen en la elección de la carrera, b) elementos que durante el proceso de estudio afianzan la decisión de los estudiantes por permanecer en la misma, c) definición del profesional en Pedagogía, d) características identificadas en la mayor parte de la población estudiantil, y e) aspectos que toman en cuenta los estudiantes para conformar sus horarios escolares entre otros.*¹⁰⁷

Así entonces, se observa que una manera en como eligen los estudiantes su carrera, se basa en la difusión que realiza la UNAM acerca de las mismas, es decir, revisando sus correspondientes planes de estudio, mediante alguna *Guía de carreras*.¹⁰⁸ Sin embargo, considerando otros resultados que se encontraron en un trabajo grupal en la asignatura de Estadística, y que pueden confirmarse con mayor seguimiento en la tesis de Maribel Soto (2005), prevalece como mayor fundamento, *primeras nociones que se tienen sobre la Pedagogía en su forma incipiente*. En otras palabras, consisten en una serie de intereses, creencias, sueños, deseos, anhelos infantiles, o bien, pensamientos de sentido común relacionados precisamente con la cotidianidad inmediata de cada aspirante.

Las prenociones dominantes o de gran recurrencia que menciona este estudio son: *gusto por trabajar con niños incluso en el ámbito de la educación especial (down o con problemas de aprendizaje), y deseo por ejercer la docencia (enseñar)*. Cabe decir, el desconocimiento de la Pedagogía es tal, que se extiende también junto a otros alumnos que estudian otras carreras que se imparten en la propia Facultad, quienes no entienden por qué la ubicación de esta licenciatura en la misma institución.¹⁰⁹

¹⁰⁷ Ver en el suplemento de esta tesis, *Anexo V: Caracterización de la población estudiantil del Colegio de Pedagogía* (tabla 2).

¹⁰⁸ Cabe decir, la UNAM a través de la Secretaría de Servicios a la Comunidad, organiza anualmente la exposición de orientación vocacional: "*Al Encuentro del Mañana*", cuyo objetivo es ayudar también a los estudiantes en la elección de su futuro académico y profesional, o bien, brindar a los de secundaria, la oportunidad de conocer alternativas para cursar el bachillerato y entrar en contacto con la oferta de formación profesional, el quehacer profesional de sus egresados en el campo laboral, y los apoyos y servicios a los que pueden recurrir para un mejor desarrollo personal y social, al brindarles información relevante y oportuna sobre las opciones educativas que ofrece esta universidad, desde el medio superior hasta el posgrado, así como de otras instituciones públicas y privadas. Dirección General de Orientación y Servicios Educativos *Op. cit.*, <http://www.dgose.unam.mx/SEXPO/index.htm> y *Octava edición de la Exposición de Orientación Vocacional: "Al Encuentro del Mañana"* http://201.134.119.24/contenidos/noticias/noticiasdes.jsp?id_noticia=2609 (18-10-2004).

¹⁰⁹ No obstante, en este caso se retoma a la Pedagogía, pero existen otras carreras no liberales, de las cuales también se ignora la constitución de sus respectivos campos de estudio, cuestión en

A su vez, aún cuando la decisión final que ejecutan los estudiantes acerca de la carrera a cursar la conciben como propia. Las prenociones se generan también de las relaciones interpersonales establecidas con determinados agentes sociales: *padres, profesores, amigos, vecinos, conocidos*; y con menor aparición se encuentran: *orientadores vocacionales e información directa que proviene de algún pedagogo experimentado*.

Por tanto, se ponen en cuestión los esfuerzos que se promueven tanto para difundir las carreras como el tipo de orientación vocacional que se brinda a los estudiantes durante su nivel de bachillerato. Por lo cual, se reconoce que éstos requieren se les fortalezca un acercamiento más evidente de las profesiones en general para consolidar su elección.

Ahora bien, dentro del estudio de la carrera, tal tesis encuentra como elementos mediáticos que afianzan la decisión de los alumnos para permanecer en ella: *lecturas y contenidos curriculares, eventos académicos (conferencias, foros o algún otro espacio de discusión) y experiencias formativas (prácticas profesionales, servicio social y experiencias laborales, incluso, conseguir dilucidar cierto interés por alguna área en particular)*.

Por otro lado, a los estudiantes les es claro que el objeto de estudio de la Pedagogía es respecto a la *educación*, o bien, *la formación del ser humano*. Al mismo tiempo, aún cuando reconocen *un campo complejo con horizontes de amplias posibilidades, y con un conjunto de disciplinas, saberes y prácticas*; existe imposibilidad para integrar todas las anteriores, tendiendo a dividir las en la dimensión teórica o práctica.

De tal manera, al egresar prevalece una concepción más *técnico-instrumental-eficientista*, en detrimento de una visualización como campo de reflexión y aporte investigativo, enriquecedor y constructor de ángulos de conocimiento, continuador con la búsqueda por transformar la realidad educativa y el desarrollo de la propia Pedagogía. Esto se observa al prevalecer énfasis por asemejarla con aspectos psicológicos. Otras veces, corresponde a un afán por realizarse en lo que los estudiantes decidieron desde un comienzo, en este caso, *establecer un vínculo con la enseñanza*, tendencia clásica o filosófico-idealista aún latente sobre la disciplina.

Respecto a las características que identifican los profesores en la mayor proporción de los estudiantes, corresponden con la corriente educativa tradicional. Así, los resultados del aprendizaje y la formación del alumnado, se convierten en responsabilidades casi exclusivas de los docentes, cuyas mediaciones son también cuestionadas: *contenidos que imparten, instrumentación didáctica, motivación, etc.*

la que a veces, sólo se logra un mejor acercamiento a las mismas, cuando se colabora con equipos multidisciplinarios en el ámbito laboral.

Entonces, la posición de los estudiantes se limita a la *recepción*, sin mostrar manifestación de *autocrítica* para reconocer su falta de hábitos de estudio, y en ocasiones, evaden hasta las inadecuadas modalidades de enseñanza o irresponsabilidades en las que llegan a caer algunos docentes.

A lo anterior, se reconoce que la actuación que identifican y aplican los estudiantes por estar a su propio alcance y ser de inmediata solución: *enfrentar una búsqueda de “mejores” profesores*.¹¹⁰ Sin embargo, esto por un lado revela su insistencia por aún no hacerse cargo de su formación.

En cuanto a los criterios en los que basan los estudiantes la conformación de su horario (*Anexo V, tabla 2*), en opinión de unos profesores, encuentran que privilegian más los siguientes: *comodidad o disponibilidad con el mismo, cupo de algunas asignaturas y “prestigio” de los titulares*. Este último, por lo general estriba más que en la difusión de alguna publicación dentro del ámbito educativo, por recomendaciones de diversas subjetividades: *amistades, compañeros e incluso profesores*, es decir, en el currículo oculto.

Cabe decir, el Comité Académico trata de apoyar de mejor manera a los estudiantes, publicando *síntesis de contenidos de cada uno de los cursos de los docentes*, a través de la página electrónica de la Facultad, así como, *recomendaciones para la inscripción de las asignaturas*.

No obstante y paralelo con lo anterior, se observa que existen ocasiones en que algunos estudiantes, reconociendo sus capacidades y limitantes, también eligen ciertas asignaturas a cursar, sobre todo, para apoyarlos en ciertos aspectos formativos (*desarrollo de proyectos de titulación o para familiarizarse con la investigación educativa, entre otras áreas*).

b) Problemáticas relacionadas con la instrumentación didáctica y capacidades a desarrollar en la licenciatura en Pedagogía

Otras problemáticas que enfrenta el programa sintético 1966 en Pedagogía de dicha institución, e incluso, son estudios poco considerados al realizar una reforma, son los relacionados con la *instrumentación didáctica y las capacidades a desarrollar en los alumnos dentro de un ámbito escolar específico (Anexo VI)*.¹¹¹

Así, una revisión a tales aspectos por medio de los resultados que ofrecen diversas fuentes recopiladas, revelan por un lado, una instrumentación didáctica centrada en la *exposición docente y la discusión grupal en clase*. Las cuales son

¹¹⁰ No obstante, a partir del 2004 en la Facultad se disponen a lo largo de los pasillos de las aulas, buzones de sugerencias para la comunidad académica, pero se ignora su lectura, continuidad, remedios y difusión de las mismas, o bien, cómo son atendidas específicamente por las autoridades respectivas.

¹¹¹ Ver en el suplemento, *Anexo VI: Comentarios sobre la instrumentación didáctica y capacidades a desarrollar en la licenciatura en Pedagogía de la FFyL–UNAM* (cuadro de doble entrada 1).

acompañadas por un seguimiento de lecturas y algún reporte de las mismas como parte de los requisitos de evaluación que manejan los docentes.¹¹²

De tal manera, se privilegia el papel del docente, y se favorece a la vez, la pasividad y recepción del conocimiento en los alumnos. Otras capacidades paralelas a las anteriores, se enfocan al nivel de adquisición de información y la ejercitación de habilidades intelectuales básicas: *entender, retener y reproducir*, más que a la construcción de conocimiento. Al igual, los estudiantes carecen de otras actualmente demandantes en el contexto posmoderno: *manejo eficiente de la lengua escrita (redacción) y una formación de actitudes básicas (responsabilidad, compromiso, sensibilidad y ética en general)*.

c) “Reconocimientos” del mercado laboral de la licenciatura en Pedagogía

Los espacios laborales y funciones que desempeñan egresados de la licenciatura en Pedagogía. Así como áreas de mayor interés en que desean incursionar profesionalmente estudiantes en su proceso formativo, especialmente de los 6º y 8º semestres, y preferencias que muestran por algunas actividades se esquematizan en el *Anexo VII*.¹¹³

La información analizada procede en su mayor parte de fuentes rastreadas y vinculadas al programa sintético de 1966 de la FFyL, con lo cual, se pueden reconocer posibles áreas de formación a fortalecer en el mismo. Cabe recordar, tales publicaciones toman en cuenta resultados a lo largo de su práctica curricular mediante opiniones de distintas generaciones (Menéndez y Rojo retoman las correspondientes de 1964 a 1984, en Ducoing, pertenecientes a los años de 1986 y 1987 y por parte de tesis para el grado de licenciatura: Urania Lanestosa abarca las de 1997 al 2000, y el estudio de Maribel Soto se enfoca a la del 2001).

De tal modo, mientras las décadas de los años 70's y 80's la mayor contratación de egresados se concentra en espacios laborales de la propia institución universitaria en alguna de sus dependencias. Actualmente, a más de veinte años después, la realidad cambia, debido a que las plazas de trabajo dejan de encontrarse en la Universidad al ser escasas y más “restringidas”. Esto hace que uno de sus retos sea posibilitar durante la formación profesional, determinados conocimientos que permitan al finalizar los estudios correspondientes, enfrentar la antesala del mercado laboral externo.

¹¹² Cabe decir, llama la atención respecto a las fuentes bibliográficas, que la lectura de obras literarias, aún cuando son aceptables entre la población estudiantil, se retomen únicamente en los contenidos de las asignaturas del área de psicopedagogía.

¹¹³ Ver en el suplemento, *Anexo VII: Espacios laborales y actividades recurrentes de la profesión pedagógica en los egresados, así como las áreas de interés profesional a desempeñar en los estudiantes, según diversas investigaciones previas* (cuadro de doble entrada 2).

Por otro lado, se nota también que hace veinte años, quienes se encontraron trabajando, permanecían en el D.F. como lugar de residencia, ubicados en instituciones gubernamentales o particulares. Paralelamente a esto, existe aún en la actualidad, la creencia social que ante la falta de empleo, algunos egresados continúan estudios de posgrado, realizan migraciones a entidades federativas o países extranjeros.

Sin embargo, en la tesis de Urania Lanestosa del 2003, se puede observar que las instituciones donde suelen emplearse o captarse más los egresados de esta licenciatura, prevalecen en el sector privado y público y dentro de la zona capitalina, pero presentando una ligera diferencia mayor, en cuanto a las primeras.

No obstante, se desconocen las dependencias o sitios específicos de cada institución estatal, descentralizada o del extranjero (su aumento, disminución o estabilidad). Por ello, es necesario seguir fortaleciendo en la Facultad, un acercamiento y líneas formales de investigación sobre los egresados, que posibilite saber además de su ubicación, diversos aspectos que puedan mejorar la orientación de una modificación al programa de estudios, sin dejar de tomar en cuenta las que se realizan en otros centros de investigación por especialistas.

En cuanto a las prácticas que se reconocen en los estudios previos, se aprecia que la *docencia* es la actividad *dominante* de la profesión pedagógica, en instituciones escolares, enfocadas a su mayor parte con la educación básica (preescolar y primaria), y en el nivel medio superior. Además, coincide con ser la área privilegiada del interés estudiantil.

Esta cuestión no resulta desconocida, debido a que desde el surgimiento de la Pedagogía en México, se vincula paralelamente con la carrera del magisterio al mantener la postura clásica o filosófico-idealista.¹¹⁴ A la vez, ésta se pierde en los programas sintéticos en el ámbito universitario, para dar paso al fortalecimiento de otros aspectos, así como para reivindicar la particularidad de la misma, pero tal parece que en la realidad del mercado laboral, es la visión que se conserva, aún cuando empiezan a abrirse o explorarse otros escenarios.

La situación es que los estudios profesionales de esta licenciatura que se ofrecen en la UNAM, no están enfocados a la enseñanza exclusivamente, mas con lo encontrado de todo esto, hace posible considerar la docencia una línea de formación tendiente a fortalecerse en el plan de estudios como parte de su currículo optativo, más aún, siendo una de las tareas fundamentales de nuestra Universidad, aunque no se propicie de manera formal, e incluso pueda ser también una posible práctica profesional de los egresados de otras de sus carreras que se ofertan.

Paralelamente a esto, en la tesis de Urania Lanestosa (2003), la área de *Didáctica* en donde suele identificarse a la docencia como uno de sus ámbitos

¹¹⁴ Cfr. pp. 150-155,165-169.

frecuentes, y también en el resto de las fuentes rastreadas, tres actividades se encuentran relacionadas de manera estrecha con la facilitación de su ejercicio: a) *elaboración de material didáctico o libros*, b) *dentro del campo del currículo, diseño y revisión de planes y programas de estudio*, y c) *evaluación educativa*. A su vez, se menciona la *docencia especializada, relacionada a cursos no formales como: computación, inglés o artísticos (Anexo VII)*.

Otra área que aparece es *Psicopedagogía* en egresados y estudiantes de las fuentes trabajadas. Algunas de sus funciones reportadas son: *orientación vocacional, detección, evaluación y atención de problemas de aprendizaje y/o discapacidad en niños, mediante la aplicación de pruebas psicométricas y terapia física*.

Ahora bien, espacios y funciones laborales con menor presencia son: *Administración Educativa y Planeación Educativa (asesoramiento pedagógico, dirección y coordinación académica, administración escolar, planeación institucional, reclutamiento y contratación de personal)*, *Capacitación e Investigación Educativa I. E. (auxiliar en investigación, análisis de estadísticas y problemas educativos)*.

Por tanto, aún existe como menciona Ducoing en su trabajo del 1991: *“una sobre valoración de tipo aplicativo y operativo de una sociedad más tecnificada y, de la política educativa de corte tecnocrática”*. Esta tendencia, más adelante en el análisis que se hace del programa sintético 1966, y su propuesta de modificación se pretende observar: *cómo está dispuesta, qué apoyo existe a la disciplina mediante la formación teórica y cómo se equilibran ambas, o bien, cómo tratan de articularse para dejar de hacer de la racionalidad técnica el marco de referencia*.

De manera específica, tales interrogantes pueden tener respuesta, al analizar los espacios curriculares que ofrece la estructura formal del programa, respecto a las siguientes áreas que se han ido revelando a lo largo de este capítulo: ***Teórico-Pedagógica, Historia, Filosofía, Políticas Educativas, Comunicación e Investigación Educativa***.

d) Obstáculos o dificultades laborales que enfrenta el profesional en Pedagogía

Los obstáculos y requerimientos que se demandan frecuentemente a egresados para incorporarse al mercado laboral según estudios rastreados, se esquematizan en el *Anexo VIII*.¹¹⁵ Así, mientras el trabajo de la Comisión Revisora del Plan de Estudios refleja una visión favorable, al menos hasta los veinticinco años próximos, al tomar en cuenta la gran cantidad existente de escuelas e instituciones educativas que conforman el Sistema Educativo Mexicano, junto con el sector empresarial.

¹¹⁵ Ver en el suplemento de esta tesis, *Anexo VIII: Obstáculos o dificultades laborales que enfrenta el profesional en Pedagogía* (cuadro de doble entrada 3).

Contrariamente a lo anterior, el resto de los estudios recopilados revelan algunas dificultades que llegan a tener los egresados para conseguir un empleo estable, algunas de ellas reconocidas comúnmente. La primera es su falta de experiencia laboral, debido a que contar con la misma, se logra cuando los estudiantes consiguen un trabajo de manera paralela a su estancia universitaria, o bien, por el lugar donde llegan a realizar su Servicio Social.

Otro inconveniente característico es la competencia que enfrentan estos egresados con otros profesionistas con los que se encuentran en la búsqueda de determinados puestos laborales, cuestión conocida cuando se trata de encontrar la científicidad pedagógica en el programa, al incursionar la área psicológica y al mismo tiempo, por compartir cierta cercanía de importantes aportaciones de otros campos disciplinarios en lo educativo.

Finalmente, una tercera y añeja contrariedad que se encuentra, es el desconocimiento de la profesión respecto a su vasto campo, cuestión que reafirma un necesario establecimiento o vinculación entre lo académico y el sector laboral, que pueda servir de apertura, difusión y reconocimiento de tal licenciatura con otros públicos, contribuyendo así, a adquirir familiaridad precisamente con la experiencia laboral y la práctica real de conocimientos, en la realización de diversos servicios y proyectos socialmente demandados.

Por otro lado, existen otras dificultades que se dan a conocer en la tesis de Urania Lanestosa (*titulación, salarios bajos, desprestigio institucional, etc.*). Sin embargo, llama la atención el cumplimiento de varios *requisitos* laborales. De tal modo, el dinamismo a ciertas exigencias que presentan las ofertas de trabajo, se observa en las décadas de los años 70's y 80's, cuyos factores percibidos determinadamente eran: *historial académico y relaciones sociales*. Actualmente, las demandas son mayores, e incluso, aspectos que llegan a mencionarse en el estudio de Menéndez y Rojo con menor proporción, ahora resultan tener un peso considerable: *examen de selección y experiencia profesional*.

Lo anterior se expresa mejor en la tesis de Leticia Cajero, quien encuesta a egresados de la generación 1998–2001, sobre el grado de exigencia que enfrentan en su empleo a determinados aspectos, que incluso, tienen correspondencia con el marco de la posmodernidad y con la EBC descritos con anterioridad en este estudio. El cuadro no. 57 ilustra estos requisitos y la estimación del porcentaje que maneja Cajero, así como la característica con la que se identifican, según las halladas en las partes contextuales de este trabajo.¹¹⁶

De tal manera, un análisis a las mismos deja ver que la formación profesional actual, abarca tres tipos: **general** (*conocimientos socio–históricos y políticos, teórico–conceptuales, metodológicos de la investigación, éticos, tecnológicos,*

¹¹⁶ Cfr. pp. 64–65, 74, 86–90.

matemáticos y lingüísticos),¹¹⁷ **especializada** (se vincula con las demandas requeridas del sector productivo y conocimientos técnicos de aplicación concreta), y **en recursos de apoyo**.

Respecto a estos últimos, integran elementos extracurriculares entre los que destacan, además de lo *artístico y deportivo*; aquellos dirigidos con las *características personales*, las cuales se enfocan a la dimensión psicológica del ser humano, posibilitadora de capacidades afectivas y actitudinales para desarrollarse favorablemente como personas. No obstante, también poseen cualidades fundamentales para la actuación en el espacio laboral como en el social (*iniciativa, ser propositivo, trabajar en equipo, autocontrol y confianza en sí mismo, etc.*).

REQUERIMIENTOS Y EXIGENCIAS LABORALES DEL PEDAGOGO EN EL CONTEXTO POSMODERNO	
ASPECTO IDENTIFICADO	CLASIFICACIÓN
Más del 60% a menos del 70%	
1. Razonamiento lógico y analítico	competencias cognitivo–superiores básicas
2. Conocimientos generales	competencias cognitivo–superiores básicas
3. Disponibilidad de aprender constantemente	rasgos de socialización en la personalidad
4. Creatividad	competencias de investigación
5. Manejo del riesgo o bien, saber cómo actuar ante un problema	rasgos de socialización en la personalidad
6. Dirección y coordinación	formación parcializada
Del 50% a menos del 60%	
7. Relaciones públicas	rasgos de socialización en la personalidad
8. Conocimientos especializados	formación parcializada
9. Encontrar soluciones	competencias de investigación
10. Comunicación oral, escrita y gráfica	habilidades comunicativas
11. Asumir responsabilidades	rasgos de socialización en la personalidad
12. Manejo de paquetes computacionales	alfabetización de las NTlyC
13. Trabajar en equipo	rasgos de socialización en la personalidad
14. Habilidad administrativa	formación parcializada
15. Lengua Extranjera	habilidades comunicativas
16. Procesar y utilizar información	competencias de investigación
17. Buena presentación	rasgos de socialización en la personalidad
18. Identificación con la empresa–institución	rasgos de socialización en la personalidad
Del 35% a menos del 50%	
19. Toma de decisiones	rasgos de socialización en la personalidad
20. Información pertinente y actualizada	competencias de investigación
21. Puntualidad y formalidad	rasgos de socialización en la personalidad
22. Aplicación del conocimiento	competencias de investigación
Cuadro elaborado con base en el que se presenta en la fuente: Cajero Torres, Leticia, <i>Seguimiento de egresados como instrumento de evaluación del plan de estudios de Pedagogía</i> , México, FFyL–UNAM, 2003. 170p.	
cuadro no. 57	

Ahora bien, considerando esta tipología de contenidos, a la vez, tomando en cuenta las deficiencias formativas de la estructura curricular del programa 1966 de esta licenciatura, expresadas en las primeras problemáticas identificadas, y con base al desarrollo de la Pedagogía (expuesto al inicio de este capítulo), como el análisis de la opinión de distintos sectores poblacionales con las que trabajan investigaciones previas rastreadas (egresados, pasantes y estudiantes), el cuadro no. 58 muestra áreas y espacios laborales pedagógicos que señalan y/o se identifican comúnmente.

¹¹⁷ En cuanto éstos, los resultados del Congreso del 90 permiten ver que no se cierran al dominio y perfeccionamiento de la lengua materna y alguna extranjera, sino también, de otras dentro de la localidad nacional (dialectos).

Cabe decir que a las áreas se les ha cambiado su nominación como líneas de formación curricular (LFC). En el caso de los espacios laborales, se observa que los localizados recurrentemente tienden a orientarse a las prácticas profesionales, es decir, se relega la reflexión de la propia disciplina y sus distintos problemas socioeducativos (ver cuadro no. 58). Sin embargo, ambos aspectos sirven para revisar la constitución general del programa de 1966 y su propuesta de modificación. Del mismo modo, se convierten en referentes de análisis en el siguiente capítulo.

En el capítulo siguiente, también se revisa la LFC en Políticas Educativas, dado que se analiza la congruencia interna de esta licenciatura, con respecto a lo que anuncia su perfil profesional y los contenidos curriculares relacionados al logro de ello. Además de contemplar en qué medida se abordan y trabajan dentro del ambiente académico, problemáticas y conflictos socioeducativos contemporáneos que se presentan en el contexto posmoderno. Todo ello según los lineamientos explicados en la reconstrucción metodológica al inicio de esta tesis.

DESCUBRIMIENTOS FRECUENTES PARA LA LIC. DE PEDAGOGÍA EN INVESTIGACIONES PREVIAS DE LA OPINIÓN DE DISTINTOS SECTORES POBLACIONALES: EGRESADOS, PASANTES Y ESTUDIANTES	
Líneas de formación curricular identificadas para la licenciatura en Pedagogía	Prácticas profesionales
<i>frecuentemente demandadas</i>	<i>recurrentes</i>
1. Didáctica	• Elaboración de Planes y Programas
2. Psicopedagogía	• Evaluación Educativa
3. Organización y Administración Educativa o Escolar	• Capacitación
4. Planeación Educativa	• Orientación Vocacional
5. Investigación Educativa	• Problemas de aprendizaje
<i>con menor consideración</i>	<i>emergentes</i>
6. Teoría Pedagógica	• Formación Docente
7. Histórica de la Educación	• Docencia Especializada
8. Filosófica de la Educación	• Recursos Humanos (reclutamiento y contratación de personal)
9. Sociopedagógica (Políticas Educativas)	• Dirección y Coordinación Académica
10. Comunicación Educativa (y NTIyC)	• Nuevas Tecnologías Educativas y a Distancia
	• Educación para la Salud
	• Asesoramiento pedagógico
	• Manejo de paquetería computacional
	• Auxiliar en investigación
	• Análisis de estadísticas y problemas educativos
Fuente: Elaboración propia.	
cuadro no. 58	

Capítulo 7: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

7.1. PRIMER NIVEL: ANÁLISIS GENERAL DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA FFyL-UNAM

7.1.1. Identificación de líneas de formación curricular (LFC)

7.2. SEGUNDO NIVEL: ANÁLISIS DE LA LÍNEA DE FORMACIÓN CURRICULAR EN POLÍTICAS EDUCATIVAS (LFC-PE)

7.2.1. Secuencia Vertical, Continuidad, Secuencia Horizontal e Integración

7.2.2. Espacios curriculares formales de la LFC-PE

7.2.3. Panorámica de los contenidos curriculares de la LFC-PE

7.3. ANÁLISIS DE CADA UNA DE LAS ASIGNATURAS QUE CONFORMAN LA LFC-PE

7.3.1. Sociología de la Educación 1 y 2

7.3.2. Desarrollo de la Comunidad 1 y 2

7.3.3. Pedagogía Comparada 1 y 2

7.3.4. Sistema Educativo Nacional

7.3.5. Organismos Nacionales e Internacionales en Educación

7.3.6. Legislación Educativa Mexicana

7.3.7. Economía de la Educación

7.3.8. Planeación Educativa

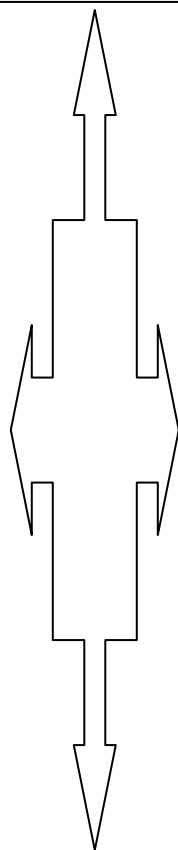
7.3.9. Problemas Educativos de América Latina

7.4. OTROS INDICADORES QUE INFLUYEN Y COMPLEMENTAN LA LFC-PE

7.4.1. Tratamientos didácticos

7.4.2. Requisitos de las propuestas de evaluación

7.4.3. Capacidades a desarrollar en la LFC-PE



7.6. UNA MIRADA A LA NUEVA ORIENTACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA FFyL-UNAM

7.6.1. Un acercamiento a la base fundamental del Proyecto de Modificación

7.6.2. Actividades, funciones y espacios laborales del profesional en Pedagogía

7.6.3. Otros contrastes entre ambos programas sintéticos

7.6.4. Estructura curricular de la licenciatura en Pedagogía del nuevo programa sintético

7.6.5. Constitución de la licenciatura en Pedagogía de acuerdo a la identificación de líneas de formación curricular (LFC)

7.6.6. Cambios y ajustes de algunas de las LFC en el nuevo programa sintético de la licenciatura en Pedagogía (FFyL-UNAM)

7.6.7. Otros aciertos curriculares y ausencias del Proyecto de Modificación de la licenciatura en Pedagogía FFyL-UNAM

7.5. UNA MIRADA A LA LÍNEA DE FORMACIÓN CURRICULAR EN COMUNIACIÓN EDUCATIVA (LFC-CE)

7.5.1. Contenidos curriculares de los diversos materiales empíricos recabados

7.5.2. Contenidos curriculares de los programas guía

7.5.3. Tratamiento didáctico y requisitos de evaluación

esquema no. 8

Capítulo 7: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

7.1. PRIMER NIVEL: ANÁLISIS GENERAL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA FFyL–UNAM¹¹⁸

7.1.1. Identificación de líneas de formación curricular (LFC)

El cuadro no. 59 muestra el mapa curricular del programa sintético 1966 de la licenciatura en Pedagogía en la FFyL–UNAM, conformado por 84 asignaturas distribuidas en 32 obligatorias (38%) y 52 optativas (62%). Cabe recordar que este programa presentó ciertas reformas, entre la que se destaca, la anulación seriada en la selección de optativas con respecto alguna especialización.¹¹⁹

De acuerdo a la descripción del programa en la página electrónica de la Facultad, aún se maneja la elección de una asignatura optativa entre alguna de mayor carga horaria y número de créditos de los 5^o y 6^o semestres: *Laboratorio de Didáctica, Laboratorio de Psicopedagogía y Teoría y Práctica de la investigación Sociopedagógica*.¹²⁰

El Comité Académico del Colegio de Pedagogía en el 2004 indica por medio de un desplegado en dicha institución así como en su sitio web, algunos señalamientos respecto a la inscripción de los alumnos: *se puede adelantar asignaturas de otros semestres y registrar una cantidad menor al límite permitido (7), cursar asignaturas optativas de otras carreras y fuera de la Facultad, siempre y cuando no excedan el máximo señalado y cubran finalmente el 40% correspondiente a las 18 optativas, y que no es necesario elegir únicamente alguna de las asignaturas del párrafo de arriba (UNAM, FFyL, Recomendaciones para la inscripción. Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía 1966).*

Además, en el programa sintético de la Licenciatura en Pedagogía de la Propuesta de Modificación en su etapa de transición (2004), por primera ocasión los casos particulares de *Estadística Aplicada a la Educación, Auxiliares de la*

¹¹⁸ Un apartado particular del capítulo 6 (6.2.4.), también da a conocer debilidades formativas de la licenciatura de acuerdo a la estructura correspondiente del programa sintético 1966. Cfr. pp. 180–183.

¹¹⁹ En el estudio elaborado por Libertad Menéndez y Laura Elena Rojo, explican que desde 1973 las especialidades que contemplaba el plan, se convirtieron en áreas de interés, otorgándose la posibilidad de optar por una al cursar todas sus asignaturas correspondientes o eligiendo aquellas preferidas; siempre y cuando se cubriera el número total de créditos requeridos. Cfr. Cuadro 43, p. 159.

¹²⁰ *Descripción del plan de estudios en pedagogía (plan 1966).*
<http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/> (02/10/05)

Comunicación y Prácticas Escolares, se presentan como asignaturas optativas, cuya inscripción especialmente en los 3^o y 4^o semestres, son sólo recomendaciones y medidas internas que se indican a los alumnos dada su contribución formativa (*Proyecto de Modificación del Plan de Estudio de la Licenciatura en Pedagogía*, p. 32).

Mapa Curricular de la Licenciatura en Pedagogía en la FFyL–UNAM			
1^{er} semestre	Créditos	5^{to} semestre	Créditos
Teoría Pedagógica I	04	Historia de la educación en México I	04
Antropología Filosófica I	04	Organización Educativa I	04
Conocimiento de la Infancia I	04	Organización Educativa, Vocacional y Profesional I-1	04
Psicología de la Educación I	04	Optativa	
Sociología de la Educación I	04	Optativa	
Iniciación a la Investigación Pedagógica I	06	Optativa	
2^{do} semestre	Créditos	6^{to} semestre	Créditos
Teoría Pedagógica II	04	Historia de la educación en México II	04
Antropología Filosófica II	04	Organización Educativa II	04
Conocimiento de la Infancia II	04	Organización Educativa, Vocacional y Profesional I-2	04
Psicología de la Educación II	04	Optativa	
Sociología de la Educación II	04	Optativa	
Iniciación a la Investigación Pedagógica II	06	Optativa	
3^{er} semestre	Créditos	7^{mo} semestre	Créditos
Historia General de la Educación I	04	Didáctica y Práctica de la Especialidad I	04
Conocimiento de la Adolescencia I	04	Filosofía de la Educación I	04
Psicotécnica Pedagógica I	04	Legislación Educativa Mexicana	04
Didáctica General I	04	Optativa	
Optativa		Optativa	
Optativa		Optativa	
Optativa		Optativa	
4^{to} semestre	Créditos	8^{vo} semestre	Créditos
Historia General de la Educación II	04	Didáctica y Práctica de la Especialidad II	04
Conocimiento de la Adolescencia II	04	Filosofía de la Educación II	04
Psicotécnica Pedagógica II	04	Ética Profesional del magisterio	04
Didáctica General II	04	Optativa	
Optativa		Optativa	
Optativa		Optativa	
Optativa		Optativa	
Fuente: Elaboración propia.			
cuadro no. 59			

Tomando en cuenta las LFC identificadas en este estudio y haciendo una revisión panorámica al mapa curricular de tal licenciatura, el cuadro no. 60 permite observar que los mayores espacios curriculares de las asignaturas obligatorias, pertenecen a la LFC en Psicopedagogía (LFC–P), y en menor proporción se

encuentran las correspondientes a: Filosofía de la Educación, Historia de la Educación, Didáctica, Políticas Educativas, Teoría Pedagógica, Organización y Administración Escolar e Investigación Educativa, siendo inexistentes los respectivos a la LFC en Comunicación Educativa y la Libre, que está orientada a las prácticas profesionales.

DISTRIBUCIÓN DE ASIGNATURAS DEL PROGRAMA 1966 DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA EN LA FFyL-UNAM DE ACUERDO A LA CLASIFICACIÓN IDENTIFICADA POR LFC					
LFC	ASIGNATURAS OBLIGATORIAS	No.	ASIGNATURAS OPTATIVAS	No.	Cantidad total de asignaturas por cada LFC
Psicopedagogía	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Psicología de la Educación 1. ◆ Psicología de la Educación 2. ◆ Conocimiento de la Infancia 1. ◆ Conocimiento de la Infancia 2. ◆ Conocimiento de la Adolescencia 1. ◆ Conocimiento de la Adolescencia 2. ◆ Psicotécnica Pedagógica 1. ◆ Psicotécnica Pedagógica 2. ◆ Orientación Educativa, Vocacional y Profesional I, 1. ◆ Orientación Educativa, Vocacional y Profesional I, 2. 	10	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Laboratorio de Psicopedagogía 1. ◆ Laboratorio de Psicopedagogía 2. ◆ Psicología del Aprendizaje y la Motivación. ◆ Psicología Social. ◆ Psicología Contemporánea 1. ◆ Psicología Contemporánea 2. ◆ Psicofisiología Aplicada a la Educación. ◆ Psicopatología del Escolar. ◆ Orientación Educativa Vocacional y Profesional II, 1. ◆ Taller de Orientación Educativa II, 2. ◆ Sistemas de Educación Especial 1. ◆ Sistemas de Educación Especial 2. 	12	22
Políticas Educativas	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Sociología de la Educación 1. ◆ Sociología de la Educación 2. ◆ Legislación Educativa Mexicana. 	3	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Desarrollo de la Comunidad 1. ◆ Desarrollo de la Comunidad 2. ◆ Pedagogía Comparada 1. ◆ Pedagogía Comparada 2. ◆ Sistema Educativo Nacional. ◆ Organismos Nacionales e Internacionales de Educación. ◆ Economía de la Educación. ◆ Planeación Educativa. ◆ Problemas Educativos de América Latina. 	9	12
Investigación Educativa	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Iniciación a la Investigación Pedagógica 1. ◆ Iniciación a la Investigación Pedagógica 2. 	2	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Estadística Aplicada a la Educación 1. ◆ Estadística Aplicada a la Educación 2. ◆ Epistemología de la Educación. ◆ Metodología. ◆ Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica 1. ◆ Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica 2. ◆ Taller de Investigación Pedagógica 1 ◆ Taller de Investigación Pedagógica 2. ◆ Pedagogía Experimental 1. ◆ Pedagogía Experimental 2. 	10	12
Didáctica	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Didáctica General 1. ◆ Didáctica General 2. ◆ Didáctica y Práctica de la Especialidad 1. ◆ Didáctica y Práctica de la Especialidad 2. 	4	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Laboratorio de Didáctica 1. ◆ Laboratorio de Didáctica 2. ◆ Taller de Didáctica 1. ◆ Taller de Didáctica 2. ◆ Evaluación de Acciones y Programas Educativos. ◆ Técnicas de la Educación Extraescolar 1. ◆ Técnicas de la Educación Extraescolar 2. 	7	11
Filosofía de la Educación	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Antropología Filosófica 1. ◆ Antropología Filosófica 2. ◆ Filosofía de la Educación 1. ◆ Filosofía de la Educación 2. ◆ Ética Profesional del Magisterio. 	5	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Seminario de Filosofía de la Educación 1. ◆ Seminario de Filosofía de la Educación 2. 	2	7

Historia de la Educación	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Historia General de la Educación 1. ◆ Historia General de la Educación 2. ◆ Historia de la Educación en México 1. ◆ Historia de la Educación en México 2. 	4	-----	0	4
Teoría Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Teoría Pedagógica 1. ◆ Teoría Pedagógica 2. 	2	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Pedagogía Contemporánea 1. ◆ Pedagogía Contemporánea 2. 	2	4
Organización y Administración Escolar	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Organización Educativa 1. ◆ Organización Educativa 2. 	2	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Taller de Organización Educativa 1. ◆ Taller de Organización Educativa 2. 	2	4
Comunicación Educativa	-----	0	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Auxiliares de Comunicación 1. ◆ Auxiliares de Comunicación 2. ◆ Taller de Comunicación Educativa 1. ◆ Taller de Comunicación Educativa 2. 	4	4
Libre (Prácticas Profesionales)	-----	0	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Prácticas Escolares I, 1. ◆ Prácticas Escolares I, 2. ◆ Prácticas Escolares II, 1. ◆ Prácticas Escolares II, 2. 	4	4
TOTALES		32		52	84
Fuente: Elaboración propia.					
cuadro no. 60					

De modo similar y como bien se ha reconocido en trabajos previos, el despliegue que existe de asignaturas optativas se incrementa a lo largo de los semestres, iniciando desde el 3º, viéndose nuevamente beneficiada la LFC en Psicopedagogía al gozar con mayor cantidad de espacios curriculares, y por ello, tener posibilidad de reforzar sus contenidos.

No obstante, es notorio que otras LFC se van compensando: Políticas Educativas, Investigación Educativa y Didáctica; respecto a las que aún cuentan con un menor número de asignaturas optativas: Filosofía de la Educación, Teoría Pedagógica, Organización y Administración Escolar. Además, empiezan a aparecer espacios curriculares para la de Comunicación Educativa y la Libre, siendo en este caso, escasos para la de Historia de la Educación.

Con base a esta descripción hecha de la estructura general de las LFC que presenta el programa sintético 1966, se rescatan a continuación algunos aspectos destacables en el cuadro no. 61, mismos que sirven como marco de referencia para tener un acercamiento sobre la evolución y/o perspectiva o tendencia hacia dónde se está orientando posteriormente la formación de la licenciatura en Pedagogía de dicha institución, de acuerdo con la propuesta de modificación que más adelante se revisa.¹²¹

¹²¹ Esto se trabaja más adelante en la tesis (pp. 267–272).

ASPECTOS TENDIENTES A MODIFICAR DEL PROGRAMA SINTÉTICO 1966 DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA (FFyL-UNAM)
La línea de formación curricular en psicopedagogía (LFC-P) posee la mayor carga de asignaturas tanto del currículo obligatorio como optativo, favoreciendo sean retomados y reforzados más sus contenidos que el resto de las líneas, siendo un sesgo en la profesionalización de los estudiantes de acuerdo con el perfil que indica el programa, y una reducida comprensión de la disciplina, incluso verse en desventaja el conocimiento de otras prácticas profesionales del mercado laboral de esta licenciatura, por ello es necesario equilibrar sus espacios curriculares con respecto a otros.
Las LFC restantes presentan menor carga de espacios curriculares, aún cuando algunas coinciden en ser demandadas actualmente (Didáctica, Organización y Administración Escolar). No obstante, todas son tendientes a la búsqueda de una amplitud mayor en un futuro programa sintético, pero cuyo criterio para decidir su carga respectiva entre otros, sea considerando las características institucionales de nuestra universidad y las condiciones de nuestro contexto histórico nacional ante las influencias externas (ver <i>Anexo VII</i> y cuadro no. 62).
De acuerdo a la nominación de las asignaturas y la modalidad que distingue fácilmente a algunas de ellas, se observa que gran parte de las mismas están fragmentadas en atender por un lado, la teoría o enfocarse al conocimiento de contenidos teórico-conceptuales. Otras cubren la práctica o es de antemano evidente su carácter teórico-práctico, al sumar y aplicar con mayor facilidad en sus cursos contenidos técnico-instrumentales y metodológicos. Por lo cual, es importante tratar de planificar didácticamente cómo presentar en forma conjunta de cada asignatura sus contenidos teórico-conceptuales y su aplicación práctica y modos en cómo puede operarse en la realidad, quehaceres o actividades profesionales de esta licenciatura.
Los aspectos mencionados arriba, hacen ver la necesidad en que se encuentra el programa sintético 1966 por mirar, buscar, seleccionar, ensayar e implementar otros modelos de diseño curricular en su nueva reformulación, incluso innovando sus formas en cómo puede operar el proceso de E-A: educación basada en competencias (EBC), currículo flexible (CF), currículo basado en el constructivismo psicopedagógico y los enfoques propios de la psicología cognitiva y sociocultural, formación metacurricular, integración teoría-práctica, servicio y enseñanza situada o experiencial en escenarios reales, enfoques de solución de problemas o aprendizaje basado en problemas (ABP) y en el análisis de casos. Además de incorporar nuevas temáticas o ámbitos de conocimiento mediante temas o ejes transversales del currículo, formación interdisciplinaria y multidisciplinaria, etc.
Fuente: Elaboración propia.
cuadro no. 61

Ahora bien, siendo que en el perfil profesional de esta licenciatura de acuerdo al programa sintético 1966, se indica tener una sólida formación sociológica (con implicaciones sociales, económicas y culturales), para analizar contextualmente la educación nacional y poder dar solución a sus problemas, se revisa su congruencia interna mediante los contenidos curriculares que ofrece la LFC en Políticas Educativas, y entre estos, conocer cuáles problemáticas contemporáneas se tratan como parte del entorno posmoderno actual.

7.2. SEGUNDO NIVEL: ANÁLISIS DE LA LÍNEA DE FORMACIÓN CURRICULAR EN POLÍTICAS EDUCATIVAS (LFC-PE)

7.2.1. Secuencia Vertical, Continuidad, Secuencia Horizontal e Integración

Con base al programa sintético 1966, las asignaturas que conforman la LFC-PE son 12, mismas que representan el 14% con respecto a su total, y conformada en su mayor parte por optativas: *Pedagogía Comparada 1 y 2, Desarrollo de la Comunidad 1 y 2, Sistema Educativo Nacional, Organismos Nacionales e Internacionales de la Educación, Economía de la Educación, Planeación Educativa y Problemas Educativos en América Latina* (9/75%). En cuanto a las obligatorias se encuentran las siguientes: *Sociología de la Educación 1 y 2 y Legislación Educativa Mexicana* (3/25%).

Llama la atención que gran parte de las asignaturas de esta línea no estén integradas precisamente en la formación obligatoria de la licenciatura en Pedagogía, sobre todo cuando en varios elementos del programa sintético (objetivos, finalidades y perfil profesional), se hace mención a una constante preocupación por ofrecer una sólida formación sociológica en la que se analice el contexto social, económico, político y cultural de la educación nacional.

Ahora bien, observando el cuadro no. 62, se revela que el análisis de la secuencia vertical de la LFC-PE, la mitad de las asignaturas se encuentran distribuidas en los 5º y 6º semestres, presentando 3 cada uno (6/50%).¹²² Por el contrario, los semestres con menor cantidad son los 1º, 2º, 7º y 8º, con una o dos cada uno (6/50%), y en los que se carecen de espacios curriculares son los 3º y 4º. Esto permite apreciar que existe una ruptura en la continuidad de esta línea en el segundo año de la carrera, volviendo a retomarse hasta la mitad de la misma.

Por ello, sería recomendable aminorar el número de asignaturas en los semestres 5º y 6º distribuyéndolas de manera más homogénea a lo largo de la carrera. Además, tomando en cuenta las asignaturas obligatorias, puede verse que su secuencia vertical comienza en los dos primeros semestres con Sociología de la Educación 1 y 2, y se retoma mucho después, en el 7º semestre con Legislación Educativa Mexicana. Así, precisamente son las asignaturas optativas las que comprenden la mayor parte de la formación de esta línea.

Respecto al análisis de la secuencia horizontal y la integración, se puede ver que los 5º, 6º, 7º y 8º semestres son en los que es posible relacionar con mayor cercanía sus conocimientos, dado que Pedagogía Comparada puede vincularse con Sistema Educativo Nacional, y después en el tercer caso, Economía de la Educación y Planeación Educativa junto con Problemas Educativos de América Latina. Sin embargo, esto es posible siempre y cuando los estudiantes consideren en su inscripción tales optativas.

¹²² El primer número indica la cantidad de asignaturas y el segundo el porcentaje de las mismas.

Finalmente, asignaturas que podrían formar parte de esta línea pero que de igual manera pueden considerarse para las líneas de Investigación Educativa, Historia de la Educación y Teoría Pedagógica son: Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica 1 y 2 y Pedagogía Contemporánea 1 y 2. Por otra parte, las asignaturas que se eliminaron o que por el momento no se imparten en la Facultad y que bien podrían reactivarse para esta línea son: Historia de la Educación en Latinoamérica y Problemas Contemporáneos de la Pedagogía.

ASIGNATURAS QUE INTEGRAN LA LÍNEA DE FORMACIÓN EN POLÍTICAS EDUCATIVAS (LFC-PE)				
SEMESTRE	NOMBRE DE LA ASIGNATURA	OBLIGATORIA	OPTATIVA	PORCENTAJE DISCIPLINARIO SEMESTRAL
8°	Historia de la Educación en Latinoamérica**		1	17%
	Problemas Contemporáneos de la Pedagogía**		1	
	Problemas Educativos de América Latina		1	
	Planeación Educativa		1	
7°	Economía de la Educación		1	17%
	Legislación Educativa Mexicana	1		
6°	Organismos Nacionales e Internacionales de la Educación		1	25%
	Desarrollo de la Comunidad 2		1	
	Pedagogía Comparada 2		1	
	Pedagogía Contemporánea2*		1	
	Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica 2*		1	
5°	Sistema Educativo Nacional		1	25%
	Desarrollo de la Comunidad 1		1	
	Pedagogía Comparada 1		1	
	Pedagogía Contemporánea1*		1	
	Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica 1*		1	
4°				
3°				
2°	Sociología de la Educación 2	1		8%
1°	Sociología de la Educación 1	1		8%
No. total de asignaturas:		3	9	12
Porcentaje de acuerdo al tipo de asignaturas:		25%	75%	100%
Porcentaje disciplinario total de la formación en políticas educativas en el programa sintético:				14%
*Se consideran asignaturas que pueden disponerse en esta línea de formación o bien en otras, dependiendo sus contenidos y enfoque a los que se adecuen: Investigación Educativa, Histórica y Teoría Pedagógica.				
*Asignatura eliminada y/o que por el momento no se imparte en la Facultad.				
OBSERVACIONES: El nombre de algunas asignaturas han cambiado del original. Son el caso de Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica, Desarrollo de la Comunidad y Pedagogía Contemporánea. Las cuales correspondían antes como: Práctica de la Investigación Sociopedagógica, Mejoramiento de la Comunidad y Problemas Contemporáneos de la Pedagogía.				
Fuente: Elaboración propia.				
cuadro no. 62				

7.2.2. Espacios curriculares formales de la LFC-PE

Se observa durante los ciclos escolares del 2004 al 2006, que la mayor cantidad de grupos en esta línea corresponden a sus asignaturas obligatorias: Sociología de la Educación 1 y 2 y Legislación Educativa Mexicana (8 y 9). A la vez, el número de grupos que se disponen regularmente en cada semestre se mantienen con 7 y 6 respectivamente (ver Anexo X, cuadros A7 y A8).

Contrariamente a lo anterior, la proporción de grupos y cursos de asignaturas optativas es sumamente reducida (2 o 3), principalmente en el caso de Problemas Educativos en América Latina (1 o 2). De tal modo, aún cuando son 12 asignaturas las que conforman esta línea, se observa en las 9 optativas una constante limitación de espacios curriculares para ofrecer a los estudiantes sus posibles contenidos, más aquellos relacionados con el contexto latinoamericano, cuestión que podrá constatarse en el siguiente análisis.

Por otro lado, se observa que aún cuando la planta docente es constante, los cambios de titular que llegan a presentarse por alguna causa (año sabático, fallecimiento, etc.), surgen generalmente con la continuidad del semestre siguiente, dando posibilidad de originar en los estudiantes alguna ruptura con su ciclo escolar inicial, e incluso que la variedad de tratamientos de un curso a otro se incremente aún más (ver *Anexo X*, cuadros A7–A15).

7.2.3. Panorámica de los contenidos curriculares de la LFC–PE

Por un lado, se observa en el contenido de las fuentes empíricas (*Anexo XI*), que los temas generales o ejes temáticos identificados en la LFC–PE, una fuerte influencia del discurso económico y tecnocrático que es difundido por agentes internacionales respecto a favorecer a la educación como una estrategia o medio para alcanzar el desarrollo de las naciones.

Por otro, se ve desfavorecido el abordaje de aspectos relacionados a la propia región local de nuestro contexto nacional, dada la falta de homogeneidad en los principios históricos de la dimensión jurídica en materia educativa. Al igual, un escaso tratamiento de aspectos normativos o propuestas contemporáneas generadas precisamente en relación con diversos temas socioeducativos contemplados en distintos cursos de las asignaturas: *Indigenismo, Migración, La condición vigente y actual de la mujer, Medio Ambiente, etc.* Se observa también, un necesario fortalecimiento en la revisión de la situación panorámica de América Latina.

De tal manera algunos ejes temáticos generales que constituyen la línea de políticas educativas, mismos que se pueden obtener a simple vista al guiarse sencillamente por el nombre de las asignaturas son: a) *Sociedad–Educación*, b) *Educación–Estado*, c) *Educación–Sociedad–América Latina*, *Educación–Discursos Internacionales*, *Educación–Sociedad–Legislación* y *Educación–Economía* entre otros. No obstante, de estos sólo tres de ellos mantienen una mayor continuidad a lo largo de la LFC, debido a que gran parte de sus correspondientes contenidos carecen de una carga vasta y uniforme en los programas guías.

Uno de tales ejes se refiere a: 1) *Contexto Nacional de la Educación* constituido por los vínculos: a) *Estado–Educación* y b) *Sociedad–Cultura–Educación*. El desafío que existe en el caso del primero, apela a la voluntad del trabajo colegiado entre los profesores, en el cual, sin dejar de participar en la

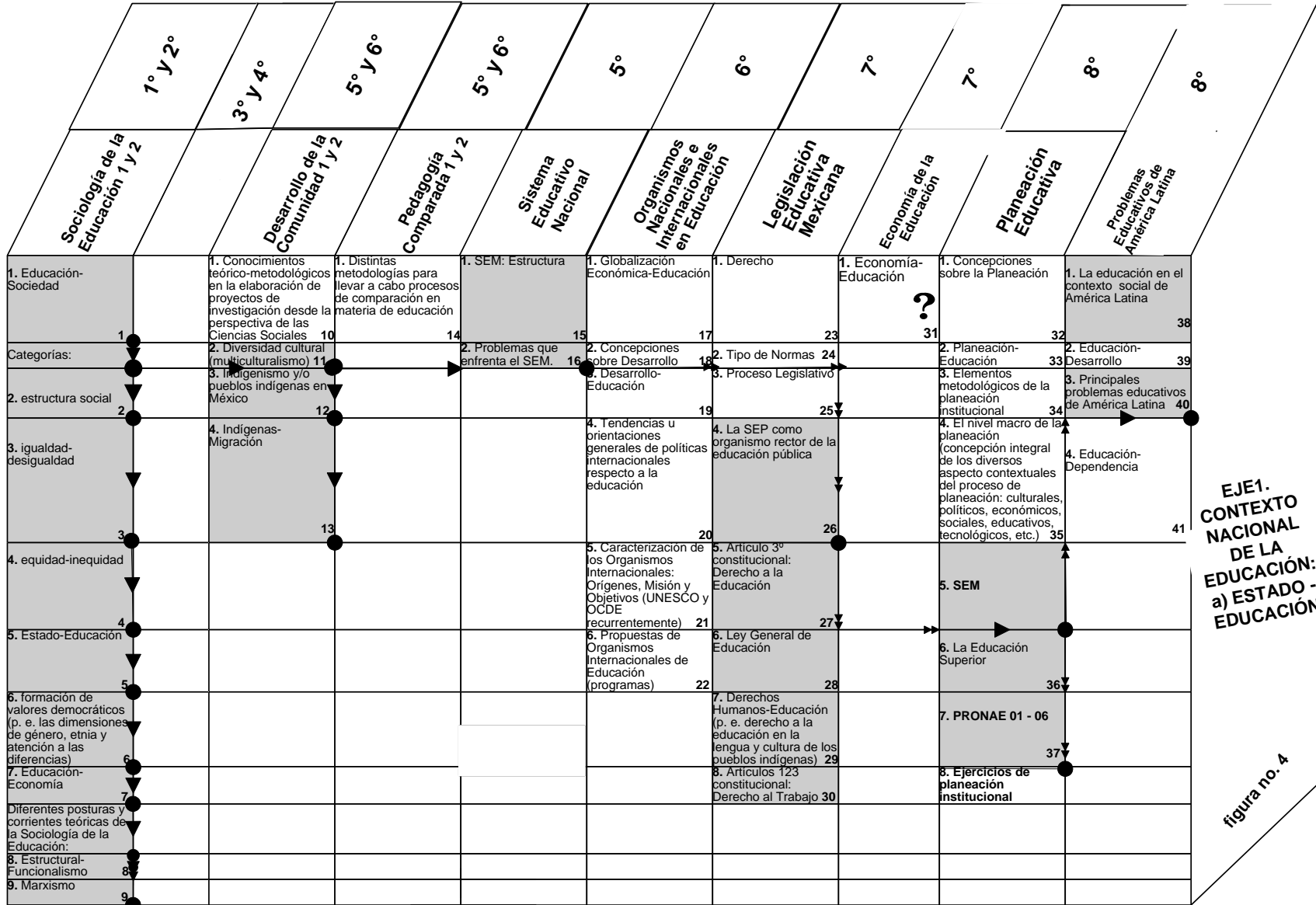
docencia con su propuesta sobre el respectivo tratamiento de la asignatura que imparten, revaloren sin ser tampoco una prescripción o invasión en la formación de los estudiantes en la licenciatura de Pedagogía, la fundamental inserción de la conciencia histórica como parte precisamente de la identidad nacional de hechos y procesos educativos, sobre todo, si se reconoce que antes de saber a dónde vamos o de dónde venimos, es más importante tomar en cuenta dónde estamos situados, sólo así, puede vislumbrarse un mejor significado de los contenidos curriculares a abordar. A continuación se ilustra como está compuesta una primera parte de este eje en la figura no. 4

En el caso del vínculo *b) Sociedad–Cultura–Educación*, el tema que sobresale es el *Indigenismo*. Sin embargo falta ser contemplado homogéneamente dada su factibilidad, dentro principalmente en los contenidos de las asignaturas: *SEN, Organismos Nacionales e Internacionales en Educación y Problemas Educativos de América Latina*. Esta segunda parte de tal eje se ilustra en la figura no. 5

Finalmente, el siguiente eje general que se destaca en la LFC–PE por estar más apoyado en la continuación de sus contenidos a lo largo de las asignaturas se refiere a: *2) Discurso Internacional*, tratado básicamente mediante los siguientes aspectos: *a) Educación–Desarrollo y b) Educación–Economía*. A continuación se representa en la figura no. 6

Ahora bien, se observa que contenidos clave en esta línea de formación, parten desde la asignatura inicial de Sociología de la Educación y continúan siendo abordados por las demás a lo largo de los semestres. De modo que se va revelando la complejidad de su estudio mediante la perspectiva de cada uno de los ejes identificados.

Asimismo, se observa que aún cuando muestran actualización los contenidos que manejan algunos programas guía de los cursos de las asignaturas de esta línea, con respecto a lo que indica el programa sintético, por su vinculación con debates contemporáneos o estar relacionados a la Nueva Sociología de la Educación; paralelamente prevalecen más, aquellos correspondientes con la tendencia científico–técnica, provenientes o generados de la teoría educativa de la sociedad estadounidense durante su proceso de industrialización en 1840 y su formulación en el s. XX (1920). De modo que con menor aparición se encuentran los referidos a la orientación materialista dialéctica (cuadro no. 63).



Además, se aprecia que los distintos tratamientos encontrados en los diferentes materiales empíricos recabados de la dimensión formal del currículo de tales asignaturas, bifurcados en general en los ejes 1 y 2, muestran institucionalmente de cierta forma, la permisividad de posturas diversas por parte del profesorado, aunado posiblemente con la especificidad de su experiencia formativa, perspectivas y saberes particulares. Todo lo cual permite al cuerpo docente construir los contenidos a impartir.¹²³

Por tanto, considerando el pensamiento de Rodríguez Ousset (1989: 173–206), acerca de las maneras en como estos integrantes “miran” y “contribuyen” a la formación, reflejando yuxtaposición o paralelismo, al final se revela carencia de un consenso en los conocimientos, existiendo más bien y ocasionalmente coincidencias en estos.¹²⁴

Todo esto permite confirmar que aún cuando en esta tesis se revisa el programa sintético 1966 de la licenciatura en Pedagogía, correspondiente con el entendimiento naciente y técnico del currículum como producto, tecnocrático, formal o pensado. La mayor parte de los programas guía evidencian la concepción curricular como práctica social, procesal–práctico o contextual, en donde aparecen inevitables y necesarias modificaciones al documento formal.

De modo que se comprueba la reconstrucción curricular a la que llegan Glazman e Ibarrola y la definición curricular que hace De Alba,¹²⁵ comprendiéndose entonces como: *un proceso de mediación o síntesis de elementos culturales, expectativas sociales e institucionales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), y un conjunto de intereses, aspiraciones y formas de pensamiento diversos y contradictorios de los actores de la práctica curricular, conformando finalmente una propuesta político–educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores.*

Así, se encuentra que la cantidad de contenidos identificados recurrentemente de dicha línea llegan a ser 41. Las asignaturas que muestran tener un significativo desarrollo respecto a la homogeneidad de su considerable carga conceptual en las distintas propuestas de sus cursos son: *Sociología de la Educación 1 y 2 (9/41)*, *Legislación Educativa Mexicana (8/41)*, *Planeación Educativa (8/41)*, *Organismos Nacionales e Internacionales de Educación (6/41)*,

¹²³ Respecto a este punto, se confirma con mayor seguridad lo mencionado con Ángulo Villanueva, quien apoyándose de las aportaciones teóricas de Moscovici y Jodelete, explica que los profesores universitarios en general utilizan su respectiva estructura particular y cotidiana en los contenidos de enseñanza. Cfr. p. 143.

¹²⁴ Cabe mencionar que un principio histórico que se tiene en el seno académico de la Universidad, es la posibilidad de ejercer con *libertad de cátedra*, cuyo gozo se extiende tanto en la enseñanza de la formación de profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad, por lo cual se apela y protege dentro de su dimensión legislativa: *Ley Orgánica de la UNAM y diversos documentos jurídicos de su procedencia*. (“Disposiciones generales”. Artículos 2° y 6° en Universidad Nacional Autónoma de México, *Ley Orgánica de la UNAM. Estatuto General de la UNAM. Estatuto del Personal Académico de la UNAM*, México, Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria, 1989, p.49.).

¹²⁵ Cfr. 107–108.

Desarrollo de la Comunidad (4/41), Problemas Educativos de América Latina (4/41) y Sistema Educativo Nacional (2/41).

De lo anterior, se destaca la relevancia que tienen en general pero en particular para la formación en políticas educativas, las asignaturas obligatorias, pues ofrecen mayor cantidad de contenidos (Sociología de la Educación y Legislación Educativa). Sin embargo, salta a la vista el caso de Planeación Educativa, la cual, a pesar de proporcionar también una considerable cantidad, sobre todo orientada con los conocimientos técnicos, metodológicos y prácticos, se encuentra dentro del plan de estudios como una de las asignaturas optativas.

En cuanto a las asignaturas de las que no se logra identificar un cuerpo más reconocible de los contenidos que abordan en sus diversos cursos están: *Pedagogía Comparada 1 y 2* y *Economía de la Educación*. No obstante, es importante considerar que lo anterior no se logra, debido a la información breve que contiene el tipo de material empírico recabado durante un tiempo fijado en dicha recopilación (dos síntesis de contenidos y un programa docente).

Por otro lado, la mayor parte de las asignaturas que se identificaron en esta línea, tienden a ser de carácter teórico-práctico. A su vez, aún cuando gran parte de las mismas ofrecen cargas conceptuales considerables, para de alguna forma utilizarlas en el análisis y comprensión del contexto cercano de los estudiantes, se observa que falta detallar o dar a conocer en los programas sintético y guía, el cómo se contemplan los conocimientos técnico-instrumentales y metodológicos, no dejándolos sólo en la práctica curricular (observar la figura no. 7).

Ante este último aspecto, se comprende que el tiempo que dura cada ciclo escolar es insuficiente para poder abordar y concretar de forma completa, los diversos métodos y metodologías que pueden ser utilizados en la realización de los distintos trabajos que se mencionan en las propuestas de evaluación de los docentes de cada asignatura.

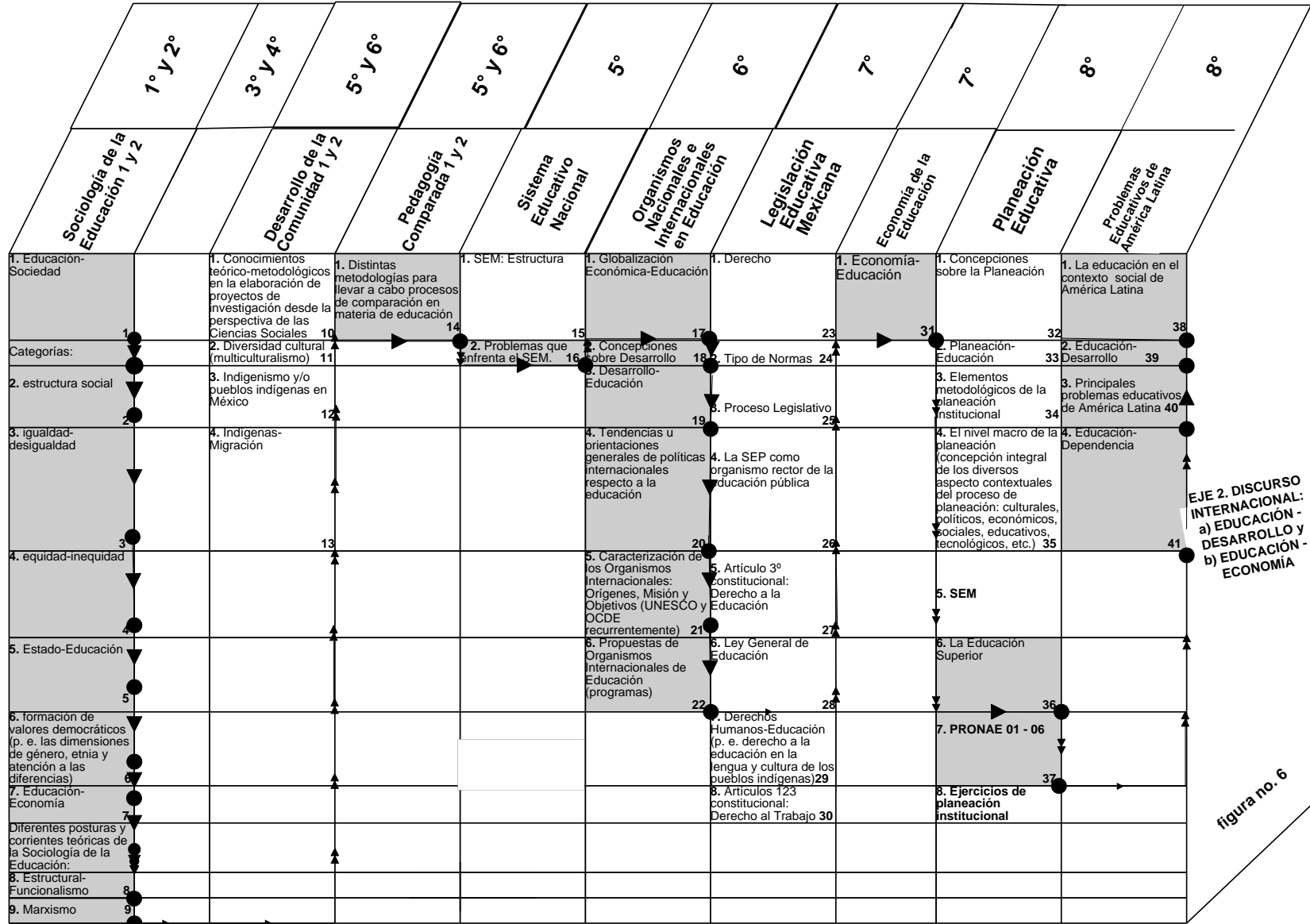
No obstante, para respaldar lo anterior es importante que asignaturas como: *Desarrollo de la Comunidad 1-2*, *Pedagogía Comparada 1-2*, y *Planeación Educativa*, que con cierta manera logran cubrir y en otros casos reafirmar los contenidos de procedimiento, sea oportuno que alguna de ellas pueda incluirse como parte de las asignaturas obligatorias en una futura reforma al programa sintético 1966.

Lo anterior tiene mayor sentido, al tomar en cuenta que como estudiantes, al tener que desarrollar diversos tipos de trabajos (análisis de propuestas gubernamentales en materia de políticas educativas o diseño de propuestas alternativas de solución, desarrollo de proyectos de investigación y ejercicios de planeación educativa de forma individual, por equipos o grupal), sus respectivos procesos de construcción se convierten en demandas comunes entre los propios grupos de pares (no exclusivos de esta LFC), y aún cuando algunos tratamos de enfrentar y remediar en lo posible sus determinadas carencias, otras veces, todavía ignoramos conocimientos necesarios que debemos cultivar dada su relevancia formativa y profesional.

	1° y 2°	3° y 4°	5° y 6°	5° y 6°	5°	6°	7°	7°	8°	8°
	Sociología de la Educación 1 y 2	Desarrollo de la Comunidad 1 y 2	Pedagogía Comparada 1 y 2	Sistema Educativo Nacional	Organismos Nacionales e Internacionales en Educación	Legislación Educativa Mexicana	Economía de la Educación	Planeación Educativa	Problemas Educativos de América Latina	
1. Educación-Sociedad		1. Conocimientos teórico-metodológicos en la elaboración de proyectos de investigación desde la perspectiva de las Ciencias Sociales	1. Distintas metodologías para llevar a cabo procesos de comparación en materia de educación	1. SEM: Estructura	1. Globalización Económica-Educación	1. Derecho	1. Economía-Educación	1. Concepciones sobre la Planeación	1. La educación en el contexto social de América Latina	
Categorías:	1	10	14	15	17	23	31	32	38	
2. estructura social	2	2. Diversidad cultural (multiculturalismo)	3. Indigenismo y/o pueblos indígenas en México	2. Problemas que enfrenta el SEM. ?	2. Concepciones sobre Desarrollo Educación	2. Tipo de Normas	2. Planeación-Educación	2. Educación-Desarrollo	2. Educación-Desarrollo	
3. igualdad-desigualdad	3	4. Indígenas-Migración			3. Desarrollo-Educación	3. Proceso Legislativo	3. Elementos metodológicos de la planeación institucional	3. Principales problemas educativos de América Latina	3. Principales problemas educativos de América Latina	
4. equidad-inequidad	4				4. Tendencias u orientaciones generales de políticas internacionales respecto a la educación	4. La SEP como organismo rector de la educación pública	4. El nivel macro de la planeación (concepción integral de los diversos aspecto contextuales del proceso de planeación: culturales, políticos, económicos, sociales, educativos, tecnológicos, etc.)	4. Educación-Dependencia	4. Educación-Dependencia	
5. Estado-Educación	5				5. Caracterización de los Organismos Internacionales: Orígenes, Misión y Objetivos (UNESCO y OCDE recurrentemente)	5. Artículo 3º constitucional: Derecho a la Educación	5. SEM	5. SEM	5. SEM	
6. Formación de valores democráticos (p. e. las dimensiones de género, etnia y atención a las diferencias)	6				6. Propuestas de Organismos Internacionales de Educación (programas)	6. Ley General de Educación	6. La Educación Superior	6. La Educación Superior	6. La Educación Superior	
7. Educación-Economía	7					7. Derechos Humanos-Educación (p. e. derecho a la educación en la lengua y cultura de los pueblos indígenas)	7. PRONAE 01 - 06	7. PRONAE 01 - 06	7. PRONAE 01 - 06	
Diferentes posturas y corrientes teóricas de la Sociología de la Educación:	8					8. Artículos 123 constitucional: Derecho al Trabajo	8. Ejercicios de planeación institucional	8. Ejercicios de planeación institucional	8. Ejercicios de planeación institucional	
8. Estructural-Funcionalismo	8									
9. Marxismo	9									

EJE 1. CONTEXTO NACIONAL DE LA EDUCACIÓN: b) SOCIEDAD - CULTURA - EDUCACIÓN (INDIGENISMO)

figura no. 5



PRINCIPALES TENDENCIAS QUE ORIENTAN LA LFC-PE			
asignatura(s)	científico-técnica	materialista dialéctica	debates contemporáneos o de la Nueva Sociología de la Educación
Sociología de la Educación 1 y 2	<p><i>Teorías del consenso:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Positivismo, paternidad de la sociología de la educación y antecedentes de Comte • Funcionalismo (concepción durkheimiana) • Estructural-Funcionalismo • Teoría Credencialista 	<p><i>Teorías del conflicto:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfoques Marxistas (pensamiento de Marx y Engels) • Paradigma Interpretativo • Teorías de la Resistencia • Teoría de la Reproducción 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación-Globalización • Neoliberalismo • Sociedad del Conocimiento y de la Información • Educación y Sociedad en la Posmodernidad • Educación Alternativa: enfoque anarquista de la educación • Perspectivas de la educación liberadora (Pedagogías de la liberación)
Desarrollo de la Comunidad 1 y 2			<ul style="list-style-type: none"> • diversidad cultural (multiculturalismo) • Indigenismo • pueblos indígenas en México • Indígenas- migración • interculturalismo-justicia social • Republicanismo-Multiculturalismo • Moral-Cultura • Zapatismo • Multiculturalismo-Religión • Interculturalidad-Democracia • discriminación étnica institucional • Retos del s. XXI: pueblos indígenas-multiculturalidad • Los derechos indígenas en la legislación mexicana • pluralismo jurídico • juntas de buen gobierno-política comunitaria • multiculturalismo-pluralismo • diversidad cultural y derechos
Pedagogía Comparada 1 y 2		<p><i>Sociología del Currículum</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Metodología del Rescate de lo Cotidiano • Teoría en el Salón de Clases 	
Economía de la Educación	<ul style="list-style-type: none"> • El mercado de trabajo • El credencialismo educativo • El pronóstico de recursos humanos • El Capital Humano 		
Organismos Nacionales e Internacionales en Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Situación y perspectivas de desarrollo educativo en México en las décadas de los 50's y fines de los 70's • Política de modernización 	<ul style="list-style-type: none"> • Rasgos tendenciales del cambio en la política nacional a partir de la década de los 80's • Movimientos sociales de protesta contra la globalización y el modelo económico neoliberal, en defensa de las instituciones educativas 	<p><i>Tendencias internacionales en materia de política educativa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Libre tránsito • Competitividad • El impacto tecnológico • Evaluación y Acreditación • Calidad Educativa • Educación para la Paz y los Derechos Humanos • La equidad y la cobertura • Educación y Medio Ambiente • La condición vigente y actual de la mujer
Planeación Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • La planeación como una estrategia de cambio y desarrollo educativo • Instrumentación de la planeación • Elementos de la planeación: Diagnóstico. Determinación de Necesidades. Líneas estratégicas. Objetivos. Metas. Programas. Proyectos. Métodos y Técnicas • Alcances de la planeación en la educación • La planeación como una estrategia de política para mejorar la calidad educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • El nivel macro en la Planeación institucional (concepción integral del proceso de planeación, considerando diversos aspectos: cultural, político, económico, social, educativo) 	<p>Debates clásicos-contemporáneos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Financiamiento • Las políticas culturales como políticas educativas • El neoliberalismo-instituciones educativas
Problemas Educativos de América Latina			<ul style="list-style-type: none"> • Derechos Humanos • Sociedad del Conocimiento • Globalización

Cuadro elaborado con base a los contenidos de las fuentes empíricas recabadas de la LFC-PE.

cuadro no . 63

Además, dado que a los profesores les resulta también difícil repasar o solventar continuamente determinados desconocimientos que presentan los alumnos, teniendo que enfrentarlos estratégica e increíblemente durante sus cursos,¹²⁶ es evidente que se requiere aliviar ciertas estructuras que beneficien las organizaciones de los contenidos tanto de un corte histórico como por realización de tareas.

Respecto a los materiales de lectura que suelen ser retomados por más de una asignatura de dicha línea, en general se aprecia que gran parte de los mismos están relacionados con el Sistema Educativo Mexicano y pertenecen a la década de los 90's. A su vez, corresponden a especialistas y/o instituciones nacionales e internacionales. Así, con la información que se cuenta de la parte formal del currículo, se observa que falta acercar y difundir más los estudios o puntos de vista de los propios profesores sobre los contenidos que tratan con los estudiantes, especialmente, aquellos profesionales que se dedican a su estudio e incluso los enfrentan laboralmente de manera cercana, precisamente, mediante algún tipo de fuentes generadas por los mismos. La información se muestra en el cuadro no. 64

Ahora bien, cualquiera de las ausencias mencionadas que revelan los materiales empíricos recopilados, no necesariamente significa su omisión completa en la práctica, sino la falta de sistematización y homogeneidad de todo ello dentro de la dimensión formal del currículo.

A continuación se realiza el análisis particular de los contenidos de cada asignatura, según su correspondiente disposición semestral en el mapa curricular, y tomando en cuenta los lineamientos de la metodología.¹²⁷

¹²⁶ En el caso de quienes encuentran la manera de cómo posibilitar esto para continuar el curso de su asignatura aún cuando gran parte del grupo carezca de contenidos previos.

¹²⁷ Cfr. pp. 16–23.

	1° y 2°	3° y 4°	5° y 6°	5° y 6°	5°	6°	7°	7°	8°	8°
	Sociología de la Educación 1 y 2	Desarrollo de la Comunidad 1 y 2	Pedagogía Comparada 1 y 2	Sistema Educativo Nacional	Organismos Nacionales e Internacionales en Educación	Legislación Educativa Mexicana	Economía de la Educación	Planeación Educativa	Problemas Educativos de América Latina	
1. Educación-Sociedad		1. Conocimientos teórico-metodológicos en la elaboración de proyectos de investigación desde la perspectiva de las Ciencias Sociales 10	1. Distintas metodologías para llevar a cabo procesos de comparación en materia de educación 14	1. SEM: Estructura 15	1. Globalización Económica-Educación 17	1. Derecho 23	1. Economía-Educación ? 31	1. Concepciones sobre la Planeación 32	1. La educación en el contexto social de América Latina 38	
Categorías:	1	2. Diversidad cultural (multiculturalismo) 11	2. Problemas que enfrenta el SEM. 16	2. Concepciones sobre Desarrollo-Educación 18	2. Tipo de Normas 24	2. Planeación-Educación 24	2. Planeación-Educación 33	2. Educación-Desarrollo 39		
2. estructura social	2	3. Indigenismo y/o pueblos indígenas en México 12		3. Proceso Legislativo 19	3. Desarrollo-Educación 19	3. Proceso Legislativo 25	3. Elementos metodológicos de la planeación institucional 34	3. Principales problemas educativos de América Latina 40		
3. igualdad-desigualdad	3	4. Indígenas-Migración 13		4. Tendencias u orientaciones generales de políticas internacionales respecto a la educación 20	4. La SEP como organismo rector de la educación pública 20	4. La SEP como organismo rector de la educación pública 26	4. El nivel macro de la planeación (concepción integral de los diversos aspecto contextuales del proceso de planeación: culturales, políticos, económicos, sociales, educativos, tecnológicos, etc.) 35	4. Educación-Dependencia 41		
4. equidad-inequidad	4			5. Caracterización de los Organismos Internacionales: Orígenes, Misión y Objetivos (UNESCO y OCDE recurrentemente) 21	5. Artículo 3º constitucional: Derecho a la Educación 27	5. Artículo 3º constitucional: Derecho a la Educación 27	5. SEM 36			
5. Estado-Educación	5			6. Propuestas de Organismos Internacionales de Educación (programas) 22	6. Ley General de Educación 28	6. Ley General de Educación 28	6. La Educación Superior 37			
6. formación de valores democráticos (p. e. las dimensiones de género, etnia y atención a las diferencias)	6				7. Derechos Humanos-Educación (p. e. derecho a la educación en la lengua y cultura de los pueblos indígenas) 29	7. Derechos Humanos-Educación (p. e. derecho a la educación en la lengua y cultura de los pueblos indígenas) 29	7. PRONAE 01 - 06 37			
7. Educación-Economía	7				8. Artículos 123 constitucional: Derecho al Trabajo 30	8. Artículos 123 constitucional: Derecho al Trabajo 30	8. Ejercicios de planeación institucional 37			
Diferentes posturas y corrientes teóricas de la Sociología de la Educación:										
8. Estructural-Funcionalismo	8									
9. Marxismo	9									
	T - C	T - P	T - P	T - P	T - P	T - C	T - C	T - P	T - P	

CONTENIDOS TÉCNICO - INSTRUMENTALES Y METODOLÓGICOS

T - C = Teórico - Conceptual

T - P = Teórico - Práctica

figura no. 7

MATERIALES DE LECTURA RECURRENTES EN LAS ASIGNATURAS QUE CONFORMAN LA LFC-PE					
asignaturas que los contemplan	título de la fuente	tipo de fuente	autor(es)	institución y/o editorial que la publica	año de publicación
<ul style="list-style-type: none"> • SEN • Legislación Educativa Mexicana • Planeación Educativa 	<i>México Educativo Revisitado. Reflexiones al comienzo de un nuevo siglo</i>	bibliográfica	Prawda, Juan y Gustavo Flores	Océano	2001
<ul style="list-style-type: none"> • Organismos Nacionales e Internacionales en Educación • Legislación Educativa Mexicana • Planeación Educativa 	<i>Programa nacional de educación 2001-2006</i>	gubernamental	SEP	SEP	2001
<ul style="list-style-type: none"> • Sociología de la Educación • Organismos Nacionales e Internacionales en Educación 	Knowledge Managment in the Learning Society	internacional	OCDE	OCDE	2000
<ul style="list-style-type: none"> • Organismos Nacionales e Internacionales en Educación • Legislación Educativa Mexicana 	<i>La educación según el Banco Mundial</i>	bibliográfica	Coraggio, José Luis y Rosa Ma. Torres	CESU-UNAM, Niño y Dávila	1999
<ul style="list-style-type: none"> • Organismos Nacionales e Internacionales en Educación • Planeación Educativa 	<i>Un siglo de educación en México (Tomo 1)</i>	bibliográfica	Latapí, Pablo (coord.).	FCE	1998
<ul style="list-style-type: none"> • Organismos Nacionales e Internacionales en Educación • Planeación Educativa 	<i>Teorías de la globalización</i>	bibliográfica	Ianni, Octavio	CIICH-UNAM, Siglo XXI	1996
<ul style="list-style-type: none"> • Legislación Educativa Mexicana • Planeación Educativa 	<i>Tiempo Educativo Mexicano I</i>	bibliográfica	Latapi, Pablo	UNAM, Universidad Autónoma de Aguascalientes	1996
<ul style="list-style-type: none"> • SEM • Organismos Nacionales e Internacionales en Educación • Legislación Educativa Mexicana • Planeación Educativa 	<i>El Sistema Educativo Mexicano</i>	bibliográfica	Ornelas, Carlos	FCE, CIDE, NAFIN	1995 (1999)
<ul style="list-style-type: none"> • SEM • Legislación Educativa Mexicana 	<i>La Catástrofe silenciosa</i>	bibliográfica	Guevara Niebla, Gilberto (compilador)	FCE	1992 (2001)
<ul style="list-style-type: none"> • SEM • Legislación Educativa Mexicana 	<i>Logros, inequidades y retos del Sistema Educativo Mexicano</i>	bibliográfica	Prawda, Juan	Grijalbo	1987 (1989)
<ul style="list-style-type: none"> • Organismos Nacionales e Internacionales en Educación • Problemas Educativos de América Latina 	<i>América Latina en sus ideas</i>	bibliográfica	Zea, Leopoldo (coord.)	UNESCO, Siglo XXI	1986 (2000)

Cuadro elaborado con base a los contenidos de las fuentes empíricas recabadas de la LFC-PE

cuadro no. 64

7.3. ANÁLISIS DE CADA UNA DE LAS ASIGNATURAS QUE CONFORMAN LA LFC-PE

7.3.1. Sociología de la Educación 1 y 2

a) Elementos de identificación

Con esta asignatura inicia la LFC-PE, ya que es obligatoria y se ubica en los 1º y 2º semestres, a su vez, 7 son los cursos identificados durante los períodos comprendidos en este estudio. En cuanto al tipo y cantidad de fuentes obtenidas además de su correspondiente descripción sintética del programa, están síntesis de contenidos 5/7 y programas guía 3/7.

b) Análisis general

El número total de contenidos recurrentes encontrados en las distintas fuentes y cursos de esta asignatura son 9. La organización de los mismos obedece a una tendencia epistemológica, la cual inicia con el establecimiento del vínculo *Educación-Sociedad*. Después, se retoman distintos conceptos y/u otras relaciones entre los mismos: *estructura social, igualdad-desigualdad, equidad-inequidad, Estado-Educación, formación de valores democráticos*¹²⁸ y *Educación-Economía*. Todos los cuales se explican desde el punto de vista de las principales *posturas y corrientes sociológicas acerca de la educación*. La figura no. 8 ilustra lo anterior.

Por tanto, puede observarse una mayor cantidad de contenidos correspondientes a las décadas de los 60's y 70's, en detrimento de temáticas relacionadas a los debates contemporáneos, salvo en los programas guías obtenidos, en los cuales dos de ellos hacen mención a las siguientes: *Sociedad del Conocimiento y la Información y el Neoliberalismo*.

Finalmente, a pesar de que en tres de las síntesis de contenidos se llegan a contemplar conocimientos metodológicos, en los programas guía es poco claro cómo se integran o practican, debido a que no se confirman en la mayoría de sus contenidos y/o requisitos de la evaluación mencionados.

Por ello, se reconocen dos aspectos relevantes en la formación que se brinda a los estudiantes. Una de ellas y que a su vez desencadena la siguiente, es la falta de formalidad en la incorporación de contenidos metodológicos, ya que aún cuando se ofrece una carga importante de categorías para analizar la relación estructural: *Sociedad-Educación*, mismas que pueden servir incluso a lo largo de las asignaturas posteriores, el uso de la teoría se obstaculiza al no encontrar una posibilidad para permitir cierto acercamiento con algún objeto de estudio o con el

¹²⁸ En este caso dos programas expresan la temática acerca de la *transmisión de valores democráticos* (PG-1 y PG-4) y el programa restante se centra en *las dimensiones de género y etnia y la atención a las diferencias* (PG-5).

propio entorno cotidiano, por lo cual, a esta asignatura se le identifica como tendiente a privilegiar los contenidos teórico–conceptuales.¹²⁹

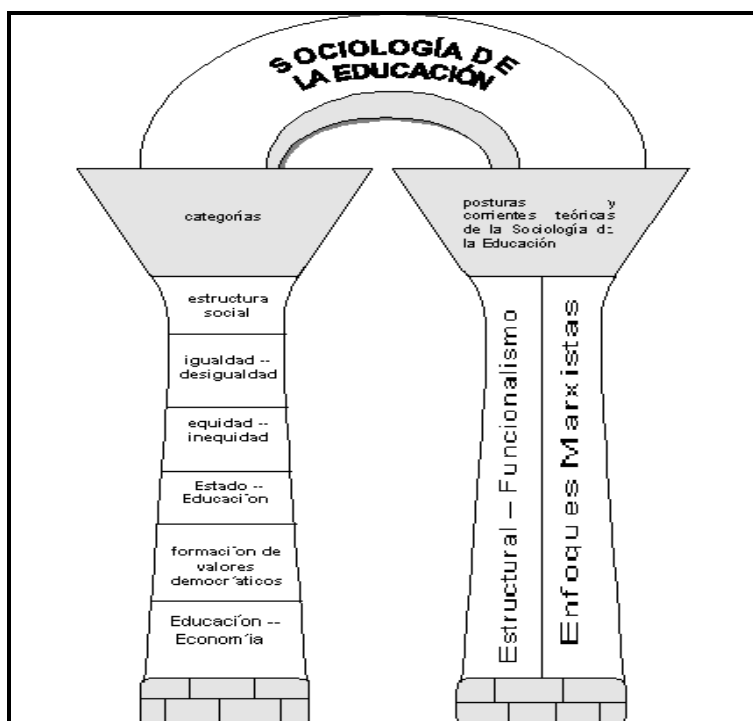


figura no. 8

c) Análisis de los programas guía¹³⁰

La organización a la que responden los contenidos se reconoce con mayor claridad en los programas guía, la cual, se confirma es de tendencia epistemológica e histórica, existiendo principalmente una orientación desde la Sociología, no obstante, mantiene también cierta relación con el ámbito económico y político.

Lo anterior se observa al encontrar como primer elemento en común en estas fuentes, el hecho de que todas ellas inician el estudio de la Sociología de la Educación, revisando en ocasiones su propio estatuto epistemológico, a través del vínculo Educación–Sociedad y sus distintas problemáticas y enfoques que suscita. Por lo cual, paralelamente se establecen otras relaciones disciplinarias: *Educación–Política* y *Educación–Economía*.

¹²⁹ Esto último se confirma más adelante con las fuentes de consulta, en donde se encontraron pocas lecturas analíticas sobre algún programa de procedencia gubernamental, o bien, una propuesta política internacional.

¹³⁰ Ver en el suplemento de esta tesis, Anexo XI, cuadro A16: *Contenidos curriculares de las distintas fuentes formales de las asignaturas de la LFC–PE.*

Algunas de las temáticas que se mencionan de acuerdo a tal planteamiento son: *El carácter polémico de la Sociología de la Educación, El lugar de la Sociología de la Educación en las Ciencias de la Educación, La multidimensionalidad en el estudio de la relación Educación–Sociedad*. Por otro lado, sólo un curso aún conserva la visión del programa sintético, acerca de abordar la delimitación del objeto de estudio de la Sociología, cuyo contenido que lo distingue corresponde a: *La Sociología y la sociedad* (PG–1).

Otro elemento que comparten los programas guía, es continuar sus contenidos con alguna o ambas de las principales corrientes del pensamiento filosófico acerca de la concepción educativa: *Humanismo y Positivismo* (PG–4 y PG–5). De igual forma, manteniendo un corte histórico se revisan las diferentes posturas y corrientes teóricas de la Sociología de la Educación, entre las que aparecen frecuentemente: *La educación como un hecho social desde la perspectiva Estructural–Funcionalista, y enfoques marxistas: Teoría de la Reproducción y Teoría de la Resistencia* (PG–4 y PG–5). Un curso sustituye estas últimas por el siguiente contenido: *La importancia de la comunidad en el enfoque mannheimiano* (PG–1).

En cuanto a las temáticas del debate de la Nueva Sociología de la Educación, se encuentran dos programas guía que revisan: *La Sociedad del Conocimiento y/o La Sociedad de la Información y el Neoliberalismo* (PG–4 y PG–5), y sólo un programa trata el pensamiento de algunos teóricos contemporáneos acerca de la *Postmodernidad* (PG–4), así como la concepción sobre la *Globalización, el Sistema Educativo Nacional (SEN), la estructura social de América Latina, sus modelos y problemáticas educativas* (PG–5). Por lo cual, llama la escasa atención de todos ellos, cuya gran parte se retoma nuevamente a partir del 5º semestre en asignaturas como SEN y Organismos Nacionales e Internacionales en Educación.

Ahora bien, en cuanto al resto de los contenidos que varían según las propuestas de los programas guía, mismos que se presentan antes o después a la organización descrita arriba, se tiene que un curso (PG–1), aborda la educación como un fenómeno histórico–social cuyas temáticas son: *La educación en la comunidad primitiva, La educación en el esclavismo, La educación en el feudalismo, La educación en el capitalismo, La educación en el socialismo, La educación actual y La educación del futuro*. Del mismo modo revisa los conceptos de *cultura y fetichismo*, así como la importancia del proceso histórico en las distintas instituciones sociales (*familia, escuela, Estado e iglesia*).

Otros dos programas en algún momento de sus cursos consideran el punto de vista socioeconómico de la educación, considerando como contenidos: *El valor económico de la educación, Teoría Credencialista, Determinantes socioeconómicas de la escolaridad, Escolaridad y Empleo, Educación y producción, Trabajo–productividad, Escolaridad y Desarrollo, La educación como canal de movilidad social, Teorías de la desigualdad y la movilidad social, La planificación educativa y Financiamiento de la educación* (PG–4 y PG–5). Todos

los cuales se vuelven a revisar con mayor profundidad hasta el 7º semestre en la asignatura optativa Economía de la Educación.

d) Materiales de lectura

Cabe recordar que con el conocimiento que se tiene de tres de los programas guía de esta asignatura, se observa que la mayor parte presenta amplitud en sus respectivos materiales de lectura, los cuales consisten en capítulos bibliográficos y/o artículos hemerográficos.¹³¹ Los primeros casos se apoyan de algún estudio o recopilación acerca del pensamiento de diversos teóricos de la Sociología, siendo María De Ibarrola la autora que se repite con distintas producciones, así como Fernando Jiménez.

La obra traducida que aparece con frecuencia es: *Educación y Sociología* de Emilio Durkheim. No obstante, se privilegia la revisión de otros autores clásicos entre los que aparecen: Augusto Comte, Carlos Marx, Federico Engels, Talcott Parsons, Antonio Gramsci, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, Baudelot y Establet y Paulo Freire entre otros. Por lo cual existe una revisión menos favorable en el abordaje de las aportaciones de los contemporáneos, salvo por un caso que reporta los siguientes: Michel Apple, Ivan Illich, Henry Giroux, Peter McLaren y Basil Bernstein (Programa B).¹³² Otros textos que manejan los tres programas incluyen alguna publicación oficial o procedente de organismos internacionales: SEP, OCDE, UNESCO y CEPAL principalmente.

Del mismo modo existe gran carencia de lecturas sobre materiales generados por los titulares de cada grupo, que a la vez sean especialistas en tal ámbito, pues aún cuando en ocasiones estos se presentan, consisten en recopilaciones del pensamiento de diversos teóricos por medio de antologías. Así, los estudiantes analizan cada postura y gozan de libertad para tomar decisión sobre alguna de ellas. Por su parte, los docentes omiten su interpretación o punto de vista, y en todo caso, los dan a conocer sutil y argumentadamente al revisar una mayor parte de sus fuentes contempladas, las cuales en esta asignatura tienden a concentrarse en algún enfoque marxista.

Una aportación diferente al resto de los cursos, está relacionada en parte con la dimensión sociológica del currículo, en donde a la vez que se revisa el proceso histórico general de las instituciones sociales (familia, escuela, Estado e iglesia) y los conceptos de cultura y fetichismo, estos continúan fundamentándose con lecturas sobre el pensamiento de autores como: *Juan Bautista De La Salle*, *Célestin Freinet* y *Paulo Freire* (Programa A).

¹³¹ Ver en el suplemento de esta tesis, *Anexo XII*, cuadro A25: *Materiales de lectura de los programas guía de las asignaturas que conforman la LFC-PE.*

¹³² Cabe decir, algunos de los autores citados pueden ser clasificados por otros como clásicos contemporáneos.

En cuanto al año de procedencia, los materiales de lectura abarcan desde mediados de los 60's a comienzos del año dos mil. La mayoría tiende a concentrarse en las décadas de los 70's y 80's. Así entonces, se confirma el desconocimiento existente que pueden presentar los estudiantes de licenciatura, acerca de los debates generados a partir de los 90's a la actualidad, dado su rezago por presentar una menor proporción con respecto a los años señalados. El *Anexo XII* ilustra mejor las obras que se manejan en esta asignatura.

7.3.2. Desarrollo de la Comunidad 1 y 2

a) Elementos de identificación

Esta asignatura es de carácter optativo y perteneciente a los 3º y 4º semestres. El número total de cursos identificados son 3, de los cuales cabe recordar que semestralmente se disponen entre 2 o 3 grupos, viéndose limitada su disposición a los estudiantes. En cuanto al tipo y cantidad de fuentes obtenidas además de la descripción sintética del programa, están síntesis de contenidos 2/3 y programas guía 2/3. Sin embargo, por el tipo de fuentes recopiladas, se logra obtener información sobre los 3 distintos cursos identificados.

b) Análisis general

El número total de contenidos que coinciden en las distintas fuentes y cursos de esta asignatura son 2. Así entonces, un primer elemento en común se enfoca a la *elaboración de proyectos de investigación relacionados con el Desarrollo Comunitario*, abordando paralelamente *conocimientos metodológicos* desde la perspectiva de las Ciencias Sociales para llevar a cabo dichos trabajos. Por tanto, parte de sus contenidos responden a una organización dada por la realización de tareas.

Ahora bien, en el caso particular de los programas guía, se observa que los dos recopilados consideran en sus contenidos la organización por temas específicos, entre los que se contemplan: *Diversidad cultural o Multiculturalismo*, *Indigenismo y/o pueblos indígenas en México*, y el vínculo *Indígenas–Migración*, problemáticas que se reconocen como contemporáneas. La siguiente figura no. 9 ilustra lo anterior.

En cuanto al resto de las propuestas de las fuentes, llama la atención encontrar que sólo una de ellas al variar considere la tendencia epistemológica e histórica, cuyo contenido fundamental es: *Desarrollo de la Comunidad: sus orígenes, evolución y estado actual* (SC-1).

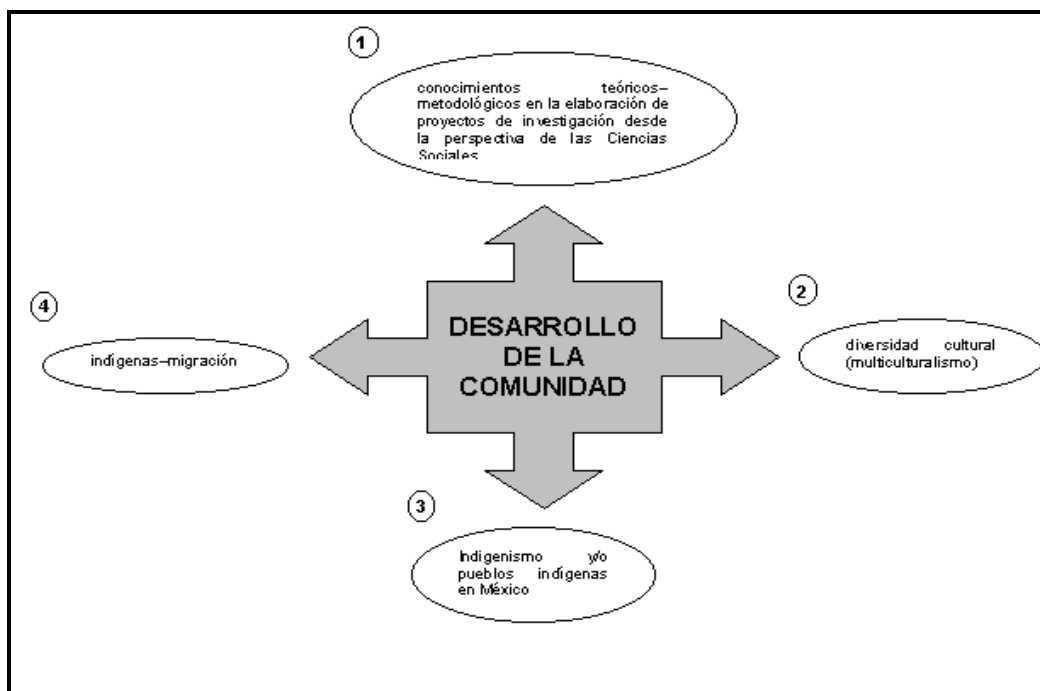


figura no. 9

Por lo cual, dos conclusiones pueden inferirse. La primera que los contenidos metodológicos e incluso técnico-instrumentales que se carecen en Sociología de la Educación, empiezan a ser incorporados en esta asignatura,¹³³ teniéndose la posibilidad de hacer uso de las categorías respecto al análisis de la estructura social. La segunda, dado que en los programas se reconoce el abordaje concreto de distintos conocimientos: teórico-conceptuales, metodológicos, técnico-instrumentales, entonces tal asignatura posee un carácter teórico-práctico.

También, se aprecia en Desarrollo de la Comunidad que dentro de sus temáticas a revisar, no se restringe a los aspectos educativos y económicos, es más, se añaden los referentes culturales y legislativos, con lo cual ofrece por un lado problematizar aún más los distintos ángulos de lectura para el acercamiento de un mismo objeto de estudio, y a su vez, permite fijar la atención hacia la situación vulnerable en que se encuentran principalmente los indígenas, población que de alguna manera fue considerada en uno de los cursos de Sociología de la Educación, al revisar la formación de valores democráticos, enfocados a las dimensiones de género, etnia y atención a las diferencias (PG-5).

¹³³ Tales contenidos son profundizados también en Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica 1 y 2 que son paralelas a los mismos semestres de la asignatura en cuestión, con lo cual, de alguna manera se reconoce como el programa sintético trató con las optativas disponer el conocimiento y aprendizaje de conocimientos relacionados al desarrollo de proyectos de investigación.

c) Análisis de los programas guía¹³⁴

En cuanto a las propuestas que difieren a los planteamientos descritos, se tiene que una de ellas en los sectores de la sociedad que llegan a estudiarse, además de los indígenas considera a campesinos y obreros, cuyas problemáticas vinculadas a los mismos, añade a la migración; su tipo de organización social, su situación de salud y educación (PG-1).

Cabe decir que un curso más, está vinculado a la Cátedra Extraordinaria “*Multiculturalismo*”, la cual se imparte en la Facultad con valor curricular y es de carácter colectivo.¹³⁵ Los contenidos que trabaja varían en la mayoría de los casos de un semestre a otro, debido a que se encuentran sujetos a las confirmaciones de los especialistas que se presentan.

Los contenidos de dicha Cátedra que ha sido extendida al Colegio de Pedagogía a partir del 2006, permiten observar que aún cuando se ofrece un panorama general respecto al conocimiento sobre distintas problemáticas dentro del Multiculturalismo, principalmente en relación con los aspectos culturales, legislativo y político de los pueblos indígenas, al menos su incursión está tratando de impulsarse, e incluso, encontrando apertura como un espacio académico formal para los estudiantes.¹³⁶

Actualmente están entre sus temáticas y conceptos que se manejan: *Literatura indígena, moral-cultura, multiculturalismo-religión, interculturalismo-justicia social, interculturalismo-democracia, pluralismo jurídico, diversidad cultural y derechos, discriminación étnica institucional, derechos indígenas en la legislación mexicana, republicanismo-multiculturalismo, Zapatismo: una revolución de las formas de comunicación política, y juntas de buen gobierno-política comunitaria* (PG-2).

d) Materiales de lectura

En este caso, de los dos programas guía que se tiene conocimiento, sólo uno de ellos maneja materiales de lectura, pues el otro, pertenece a la Cátedra Extraordinaria. De tal forma, el tipo de fuentes que se privilegian en la primera fuente corresponde a capítulos bibliográficos. Por otro lado, al menos en la parte formal existe ausencia de publicaciones oficiales, de organismos internacionales e incluso provenientes de los titulares.

¹³⁴ Ver en el suplemento de esta tesis: *Anexo XI* (cuadro A17).

¹³⁵ Esta Cátedra se ha dispuesto inicialmente y con anterioridad en los Colegios de Estudios Latinoamericanos, Filosofía e Historia.

¹³⁶ Otra de las Cátedras Extraordinarias pertenecientes a los Maestros del Exilio Español, y con una orientación similar es: “*México, nación multicultural*”.

No obstante, es importante notar que tal asignatura es la única en ofrecer concretamente conocimientos sobre investigación, sobre todo, desde un enfoque etnográfico, teniendo mayor presencia entre sus autores Ezequiel Ander-Egg.¹³⁷ La otra mitad de los materiales de lectura está precisamente relacionada a diversas problemáticas que enfrentan los indígenas y otros sectores sociales vulnerables, principalmente a partir de la década de los 90's a la actualidad, por lo cual se reconocen como contemporáneas. El cuadro no. 65 ilustra las obras que se manejan en esta asignatura.

MATERIALES DE LECTURA DE LOS PROGRAMAS DE LOS DOCENTES EN LA ASIGNATURA DESARROLLO DE LA COMUNIDAD				
título de la fuente	tipo de fuente	autor(es)	institución y/o editorial que la publica	año de publicación
INVESTIGACIÓN				
<i>Técnicas de desarrollo comunitario</i>	bibliográfica	Gómezjara, Francisco	Fontamana	1996
<i>Repensando la Investigación-Acción-Participativa. Comentarios, críticas y sugerencias</i>	bibliográfica	Ander-Egg, Ezequiel	El Ateneo	1990
<i>Investigación, organización y desarrollo de la comunidad</i>	bibliográfica	Escalante F., Rosendo y Max Miñano	Oasis	1981
(Investigar en casa)	bibliográfica	Ander-Egg, Ezequiel		
PROBLEMÁTICAS CONTEMPORÁNEAS RELACIONADAS CON LOS INDÍGENAS Y OTROS SECTORES SOCIALES VULNERABLES				
<i>Un café por la causa</i>	bibliográfica	Waridel, Laure	Acción Cultural Madre Tierra	2001
"Tendencias migratorias de la población indígena en México" en Barceló, Raquel y Martha J. Sánchez (coord.), <i>Diversidad étnica y conflicto en América Latina</i>	capítulo de libro		UNAM, Plaza y Valdés	1999
"Crecer durante la migración, socialización e identidad entre los mixtecos de la frontera norte (Tijana, B.C.)" en Barceló, Raquel y Martha J. Sánchez (coord.), <i>Diversidad étnica y conflicto en América Latina</i>	capítulo de libro	Lestage, Francois	UNAM, Plaza y Valdés	1999
<i>Autonomía y nuevos sujetos sociales en el desarrollo rural</i>	bibliográfica	Moguel, Julio, Carlota Botey y Luis Hernández (coord.)	Siglo XXI	1992
<i>El desgaste obrero en México</i>	bibliográfica	Laurell, Asa y Margarita Márquez	Era	1985
<i>Enfermedad y clase obrera</i>	bibliográfica	Tecla, Alfredo	IPN	1982
Cuadro elaborado con base a los contenidos de las fuentes empíricas recabadas de esta asignatura.				
cuadro no. 65				

¹³⁷ Cabe recordar que en esta línea de formación no se consideró la asignatura de Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica, dado que podía compartirse en la LFC-IE.

7.3.3. Pedagogía Comparada 1 y 2

a) Elementos de identificación

Esta asignatura es optativa y corresponde a los 5° y 6° semestres. No obstante, su disposición a los estudiantes es limitada, al presentar una apertura entre 2 o 3 grupos anualmente. Ahora bien, el número de cursos identificados a lo largo de los períodos comprendidos en este estudio son 4, debido a que dos de ellos obedecen a un mismo titular pero con propuestas distintas. En cuanto al tipo y cantidad de fuentes con que se cuenta, además de la respectiva descripción sintética del programa están síntesis de contenidos 2/4 y programas guía 1/4.

b) Análisis general

En este caso llama la atención como inconsistencia observada en las fuentes de los distintos cursos, el hecho de que no presentan algún contenido formal recurrente, salvo por compartir como tarea fundamental, la realización de *procesos comparativos en materia de educación*. Sin embargo, las maneras en que se llevan a cabo y acerca en lo que consisten, varían, siendo algunas de ellas más rigurosas que otras.



figura no. 10

Además, sólo un curso (SC-2) está vinculado a contribuir formativamente la línea en políticas educativas como se percibe también en el tratamiento que indica el programa sintético. A su vez, entre los distintos planteamientos de los docentes, destaca en especial el relacionado al ámbito de la *Sociología del Currículum*, área que por cierto está descuidada en la formación del pedagogo (SC-1).¹³⁸

Por otro lado, en parte de las fuentes de esta asignatura se aprecia su carácter teórico-práctico. A continuación, debido a la incompatibilidad de los abordajes encontrados, el análisis de los contenidos se efectúa de modo distinto y particularizando cada propuesta.

¹³⁸ Esto se reveló por la revisión general de los contenidos curriculares de las asignaturas obligatorias y optativas que conforman la LFC en Didáctica.

Así entonces, la orientación del programa sintético está sujeta a la realización de tareas, teniendo como contenido y objetivo central: *El conocimiento del método comparativo*, cuya práctica está orientada principalmente entre el SEM y otros sistemas educativos de diferentes países. Los elementos que contemplan su análisis son: *objetivos, estructura, niveles y resultados*.

Un curso que posee cierta similitud con lo anterior, muestra que además de atender la realización de tareas, alterna un corte epistemológico e histórico, acerca de lo que es lo propia *Pedagogía Comparada*. Por lo cual, en sus contenidos se revisan *los orígenes, desarrollo y situación actual de la misma* y sus *diferentes concepciones*, finalizando con la parte *instrumental* para operarla (SC-2).

Una fuente más, se encuentra perfilada también a la realización de tareas pero dentro del campo de la Sociología del Currículum, enfocada al *análisis de experiencias educativas que han vivido los estudiantes que conforman el curso en turno*. Por tanto, sus contenidos teórico-conceptuales, técnico-instrumentales y metodológicos, se fundamentan en: *La metodología para el rescate de lo cotidiano* y *La Teoría en el Salón de Clases* (SC-1)

Cabe decir, este curso además de hacer lecturas del pensamiento de autores como Henk Van Daele, Paulo Freire y el propio docente Miguel Escobar, retoma a la vez la voz de algunos estudiantes que conformaron en cierto momento parte del Colegio de Pedagogía, a través de algunos de sus escritos y casos seleccionados.

Finalmente de la versión actual de la que se tiene conocimiento de uno de los anteriores casos, la tendencia de sus contenidos responde al interés de los estudiantes. Asimismo, tienden a privilegiarse los teórico-conceptuales y la mayoría de los autores y temas revisados están orientados desde la psicología de la educación, con lo cual, se contribuye a reforzar el área psicopedagógica, dejándose en desventaja el abordaje de otras problemáticas relacionadas con las políticas educativas a la que está en parte sujeta tal asignatura.

Cabe decir, aún cuando los contenidos de tal curso varían de un semestre a otro al responder a las propias propuestas del grupo, algunos que suelen presentarse son los siguientes: *Educación y Naturaleza, Conductismo, Constructivismo, Cognoscitivismo, Programación Neurolingüística* entre otros, acompañados por pensadores como: Rousseau, Skinner, Vigotsky, Piaget, etc.

7.3.4. Sistema Educativo Nacional

a) Elementos de identificación

Esta asignatura es de carácter optativo y comprende específicamente el 5º semestre. El número de grupos que presenta regularmente son 2, y los cursos totales que se identificaron durante los periodos comprendidos en este trabajo son 3, por lo cual se puede observar también la reducida disponibilidad que tiene anualmente a los estudiantes.

En cuanto al tipo y cantidad de fuentes obtenidas no existe registro en el programa sintético de su correspondiente síntesis de contenidos, lo cual obedece posiblemente a que fue una de las optativas incursionadas posteriormente a la planeación inicial. Así entonces, el análisis que se hace a continuación se basa en las síntesis de contenidos 2/3 y los programas guía 1/3.

b) Análisis general

Se aprecia de manera general en todas las fuentes obtenidas, una organización de los contenidos de tendencia epistemológica y por temas específicos. La primera tiene relación con la concepción sobre el *Sistema Educativo Nacional (SEN)*, principalmente respecto a su estructura mientras la segunda se enfoca a diversas problemáticas que presenta, caso último que se vincula con el carácter teórico-práctico de tal asignatura.

Sin embargo, desde la percepción obtenida en la mayor parte de los materiales empíricos, se nota descuido del orden histórico, es decir, en el desarrollo y evolución de la conformación y modificaciones que ha sufrido no sólo el SEN actual, sino el propio Sistema Educativo Mexicano, así como sus dependencias gubernamentales afines que rigen la educación pública, y las diversas condicionantes y referentes contextuales que influyen de cierta manera en su dinámica (*Neoliberalismo, Globalización, etc.*).

La omisión de tales conocimientos obedezca a que se esté considerando su abordaje en otras asignaturas precedentes, paralelas e incluso posteriores a la misma: Historia General de la Educación 1 y 2 (3º y 4º semestres), Historia de la Educación en México 1 y 2 (5º y 6º semestres) y Organismos Nacionales e Internacionales de Educación (6º semestre), última con la que precisamente tiene continuidad.¹³⁹

Así, se comprende parte del enfoque mostrado al inicio del análisis de esta asignatura, tendiente a tratar de definir lo que es el SEN y los desafíos que enfrenta en cada nivel educativo.

Mas los retos educativos que se revisan en este caso y son profundizados mediante trabajos académicos, peligran en ocasiones al ser percibidos por cierta parte de los alumnos, más que como áreas relevantes en las que se requiere su profesionalismo y colaboración, a dificultades sin soluciones completas, e incluso, inalcanzables de atender dado que los espacios laborales específicos y directamente relacionados de manera cercana y con el lugar de la toma de decisiones se comportan limitados. Por tanto, pasan a convertirse como asuntos quiméricos, contemplados únicamente por el perfil profesional del programa sintético.

¹³⁹ Sin embargo, se aprecia de igual forma desconocimiento de los contenidos mencionados, dada una lectura general a las fuentes recopiladas de la línea de formación en Historia de la Educación del plan de estudios 1966.

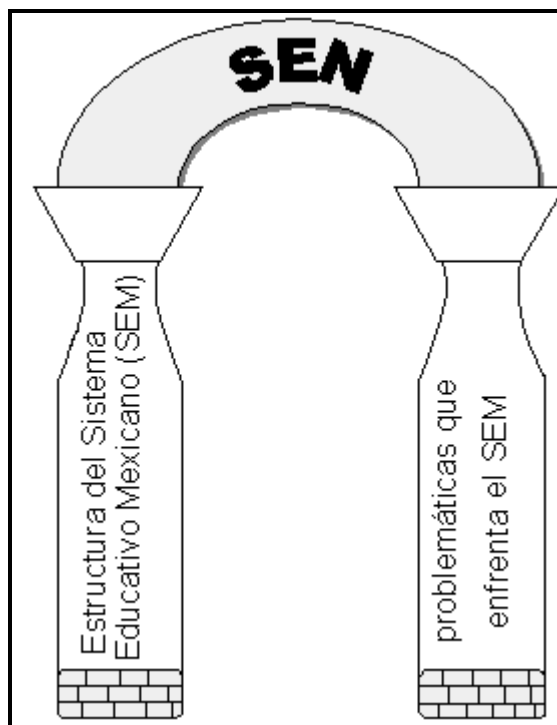


figura no. 11

De modo similar, el aspecto relacionado a contenidos técnico–instrumentales y metodológicos y a su vez con los requisitos de evaluación, tiene que ver con la contemplación precisa de llevar a cabo *trabajos de investigación sobre alguno de los problemas del SEN*, ligados también al desarrollo de *proyectos o propuestas políticas para mejorarlos*, en otro caso, simplemente alude a abordar *perspectivas de solución de los problemas educativos*, curso último en el que una de las síntesis de contenidos no es clara si se refiere a un nivel de conocimiento o análisis sobre algunas de las propuestas oficiales que se han realizado, o por el contrario, posibles a generar por parte de los estudiantes (SC–2).

No obstante, en ambas propuestas es conveniente fortalecer de manera concreta en algún momento de sus respectivos materiales empíricos, los conocimientos específicos que se requieren para realizarlos, sobre todo, al observar su carencia que fundamente de manera formal cómo enfrentar, sea un proceso de investigación, proyectos políticos, o bien analizar las propuestas de documentos gubernamentales y/o internacionales,¹⁴⁰ ya que al parecer todos ellos se dejan a la creatividad y responsabilidad por integrar adecuadamente los contenidos adquiridos con anterioridad por parte de los estudiantes.

¹⁴⁰ Esto se confirma a su vez en los materiales de lectura, en los cuales no se encontró alguno relacionado a lo mencionado.

Cabe decir, esto se observa más notoriamente respecto a la tarea de investigación, cuyos contenidos que la apoyan se dan nuevamente por vistos en asignaturas que suelen cursarse en los primeros momentos a la carrera, es el caso de Iniciación a la Investigación Pedagógica 1 y 2 (obligatoria, 1º y 2º semestres), y de manera paralela al estudio de Sistema Educativo Nacional: Desarrollo de la Comunidad 1 y 2 y Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica 1 y 2 (ambas optativas de los 5º y 6º semestres), sin embargo, cursar estas últimas depende de la decisión y registro que efectúan de ellas la población estudiantil.

c) Análisis del programa guía

En el programa guía del que se tiene conocimiento, se confirma la organización de tendencia epistemológica relacionada precisamente al concepto de Sistema Educativo en cuanto a su estructura, así como un tema destinado a la parte legislativa que lo norma. A su vez, se identifican algunos de los referentes contextuales que le rodean, cuyos contenidos son: *Tendencias anteriores de la Política Educativa: Indicadores, Situación actual del Sistema Educativo Nacional en el marco de la política-económica internacional, Las implicaciones del TLC y Líneas generales del diagnóstico de la OCDE.*

En cuanto a la organización de los contenidos por temas específicos, estos hacen referencia a determinadas y variadas problemáticas de los niveles: básico, medio y superior, y otro destinado al financiamiento de la educación. Cabe decir, gran parte de ellos están contemplados para que sean profundizados por los estudiantes, favoreciendo su participación y responsabilidad en su propio aprendizaje. A su vez, de alguna forma se encuentran de antemano señalados los temas en cada nivel educativo, existiendo en ocasiones más de una opción para cada uno.

Así, el básico está centrado en cobertura, calidad educativa (comprendida en términos de impacto, relevancia, eficiencia y eficacia), y destrezas básicas que se atienden generalmente. El medio en las modalidades que presenta (propedéutico y terminal), cobertura, tendencias que se han ido condicionando, métodos educativos recurrentes en la práctica y problemas vocacionales de los estudiantes en particular a su aspecto económico.

En el caso de la educación superior: Índice de cobertura en general y por áreas de conocimiento, funciones asignadas a la universidad (docencia, investigación, difusión, social y política), y comportamiento de las tendencias atribuidas a su servicio (privatización y especialización). Respecto al financiamiento, se pretende sean analizadas sus fuentes, estrategias y distribución.

Por su parte, la tendencia de los contenidos por realización de tareas carece de aparición homogénea en los respectivos cursos de esta asignatura. No obstante, se reconoce la intención del programa guía obtenido por tratar de fundamentar esto en lo posible a los estudiantes con la temática: *Elementos y etapas para el establecimiento de Políticas Educativas*.

Además, en forma de anexo de este programa se presenta un recuadro (cuadro no. 66), tratando de ilustrar brevemente los diversos aspectos y tareas que tienen que contemplarse para la realización de propuestas y proyectos políticos, resumidos a continuación en:

- a) *Primero, un diagnóstico del problema educativo a estudiar, considerando alguna o distintas dimensiones o planos de análisis (legislativo, filosófico, social, organizativo-administrativo y pedagógico), así como las fortalezas, debilidades o carencias de sus respectivos indicadores, relacionados de igual forma a la naturaleza del problema identificado.*
- b) *Finalmente, definición y establecimiento de prioridades, objetivos y metas de las estrategias de acción, traducidas en la descripción detallada de la puesta en marcha de los Programas en Política Educativa, en donde se explicitan las respuestas a interrogantes iniciales sobre el qué, quién, cuándo, cómo, etc.*

ESTABLECIMIENTO DE POLÍTICA EDUCATIVA		
<i>ACCIÓN</i>	<i>PRERREQUISITO</i>	<i>RESULTADO</i>
Diagnóstico	Establecer criterios para el diagnóstico.	Descripción detallada de la situación del sistema educativo o de una parte de él.
Establecimiento de prioridades	Definición de Fines de la Educación.	Jerarquización de líneas de acción.
Planteamiento de objetivos	Prioridades. Análisis de posibles obstáculos.	Planteamiento explícito.
Establecimiento de metas	Análisis de recursos y estudio de factibilidad.	Dimensión de las acciones.
Diseño de programas		Parte operativa.
Estrategia de acción	Programas.	Descripción detallada de la puesta en marcha de los programas.
cuadro no. 66		

d) Materiales de lectura

Se reconoce en el único programa guía que se tiene disponible, que los materiales de lectura consisten en capítulos o artículos de diversa índole: bibliográfica, hemerográfica y mesográfica. Por otro lado, al menos en la parte formal existe ausencia de publicaciones oficiales, de organismos internacionales e incluso provenientes del titular.

No obstante, se encuentran diversos estudios de especialistas reconocidos en el campo de las políticas educativas, tanto a nivel nacional como internacional, dentro de los que se aprecian: Gilberto Guevara Niebla, Pablo Latapí, Carlos Muñoz Izquierdo, Carlos Ornelas, Juan Prawda y Gustavo Flores entre otros.

En cuanto al año de procedencia, aún cuando los materiales de lectura abarcan finales de los 80's a comienzos del año dos mil. La mayoría tiende a concentrarse en las décadas de los 90's. Así entonces, tal asignatura es otra de las que contribuye a enfocarse y dar a conocer los discursos contemporáneos, mismos que precisamente en Sociología de la Educación tienen menor presencia. El cuadro no. 67 muestra mejor las fuentes que maneja tal programa.

MATERIALES DE LECTURA DE LOS PROGRAMAS DE LOS DOCENTES EN LA ASIGNATURA DE SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL				
título de la fuente	tipo de fuente	autor(es)	institución y/o editorial que la publica	año de publicación
<i>La catástrofe silenciosa</i>	bibliográfica	Guevara Niebla, Gilberto (compilador)	FCE	2001
<i>México educativo revisitado. Reflexiones al comienzo de un nuevo siglo</i>	bibliográfica	Prawda, J. y Flores, G.	Océano	2001
<i>El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo</i>	bibliográfica	Ornelas, Carlos	FCE, CIDE, NAFIN	1999
"Las universidades y el TLC: algunas implicaciones" en Guevara, N. y García, Néstor, <i>La educación y la cultura ante el tratado de libre comercio</i>	capítulo de libro	Del Valle C., Jorge	Nueva Imagen	1994
"Hacia una redefinición del papel de la educación en el cambio social" en <i>La contribución de la educación al cambio social</i>	capítulo de libro	Muñoz Izquierdo, Carlos	CEE-UIA-GERNIKA	1994
"El TLC y el sistema educativo" en <i>Topodrilo</i>	artículo hemerográfico	Lamas Hutrón, Ignacio	UAM-Iztalapa	1991
"Conflicto de valores y políticas de educación superior" en Karen E. Kovacs (comp.), <i>La revolución inconclusa. Las universidades y el estado en la década de los 80's</i>	capítulo de libro	Premfors, Rune I.T.	Nueva Imagen	1990
<i>Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano</i>	bibliográfica	Prawda, Juan	Grijalbo	1989
"Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en educación primaria" en <i>Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina</i>	capítulo de libro	Muñoz Izquierdo, Carlos	CEE-REDUC	1988
www.sep.gob.mx	fuentes mesográficas			
www.anuies.mx	fuentes mesográficas			
www.conacyt.mx	fuentes mesográficas			
Cuadro elaborado con base a los contenidos de la fuente empírica recabada de esta asignatura.				
cuadro no. 67				

7.3.5. Organismos Nacionales e Internacionales de Educación

a) Elementos de identificación

Esta asignatura tiene complementación con la anterior, es de carácter optativo y comprende específicamente el 6º semestre. El número de grupos que regularmente se disponen son 2, como los cursos identificados durante los períodos comprendidos en este trabajo, por lo que presenta también limitados espacios curriculares a los estudiantes.

En cuanto al tipo y cantidad de fuentes obtenidas, cabe decir que no existe registro en el programa sintético de su correspondiente descripción de contenidos, ni de síntesis de contenidos de los profesores publicadas en la página de la Facultad. Por lo cual, el análisis que se hace a continuación se basa únicamente en los programas guía recopilados 2/2.

b) Análisis general

El número total de contenidos mencionados en tales fuentes y que muestran recurrencia en el abordaje de sus respectivos cursos son 6. Así entonces, se aprecia de manera general que su tendencia organizativa está dada por temas específicos, no obstante, el enfoque central consiste en ofrecer una aproximación a los *discursos internacionales que bajo ciertos referentes contextuales tratan de orientar a la educación*.

Por tanto, se reconoce en esta asignatura la importancia que existe por ahondar inicialmente con el planteamiento de condicionantes contextuales, como es el caso del efecto que tiene la *Globalización Económica* en la *Educación*, más tarde, se retoman distintas concepciones sobre *Desarrollo*, así como su vínculo *Desarrollo-Educación*, aunadas precisamente a las *tendencias o lineamientos generales de las políticas internacionales*.

No obstante, a continuación se observa la manera diferente en como cada programa guía aborda los contenidos del planteamiento general descrito, sobre todo, porque uno de ellos está centrado en ofrecer el discurso de la política exterior (PG-1), y el otro sin dejar de tomar en cuenta éste, paralela y constantemente marca la forma en como influye en la localidad mexicana, además incluye otros referentes contextuales de gran importancia como: *políticas de modernización y modelo económico neoliberal* (PG-2).

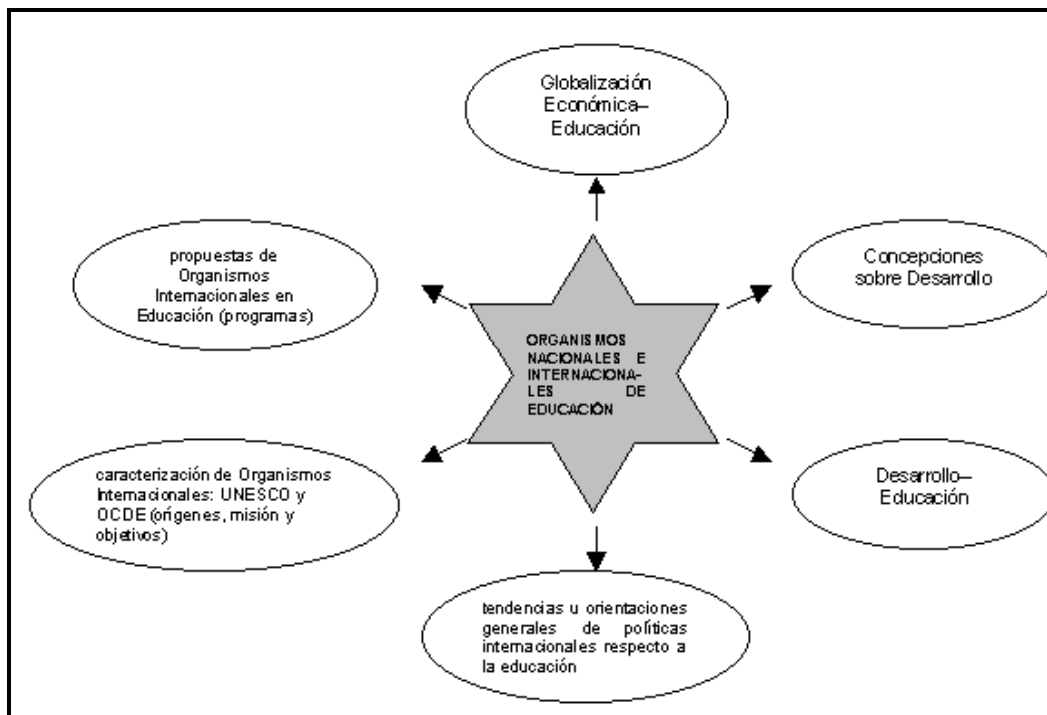


figura no. 12

c) Análisis de los programas guía¹⁴¹

Una primera propuesta programática de uno de los cursos de esta asignatura, da preferencia al conocimiento de las tendencias de políticas internacionales que inciden en la educación, cuyas temáticas están sujetas en el marco de la globalización económica: *libre tránsito y competitividad, impacto del cambio tecnológico en los sistemas educativos, evaluación y acreditación, cobertura y calidad educativa* (PG-1).

Asimismo se introducen otros temas críticos dentro de la agenda internacional en políticas educativas, los cuales dentro de las nuevas propuestas del diseño curricular se denominan como transversales, entre los encontrados están: *La educación para la paz y los Derechos Humanos, Educación y Medio Ambiente, La Equidad y La condición vigente y actual de la mujer* (PG-1).¹⁴²

Por su parte, el otro programa guía paralelamente a los contenidos del planteamiento general, integra de manera más concreta una postura crítica en la comprensión de la dimensión histórica del proyecto educativo mexicano, la cual, cabe recordar no es explícita en la parte formal analizada de la asignatura de Sistema Educativo Nacional, siendo más clara en este otro momento, principalmente tomando como antecedentes los principios filosóficos e ideológicos

¹⁴¹ Ver en el suplemento de esta tesis: *Anexo XI* (cuadro A20).

¹⁴² Este último tema fue integrado al programa al ser una propuesta por parte de un equipo de estudiantes del grupo.

que construyen dicho proyecto durante la Revolución Mexicana, incluso, se aborda panorámicamente la parte legislativa mediante el desarrollo y modificaciones que ha sufrido el espíritu educativo del artículo 3º constitucional. De igual forma, tal curso es el único en el que se destaca la participación de la SEP como un organismo nacional, del cual se revisa también su perfil evolutivo considerando sus propósitos y logros (PG-2).

Por tanto, llama la atención el orden en que son considerados parte de estos contenidos, pues mientras en el otro curso de Sistema Educativo Nacional es donde son tomados en cuenta (PG-1), es en este otro programa de Organismos Nacionales e Internacionales de Educación cuando se les contempla (PG-2).

Ahora bien, continuando el análisis del segundo programa guía de tal asignatura (PG-2), en cuanto a la temática correspondiente a las tendencias generales de las políticas internacionales, se parte nuevamente considerando la localidad nacional con las temáticas: *Estrategias de inserción en la política de los países del 3º mundo, particularmente en el caso mexicano*, así como *La transición política de las instituciones en México, según la concepción que se ha tenido de la misión y función de la educación en cada contexto*, aspecto último, que era considerado nuevamente en el otro curso de Sistema Educativo Nacional, pero como parte de los contenidos a desarrollar por los estudiantes (PG-1).

En cuanto a la incidencia que tiene la *Globalización Económica en la Educación*, así como el vínculo *Desarrollo-Educación*, es nuevamente este último curso el que permite apreciar con mayor detalle sus efectos, considerando otra vez, la parte histórica nacional cuyas temáticas a abordar son: *Demandas de desarrollo en el marco de las relaciones internacionales, Situación y perspectivas del desarrollo educativo en México en las décadas de los 50's y fines de los 70's, Política de modernización del SEN en el contexto del modelo económico neoliberal y proyecto de globalización de la economía (principios generales de cada uno), Rasgos tendenciales del cambio en la política nacional a partir de la década de los 80's, Reorganización de las instituciones, Tendencias de modificación al proyecto educativo, Movimientos sociales de protesta contra la globalización y en defensa de las instituciones educativas* (PG-2).

Ahora bien, respecto a la tendencia epistemológica de la organización de los contenidos de esta asignatura, se encuentra relacionada con la *caracterización de Organismos Internacionales, retomando sus orígenes, misión y objetivos*, apareciendo comúnmente en ambos programas guía: UNESCO y OCDE. No obstante, en un curso se contempla como marco inicial la temática: *Convenio de desarrollo mundial: posguerra ("Guerra Fría")*, mismo en el que se encuentran además de los organismos anteriores: ONU, Banco Mundial y CEPAL (PG-2). Por su parte, en el otro curso se revisan: *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), Sistema de Transferencia de Créditos en el Espacio Europeo de Educación Superior, considerando los programas Sócrates y Erasmus* (PG-1).

Finalmente, lo que lleva a pensar que el carácter de tal asignatura es teórico-práctico, es el espacio programático que se dispone para revisar *Propuestas de Organismos Internacionales de Educación*, las cuales se refieren a alguno de los programas que han diseñado, mismos que varían en cada material empírico, salvo por el *Programa de Educación para Todos (EPT). El caso de acción de Dakar*. Los demás coinciden únicamente en el organismo del que proceden apareciendo los siguientes: UNESCO, Banco Mundial y OCDE. Respecto a algún documento nacional, es nuevamente un curso el que lo contempla, relacionado al Programa Nacional de Educación 2001-06 (PG-2).

Al igual que en la asignatura anterior de Sistema Educativo Nacional, los conocimientos técnico-instrumentales y metodológicos se encuentran vinculados a la realización de *trabajos de investigación documental*, o bien, haciendo *ejercicios de análisis respecto a una problemática en política educativa desde la perspectiva de los Organismos Nacionales e Internacionales de Educación*, tareas nuevamente en las que no existen contenidos programáticos que fundamenten cómo enfrentarlos, por lo cual, se hace necesaria su incorporación incluso en la mayoría de los materiales de lectura.

d) Materiales de lectura

Los materiales de lectura que manejan ambos programas consisten en capítulos o artículos de diversa índole: bibliográfica, hemerográfica y mesográfica. A su vez, esta asignatura es uno de los espacios curriculares en los que se incursiona la revisión de documentos oficiales e internacionales, siendo estos últimos en los que se pone énfasis, dado que sólo un caso considera como publicación gubernamental, la revisión del *Programa nacional de educación 2001-2006* (SEP).

No obstante, las fuentes hacen referencia a temas contemporáneos en las políticas educativas y pertenecen a distintos especialistas reconocidos tanto a nivel nacional como internacional. De tal forma, en ambos programas guía las obras que se consideran son: *Teorías de la Globalización* (Ianni, Octavio:1996) y *El sistema educativo Mexicano* (Ornelas, Carlos:1995). Otras obras que aparecen en alguna de las propuestas de los programas pertenecen a: Roberto Rodríguez Gómez, José Joaquín Brunner, José Luis Coraggio y Rosa María Torres, Jacques Delors, Pablo Latapí y Alma Maldonado entre otros. En cuanto a las publicaciones internacionales se observa que proceden principalmente de la UNESCO y la OCDE.

Además, los materiales de lectura corresponden a menos de una década respecto al actual, es decir, parten desde mediados de la década de los 90's a los dos primeros años de la actual, por lo cual, es otra de las asignaturas que tiende a cubrir los debates contemporáneos en materia educativa en las políticas internacionales principalmente. En el *Anexo XII* se ilustran las fuentes de cada programa.¹⁴³

¹⁴³ Ver en el suplemento de esta tesis: *Anexo XII* (cuadro A26).

7.3.6. Legislación Educativa Mexicana

a) Elementos de identificación

Cabe recordar que ésta es la otra asignatura obligatoria dentro de la LFC–PE, además se cursa especialmente en el 7º semestre. En un principio tanto el número de cursos distintos como fuentes contempladas eran 7, sin embargo, al compartir dos titulares un mismo programa se reducen a 6. Así entonces, el tipo y cantidad de fuentes obtenidas junto a la descripción sintética del programa son: síntesis de contenidos 3/6 y programas guía 2/6.

b) Análisis general

El número total de contenidos que muestran coincidencia en los distintos cursos son 8. No obstante, en las fuentes recopiladas se nota que varía la manera de plantear el estudio de la asignatura, existiendo en ocasiones diferentes combinaciones en los tratamientos. De tal forma, la tendencia epistemológica de la organización de los contenidos es generalmente la que inicia su estudio, relacionada con el conocimiento de términos básicos como: *Derecho, tipo de Normas, proceso legislativo, y estructura del Sistema Jurídico Mexicano*.

En cuanto al enfoque de corte histórico, llama la atención encontrar en los contenidos de los programas que sólo un caso lo contempla, abordando por un lado, el desarrollo de los principios legislativos en los que estriba el SEM, principalmente el artículo 3º constitucional, paralelo a aspectos filosóficos e ideológicos que acompañan la formulación de distintos proyectos de nación y sus respectivos contextos políticos, económicos, sociales y culturales (PG–3).

En tal caso, se considera que la omisión de dicho planteamiento se deba nuevamente a pensarse discutido en asignaturas precedentes como Historia de la Educación en México 1 y 2, mismas con las que se comparte el carácter obligatorio.

Así entonces, tal tratamiento es sustituido por una organización de los contenidos basada en temas específicos, en la cual, se opta por abordar directamente los instrumentos normativos evidentes en materia de educación: *artículo 3º constitucional, la SEP como organismo rector de la educación pública del país y su Reglamento y Organización Interna vigente, así como la Ley General de Educación* (PG–1).

Finalmente, se reconoce también la intención que existe por dar a conocer *otras reglamentaciones jurídicas*, relacionadas o no con la educación, apareciendo la preocupación por abordar en cierto momento según los programas obtenidos, el vínculo *Derechos Humanos–Educación, y el derecho al trabajo en el artículo 123 constitucional*, las cuales se detallan mejor, más adelante con el análisis de los programas guía.

Otro punto notable respecto a los distintos instrumentos normativos y documentos oficiales que se contemplan en los contenidos de las fuentes consultadas, y en relación con los conocimientos técnico–instrumentales y metodológicos que fundamenten cómo acercarse a examinarlos de una forma más provechosa, al no encontrarse integrados incluso en los materiales de lectura de los programas guía, se observa que el carácter predominante de esta asignatura es teórico.

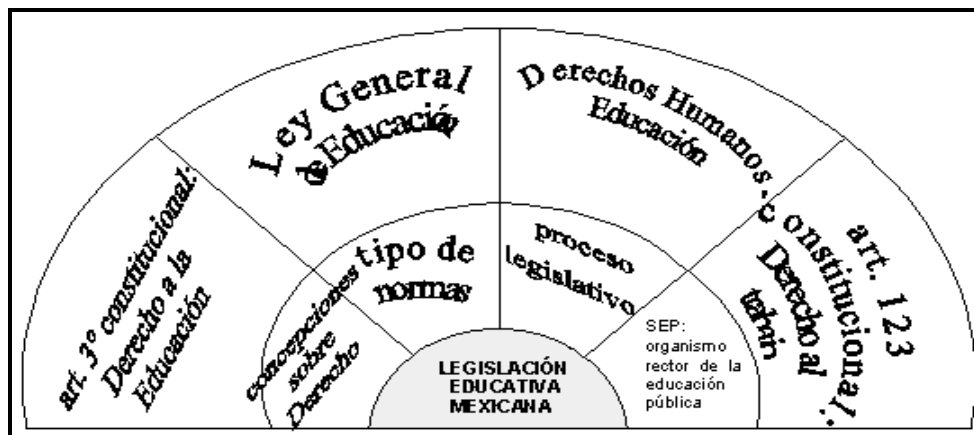


figura 13

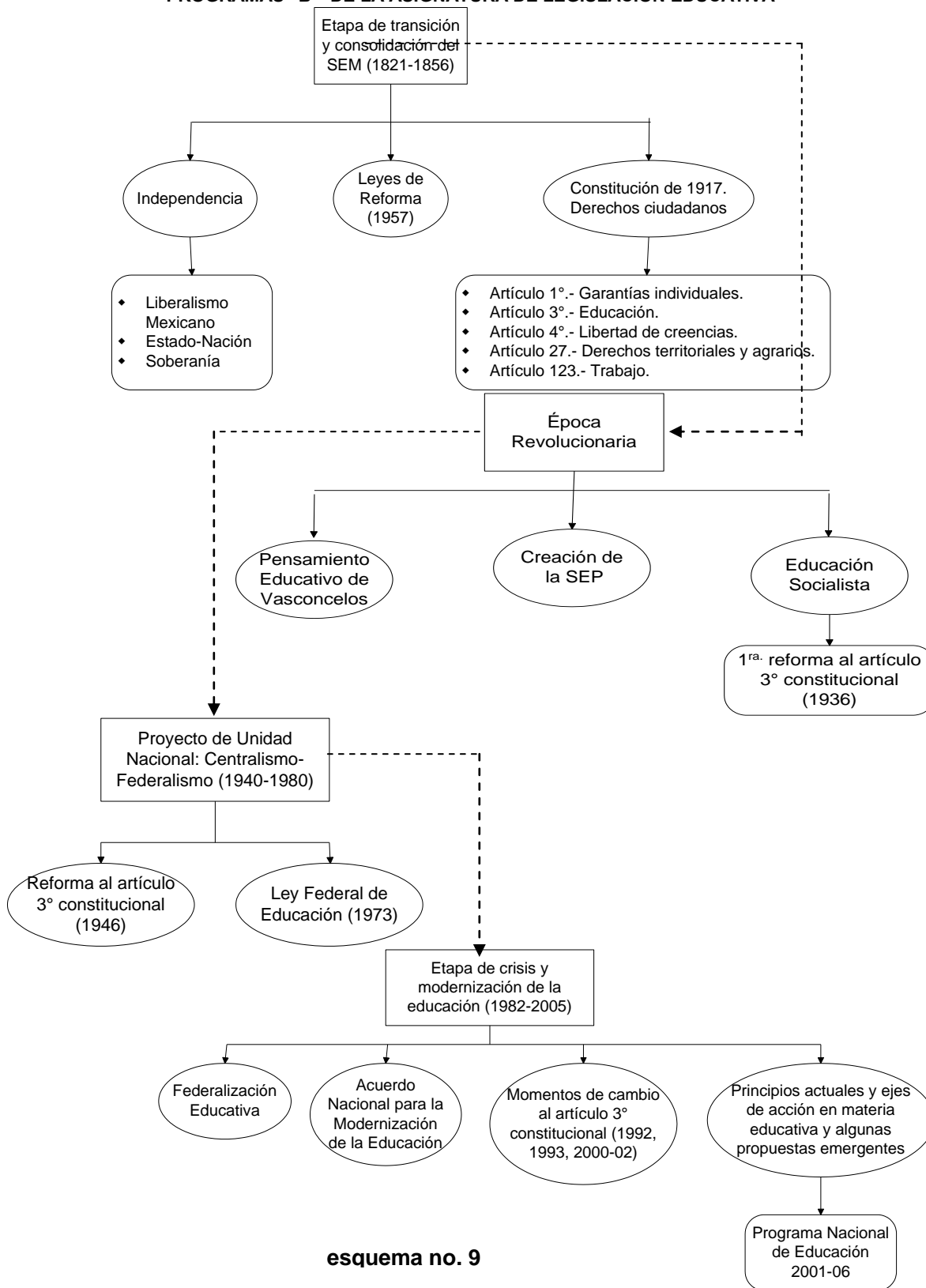
c) Análisis de los programas guía¹⁴⁴

Otros contenidos relevantes contemplados en una de las propuestas de los programas están relacionados con la tendencia epistemológica y complementan a la vez el conocimiento de términos básicos, por lo que se consideran posibles a tratar de homogenizarse en los respectivos cursos de esta asignatura: *La Tipología sobre el Derecho (natural, subjetivo, objetivo, público y privado)*, y *Los distintos tipos de legislación según su jerarquía en el orden jurídico mexicano (tratados internacionales, constitución, ley federal, ley orgánica, decreto, reglamento, etc.)*. Además, tal material empírico maneja algunas lecturas de estas últimas fuentes, por lo cual, va más allá de explicar su respectiva noción a los estudiantes (PG–3).

En cuanto al corte histórico de los contenidos, los programas que lo consideran aún cuando son extensos, hacen énfasis en determinados períodos (PG–3). No obstante, abarcan de 1821 al 2005, tratando de abordar conceptos fundamentales para la comprensión precisa de los principios que conforman el derecho a la educación en México, aunados con sus respectivos proyectos de nación. Además, se acentúan momentos de modificación al artículo 3º constitucional entre otros derechos sociales. Por lo cual, también es oportuno que tales conocimientos se traten de homogenizar de alguna manera en el resto de los cursos. Los períodos históricos y hechos educativos sobresalientes se ilustran en el esquema no. 9, haciendo uso de un mapa conceptual.

¹⁴⁴ Ver en el suplemento de esta tesis: *Anexo XI* (cuadro A21).

ESTRUCTURA CONCEPTUAL, PERÍODOS Y HECHOS EDUCATIVOS SOBRESALIENTES DE LOS PROGRAMAS “B” DE LA ASIGNATURA DE LEGISLACIÓN EDUCATIVA



esquema no. 9

En cuanto a la organización de los contenidos por temas específicos en lo concerniente a revisar *otras reglamentaciones jurídicas*, se aprecia que mientras una propuesta está centrada en atender en su mayoría legislaciones directamente educativas (PG-1), la otra acentúa además de lo educativo, aspectos sociales considerando como actores marginados de los derechos ciudadanos a indígenas y campesinos principalmente (PG-3).

En el primer caso se revisan las fuentes siguientes: *Ley Orgánica de la UNAM*, *Ley de Profesores* y *Ley para la Coordinación de la Educación Superior*, y en la relación *Derechos Humanos-Educación*, se limita a realizar una lectura sobre el derecho a la educación en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

En el programa restante los contenidos contemplados son: *Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)*, *El Movimiento Zapatista*, *La 1ª Declaración de la Selva Lacandona*, *Los Acuerdos de San Andrés*, *Las modificaciones al artículo 2º constitucional en el 2000, al señalar a México como una nación pluricultural*, *El Derecho a la educación en la lengua y cultura de los pueblos indígenas*, *La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003)*, *Estrategias de atención y equidad a sectores vulnerables*, *Programas existentes: Alcances y Límites*. Sin embargo, cabe decir que llama la atención que en la mayoría de estas temáticas no se dispongan sus respectivas fuentes de consulta en los materiales de lectura, sino otras de índole semejante.

No obstante, estos contenidos refuerzan o bien continúan retroalimentando el tema del Indigenismo, abordado en forma general en algunas propuestas de asignaturas precedentes como: *Sociología de la Educación 1 y 2*, *Desarrollo de la Comunidad 1 y 2* y *Organismos Nacionales e Internacionales de Educación*.

d) Materiales de lectura

Con base en los dos programas guía obtenidos, se observa que ambos manejan capítulos o artículos procedentes principalmente de fuentes bibliográficas, además de los instrumentos normativos mencionados arriba, y sólo en un caso se contemplan materiales hemerográficos, mesográficos y documentos gubernamentales, algunos de ellos expresados también con anterioridad. Por otro lado, al menos en la parte formal existe ausencia de materiales de lectura provenientes de los titulares, pero se encuentran estudios de especialistas en el campo de la jurisdicción mexicana en especial a Diego Valadéz.

Llama la atención que sólo uno de los programas guía atienda con mayor profundidad la revisión de hechos históricos de México, en particular con procesos educativos mediante obras de alguno de sus estudiosos destacados: Rafael Sánchez Vázquez, Fernando Solana, Leopoldo Zea, Jesús Reyes Heróles y Martha Robles. Del mismo modo, este mismo programa considera alguna fuente de autores reconocidos en los discursos sobre políticas educativas entre los que

se encuentran: Pablo Latapi, Juan Prawda, Carlos Ornelas y José Ángel Pescador entre otros (Programa B).

Finalmente, los materiales de lectura abarcan desde la década de los 80's hasta la mitad de la primera década de los años dos mil, período último en el que precisamente una de las bibliografías básicas se concentra más, por lo cual, se aprecia la actualización y vigencia de sus fuentes, coincidiendo con el abordaje de sus diversos contenidos, es decir, tanto en términos básicos sobre el derecho en general, el proceso histórico del derecho a la educación en México, y temáticas sociales contemporáneas tanto educativas como relacionadas con el indigenismo. Algunos de los especialistas sobresalientes y sus respectivas obras que se manejan en esta asignatura se ilustran en el *Anexo XII*.¹⁴⁵

7.3.7. Economía de la Educación

a) Elementos de identificación

Esta asignatura es de carácter optativo y comprende específicamente el 7º semestre. Llama la atención dada la relevancia que tiene a la formación en Pedagogía, particularmente para la línea en políticas educativas, que tenga un número limitado de grupos así como de cursos identificados durante los períodos comprendidos en este estudio (2). Por otro lado, las fuentes en las que se basa su estudio son además de la descripción sintética del programa, las síntesis de contenidos (2/2).

b) Análisis general

Cabe decir que solamente un contenido muestra recurrencia en el planteamiento de los distintos cursos de esta asignatura según el tipo de fuentes obtenidas, mismo que responde a una ordenación epistemológica al centrarse en el vínculo *Economía-Educación*.

c) Análisis de las síntesis de contenidos

Ahora bien, los contenidos que varían en las propuestas de las fuentes obtenidas, se encuentra en relación con el vínculo anterior, que tanto la descripción sintética del programa como una síntesis de contenidos tratan los conceptos de *productividad y desarrollo* (SC-1). No obstante, el primero de ellos en el material empírico de uno de los cursos está enfocado en la región latinoamericana (SC-1). En cuanto al segundo término, caber recordar que es contemplado con anterioridad desde la asignatura de Organismos Nacionales e Internacionales de Educación, por lo cual, vuelve a retomarse en esta otra asignatura (PG-1).

¹⁴⁵ Ver en el suplemento de esta tesis: *Anexo XII* (cuadro A27).

También es notorio encontrar dentro de los contenidos que difieren las distintas propuestas, el hecho de que sólo un curso contempla al igual que en el programa sintético, la revisión de *posturas y corrientes económicas acerca de la educación*, explicitando aquellas que perciben a esta última como *consumo, inversión o producto*, poniendo énfasis en el *Capital Humano*, en donde además de considerar a Theodor Schultz, otros pensadores son Gary Becker, Mark Blaug, John Vaizey y Guillermo Labarca (SC-2).

Con base en el conocimiento de los contenidos que incluye tal curso, se observa que se tienden a privilegiar temas clásicos afines con la asignatura: *El comportamiento del mercado de trabajo, El credencialismo educativo, El pronóstico de recursos humanos, El financiamiento de la educación y Análisis de costos educativos*.

Por otro lado, según la información obtenida de tales fuentes, llama la atención la ausencia de materiales empíricos o publicaciones oficiales y/o gubernamentales o de organismos internacionales, en los cuales los estudiantes pudieran apreciar la vigencia o impacto del discurso de los referentes teórico-conceptuales que se les ofrecen, en donde sería nuevamente oportuno el conocimiento provechoso del *análisis de tales materiales*, por lo cual existe la posibilidad que el carácter de esta asignatura sea teórico.

7.3.8. Planeación Educativa

a) Elementos de identificación

Esta asignatura es de carácter optativo, ubicada especialmente en el 8^o semestre según el mapa curricular, además, tiene seriación con la anterior. De igual forma, llama la atención que a pesar de su relevancia principalmente para la formación en política educativa, se le disponga un número reducido de grupos anualmente (2), a su vez, los cursos que se identifican en los períodos comprendidos son 3. En cuanto al tipo y cantidad de fuentes obtenidas, se carece de síntesis de contenidos, por lo cual, el análisis que se hace a continuación contempla tanto la descripción sintética del programa y los programas guía recopilados (2/3).

b) Análisis general

El número total de contenidos que muestran coincidencia en el tratamiento de los respectivos cursos de esta asignatura son 8.¹⁴⁶ No obstante, 2 de ellos se encuentran en todas las fuentes obtenidas, y 6 más son sumados de los programas guía, en este caso se abordan los primeros. Así entonces, por un lado en la organización de tendencia epistemológica surge el establecimiento del vínculo *Planeación-Educación*.

¹⁴⁶ Cabe decir, existe repetición sobre la concepción del SEM, por lo cual se toma por una sola ocasión en relación con la cantidad total de contenidos identificados en la LFC-PE.

El otro aspecto en común corresponde con la tendencia por realización de tareas, la cual en la descripción sintética del programa está contemplada con la temática: *Instrumentación de la Planeación*, similar con las que aparecen en los programas guía: *Metodologías de la Planeación (PG-2)* y *Elementos de la Planeación (PG-1)*. Último y único caso que permite constatar su abordaje formal al citar los siguientes aspectos: *diagnóstico, determinación de necesidades, líneas estratégicas, objetivos, metas, programas, proyectos, métodos y técnicas*.

A la vez, según los planteamientos descritos se nota que es la única asignatura en tratar de fundamentar conocimientos técnico-instrumentales y metodológicos que permiten llevar a cabo tareas académicas relacionadas con proyectos o propuestas de políticas educativas y análisis de materiales de lectura de procedencia gubernamental u oficial, cuya carencia de conocimientos se prolonga en la mayoría de las asignaturas que conforman tal línea, además, con dichos contenidos auxilia también en la realización de trabajos de investigación.

Por lo cual, se percibe en dicha asignatura su carácter teórico-práctico, mismo que se confirma más adelante en parte de los programas guía, y dada la consideración de tales contenidos, conviene el estudio necesario de ella. Sin embargo, llama la atención que su incursión incluso como optativa es tardía al disponerse hasta el 8º semestre, o bien, inversa a la secuencia vertical con otras: *Pedagogía Comparada 1 y 2, Sistema Educativo Nacional, Organismos Nacionales e Internacionales de Educación, Legislación Educativa Mexicana y Economía de la Educación*.

Más existe la consideración de que tal ubicación semestral responda al inicio de la dimensión práctica y técnico-instrumental, en este caso, a la planeación de propuestas políticas y/o alternativas vinculadas a la educación, contando precedentemente con toda una carga importante de referentes contextuales y teórico-conceptuales a lo largo de la mayor parte de las asignaturas que en este momento constituyen la LFC-PE, más aún, cuando las optativas se identifican por poseer tal carácter sin ser una excepción las de 8º.

Además, cabe recordar que ante determinadas y variadas imprevisiones que revela el diseño del plan inicial de la licenciatura en Pedagogía, se hacen ciertas modificaciones, en este caso particular, las asignaturas *Sistema Educativo Nacional y Organismos Nacionales e Internacionales de Educación* son algunas de las que incursionan al mapa curricular, a lo cual puede deberse su inadecuada colocación, o bien otras inconsistencias que son naturales por la contingencia y sujetas a la dimensión práctica del currículo.

Aunado a lo anterior y como se verá de forma más detallada en el análisis de los programas, se nota en esta asignatura repetición de contenidos con los tratados en otras, principalmente *Sistema Educativo Nacional y Organismos Nacionales e Internacionales de Educación*. El efecto de esto varía en los estudiantes, mientras a unos les sirven retomarlos para fortalecerlos, a otros que no han cursado todavía alguna asignatura semejante les resultan nuevos.

Aún así, es observable un detrimento y falta de homogeneidad en el enfoque particular al que debe responder en parte esta asignatura, es decir, la planeación como tal, mediante la cual pueda posibilitarse enfrentar los trabajos académicos mencionados y demandados en los cursos de otras asignaturas precedentes, aspecto que sólo un curso considera incluso en sus materiales de lectura (Programa A), por ello, es necesario reforzarlo con mayor cuidado, aclarando que esto no significa anular las demás temáticas que se contemplan en las respectivas propuestas de las fuentes recopiladas, pues también poseen una importancia considerable en la formación.

c) Análisis de los programas guía¹⁴⁷

Ahora bien, dentro de los contenidos que difirieron en la tendencia epistemológica en relación con el vínculo *Planeación–Educación*. Los programas muestran la revisión de distintas *definiciones sobre la planeación*. No obstante, mientras desde el programa del plan de estudios se le concibe como una estrategia proveedora de cambio y desarrollo educativo, un primer curso la matiza como estrategia política para mejorar la calidad educativa (PG–1), y el programa restante sin reconocer alguna definición en particular, aborda paralelamente a sus distintas nociones, las *principales corrientes de la planeación (tendencial, especulativa y prospectiva)*, por lo cual, dicho planteamiento está más cercano a lo que puede considerarse como parte de las Teorías de la Planeación (PG–2).

A su vez, en ambos programas guía se encuentra el tratamiento del *nivel macro en la planeación institucional*, aludiéndolo uno de ellos como la concepción integral de su proceso en el que influyen diversos aspectos (culturales, económicos, sociales y educativos entre otros).

Por otro lado, sin hacer de la planeación la solución concreta y total a los problemas que enfrenta la educación, la tendencia por la realización de tareas desde el programa sintético se indica con la revisión de la temática: *Límites de la planeación en la educación*, misma que es retomada por uno de los cursos pero expresada en forma similar: *Alcances de la planeación en la educación* (PG–2).

También se aprecia una organización de los contenidos por temas específicos, coincidiendo con revisar en cierto momento los siguientes en los programas: *SEN, Educación Superior y Programa Nacional de Educación 2001–06 (PRONAE)*. En el caso del primero, mientras un curso se enfoca en dar a conocer su constitución (PG–2), como lo hace la asignatura de Sistema Educativo Nacional, el otro se centra en su dimensión problemático–contextual, mediante el tratamiento sobre: *Los retos, desafíos y demandas que enfrenta el SEN en el orden económico mundial del nuevo milenio* (PG–1).

¹⁴⁷ Ver en el suplemento de esta tesis: *Anexo XI* (cuadro A23).

Finalmente, otro aspecto que comparten los programas guía está relacionado con los requisitos de su propuesta de evaluación, pues ambos plantean *ejercicios de planeación institucional*, o bien desarrollar un *proyecto de planeación educativa* en alguna modalidad y nivel específico.

Ahora bien, dentro de los contenidos que varían en las propuestas de los programas guía. Una de ellas en la tendencia por temas específicos comparte nuevamente ciertas temáticas con las asignaturas Sistema Educativo Nacional y Organismos Nacionales e Internacionales de Educación como son: *Visión de los Organismos Internacionales de Educación (ONU, UNESCO y OCDE entre otros)*, *El Financiamiento y Las políticas culturales como parte de las políticas educativas (PG-2)*.

En el caso del otro programa, los contenidos están estrechamente relacionados a la localidad nacional, no obstante, coincide con puntos tratados también en las mismas asignaturas mencionadas como son: *El vínculo Neoliberalismo-Instituciones Educativas y el Análisis de planes y programas nacionales en materia educativa*, en los que destaca como se citó con anterioridad el PRONAE vigente (PG-1).

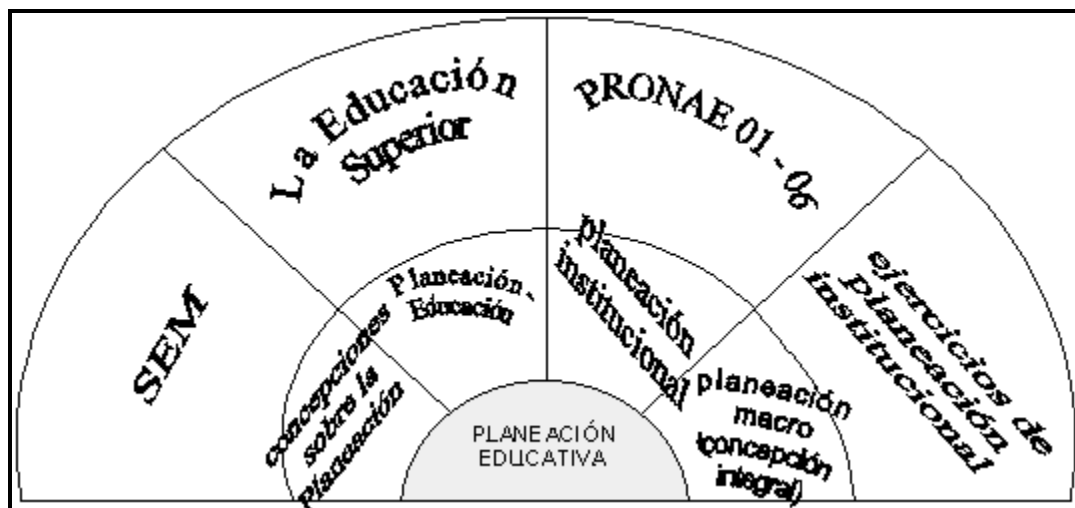


figura no. 14

d) Materiales de lectura

De acuerdo a la información que se tiene de los dos programas guía de esta asignatura, se observa que los materiales de lectura consisten mayormente en capítulos o artículos bibliográficos y mesográficos, así como alguna publicación oficial, y aún cuando existieron algunos estudios provenientes de organismos internacionales, estos son abordados únicamente en uno de los cursos como parte de su respectiva bibliografía complementaria (Programa B), misma en la cual el otro curso (Programa A) reconoce una compilación de los dos titulares principales que imparten esta asignatura: *Dos décadas de la planeación de la educación superior* (Fernández, Alfredo L. y Laura Santini:1992).

Los autores que se consideran en ambos programas son tanto Roger Kaufman y Juan Prawda, último en el que coinciden también en su obra: *Teoría y praxis de la planeación educativa en México* (1984). Sin embargo, es preciso mencionar que de forma congruentemente con las temáticas que aborda cada curso, el resto de sus respectivas propuestas de los materiales de lectura son distintas.

De tal modo, mientras uno posee mayores fuentes enfocadas a la *Planeación*, provenientes de autores como: Guillermo Labarca, Philip H. Coombs, Tomás Miklos y Russell L. Ackoff, todas las cuales aún cuando llegan a abarcar principios del año dos mil, tienden a concentrarse en la década de los 80's (Programa B).

El programa restante sin dejar de contemplar tal tipo de textos, trata con mayor atención temas contemporáneos en las políticas educativas del país: *la educación básica, la educación primaria, la educación indígena, la educación de los adultos, la planificación educacional en América Latina, y la función social de la educación* entre otras. El pensamiento de los autores que se revisan en este caso son: Sylvia Schmelkes, Alberto Arnaut, Guillermo Villaseñor, Manuel Ulloa, Pablo Latapí y Fernando Solana además de otros (Programa A).

Llama la atención que su bibliografía complementaria está centrada en proporcionar determinados referentes contextuales acerca de las *orientaciones de la educación superior en el siglo XXI, la globalización, la sociedad de la información y el conocimiento*. Los autores que se contemplan son: Juan Prawda, Carlos Ornelas, Pablo González Casanova, Carmen García Guadilla, Armando Alcántara, Julio Grao, Juan Carlos Tedesco, Octavio Ianni, José Joaquín Brunner, Manuel Castells y nuevamente Fernando Solana. Al mismo tiempo, se puede observar que gran parte de las fuentes de este último programa, abarcan desde finales de los 80's, concentrándose más a finales de los años de la década de los 90's e inicios del año dos mil.

Ahora bien, en cuanto a publicaciones oficiales se tiene que ambos cursos contemplan el *Programa Nacional de Educación 2001–2006* (SEP:2001), y otras fuentes que mantiene principalmente uno de los programas provienen en general de organismos nacionales como la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Programa B). Este mismo curso, según su material empírico, considera en menor cantidad trabajos internacionales provenientes principalmente de los siguientes: CEPAL, OCDE y un estudio sobre el Banco Mundial. Cabe decir, todas las anteriores fuentes obedecen a partir los 80's a principios de los años dos mil, teniendo mayor proporción en la década de los 90's. El *Anexo XII* ilustra parte de las fuentes de algunos de los especialistas sobresalientes en las propuestas de los programas recopilados de esta asignatura.¹⁴⁸

¹⁴⁸ Ver en el suplemento de esta tesis: *Anexo XII* (cuadro A28).

7.3.9. Problemas Educativos de América Latina

a) Elementos de identificación

Esta asignatura es de carácter optativo y tiene posibilidad de ser cursada únicamente en semestre par, debido a que se ubica en 8º según el mapa curricular correspondiente. Del mismo modo que en casos anteriores, llama la atención que a pesar de su relevancia, principalmente para la formación en política educativa, se le disponga a los estudiantes un limitado espacio curricular, incluso la asignatura *Historia de la Educación Latinoamericana*, que presentaba un planteamiento similar, no aparece más en el plan actual, debido a que se anuló o sustituyó por ésta en cierto momento.

No obstante, en el caso particular de Problemas Educativos de América Latina, se confirma más la reducida oportunidad que se tiene para cursarla, dado que se ofrece un solo grupo anualmente. Los distintos cursos que se le identifican en los períodos comprendidos son 2. Respecto a las fuentes recopiladas se carece también de sus síntesis de contenidos, por lo cual, el análisis que se hace a continuación contempla la descripción sintética del programa y uno de los programas guía recopilados (1/2).

b) Análisis general

El número total de contenidos encontrados con frecuencia en el tratamiento de los distintos cursos son 4. El enfoque general de esta asignatura está vinculado con la posible organización de los contenidos con una tendencia epistemológica y de corte histórico, pues se trata de ofrecer un acercamiento de la *perspectiva de América Latina*, considerando la situación que muestra en sus respectivos referentes económicos, políticos, sociales, culturales y educativos entre otros.¹⁴⁹

A su vez, para poder comprender el contexto general de América Latina se integran dos conceptos fundamentales y se establece su relación con lo educativo: *desarrollo y dependencia*. Cabe recordar que el primero de ellos es retomado nuevamente en este espacio y momento curricular, dado que en algunas ocasiones propuestas de otras asignaturas lo toman en cuenta con cierta anterioridad (Sociología de la Educación 1 y 2, Organismos Nacionales e Internacionales de Educación y Economía de la Educación).

Por otro lado, las fuentes también revelan compartir un nivel de problematización en los planteamientos que hacen del tratamiento de tal asignatura, aunadas a la posible parte de la tendencia de los contenidos por realización de tareas, así como de temas específicos al abordar: *Los principales problemas educativos de América Latina*.

¹⁴⁹ Cabe decir, el programa recopilado pone énfasis en la localidad mexicana al final del curso.

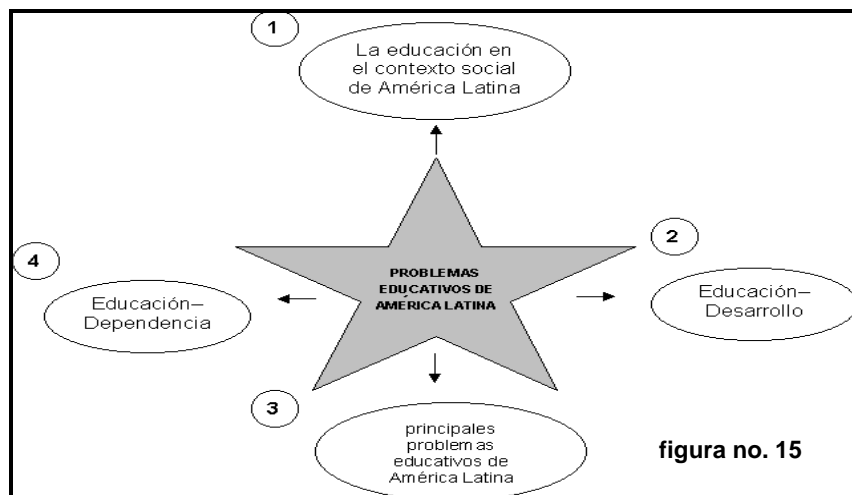
Lo anterior permite percibir el carácter teórico–práctico de la asignatura, mismo que se confirma en el programa guía recopilado, sobre todo en los requisitos de la propuesta de evaluación, consistiendo uno de ellos en *indagar y realizar un estudio “a fondo” sobre un país latinoamericano*.

Ahora bien, los conocimientos técnicos que aparecen programados y vinculados a favorecer la realización de tal tarea, consisten en apoyar la búsqueda, recopilación y uso de fuentes de información estadística e internacional. Sin embargo, contenidos nuevamente relacionados a construir y fortalecer un proceso investigativo no son contemplados, incluso en las propuestas de los materiales de lectura de las fuentes obtenidas.

En cierta forma llama la atención la falta de tales conocimientos sobre todo cuando desarrollar proyectos de investigación, se convierten en una demanda constante en gran parte de las asignaturas que conforman esta LFC, y sólo se logra concretar con determinada manera en la asignatura Desarrollo de la Comunidad 1 y 2, y otra de incluirse formalmente en esta línea: Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica 1 y 2.

Por su parte, las obligatorias que apoyan esto son únicamente Iniciación a la Investigación Pedagógica 1 y 2, cursadas en los dos primeros semestres. Por tanto, se nota en esta línea curricular pero en general con respecto al resto de las asignaturas, un necesario fortalecimiento de la LFC–IE, para un desarrollo próspero de los alumnos a lo largo de su estudio en la licenciatura.

No obstante, más adelante con base en el programa guía recopilado, se puede observar que se ofrecen valiosos referentes contextuales y conceptuales que posibilitan una mejor comprensión de la panorámica latinoamericana, aún cuando falta mayor solidez en su tratamiento histórico, por lo que sería pertinente activar la asignatura anulada: *Historia de la Educación Latinoamericana*, la cual sea precedente a Problemas Educativos de América Latina, teniendo así, oportunidad de revisar la mayor parte de sus referentes teórico–conceptuales.



c) Análisis del programa guía¹⁵⁰

Los contenidos que difirieren en las fuentes obtenidas, están relacionados con la tendencia epistemológica y de corte histórico, en las cuales para poder comprender el contexto general de América Latina, además de los conceptos mencionados en el apartado anterior, se reconocen otros con igual importancia en el programa guía: *utopía, colonización, identidad, democracia y soberanía*.

En el caso del último, cabe recordar que es contemplado también en una propuesta de los cursos de Legislación Educativa Mexicana, y aún cuando en algunas ocasiones y en cierta forma otras asignaturas de tal línea consideran la mayoría de estos conceptos (Sociología de la Educación 1 y 2, Sistema Educativo Nacional, Organismos Nacionales e Internacionales de Educación, Legislación Educativa Mexicana, Economía de la Educación y Planeación Educativa), llama la atención que los mismos estén integrados más concretamente hasta este momento, cuando bien pueden incursionar incluso con mayor precedencia en otras asignaturas, especialmente en Historia de la Educación en México 1 y 2.

Del mismo modo, en la organización de los contenidos por temas específicos, aparecen algunos abordados por la mayor parte de las asignaturas mencionadas arriba: *Derechos Humanos, Sociedad de Conocimiento y Globalización*. Sin embargo, en el caso de la primera y con los materiales de lectura que da a conocer el programa, se revisan los conceptos: *igualdad–desigualdad, equidad, etnicidad, pobreza y cultura*. Los cuales impulsan y tienen conexión nuevamente al tema del *Indigenismo*.

Una temática más que llama la atención en el programa es: *La imagen de América Latina en la investigación y en los Organismos Internacionales*, contemplando algunas propuestas o artículos provenientes frecuentemente del Banco Internacional de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial. Sin embargo, para efectuar su análisis y obtener beneficios de una lectura provechosa, conocimientos técnico–instrumentales y metodológicos que apoyen esto continúan siendo escasos, aunados con los respectivos para enfrentar un proceso de investigación.

d) Materiales de lectura

Los materiales de lectura según el programa guía del que se tiene conocimiento, corresponden a capítulos bibliográficos y fuentes mesográficas. A su vez, la mayoría están precisamente centradas en el contexto de América Latina y su relación con temas fundamentales y contemporáneos: *identidad, utopía, educación, política, economía, cultura, pobreza y los efectos de la globalización sobre dicha región*.

Por otro lado, aún cuando existe carencia de materiales generados por alguno de los titulares que imparte esta asignatura, se encuentran especialistas

¹⁵⁰ Ver en el suplemento de esta tesis: *Anexo XI* (cuadro A24).

que tratan las problemáticas anteriores: Leopoldo Zea, Carlos Muñoz Izquierdo, Carmen García Guadilla, René Nicoletti y Fernando Reimers entre otros. Además, ofrece textos procedentes de organismos internacionales que junto a los anteriormente mencionados se encuentran también la UNESCO y el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).

En cuanto a los materiales de lectura, corresponden a menos de una década respecto al actual, pues abarcan desde los 90's tendiendo a concentrarse a comienzos del año dos mil. Así entonces, se aprecia la actualización y vigencia de sus fuentes, no obstante, hace mayor fortalecimiento de sus problemáticas contemporáneas. El *Anexo XII* ilustra mejor las obras que se manejan en esta asignatura.¹⁵¹

Con base a todo este análisis de la congruencia interna de los contenidos curriculares de la LFC-PE, se rescatan a continuación algunos aspectos sobresalientes y concluyentes en el cuadro no. 68.

ASPECTOS TENDIENTES A MODIFICAR DEL PROGRAMA SINTÉTICO 1966 DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA RESPECTO A LA LFC-PE (FFyL-UNAM)
Espacios Curriculares
De acuerdo al perfil profesional de esta licenciatura con respecto a tenerse una sólida formación sociológica (con implicaciones sociales, económicas y culturales), para analizar contextualmente la educación nacional y poder dar solución a sus problemas, y a su vez, considerando el contexto institucional público de la UNAM, incluso como referente mayor de universidad mexicana, su legado y sello distintivos con los que existe una constante preocupación social. Entonces, siendo las asignaturas correspondientes con estos planteamientos los de la LFC-PE, y principalmente sean sus obligatorias las que muestran mayor cantidad de contenidos teórico-conceptuales (Sociología de la Educación 1 y 2 y Legislación Educativa Mexicana), es en efecto de suma relevancia se dupliquen sus espacios curriculares y carga horaria. Del mismo modo, es importante fortalecer su currículo obligatorio considerando algunas de las asignaturas optativas de tal línea, debido a que permiten acercar a los estudiantes con la panorámica de diversas problemáticas en materia de políticas educativas tanto a nivel nacional, latinoamericano e internacional y mundial.
Contenidos Curriculares
De acuerdo a la información analizada en los programas sintético y guía respecto a los ejes temáticos identificados de esta línea, la formación profesional de la licenciatura en Pedagogía presenta una carencia sistemática en la tendencia organizativa de los contenidos curriculares de corte histórico , dado que en el caso del eje 1) <i>Contexto Nacional de la Educación</i> , vínculo a) <i>Estado-Educación</i> , se descuida el estudio de conceptos, hechos y procesos relacionados con nuestra identidad nacional (colonización, identidad, democracia, soberanía, utopía, transición de la misión y funciones de la educación en México, procesos de políticas centralistas, federalistas y de modernización en la educación). Así como principios históricos de la dimensión jurídica en materia educativa (momentos de modificación del artículo 3° constitucional).
Al vínculo restante de este primer eje: b) <i>Sociedad-Cultura-Educación</i> , le falta apoyar el conocimiento, revisión y estudio de la dimensión legislativa en cuanto a iniciativas o propuestas normativas que se generan sobre algunas temáticas y problemáticas socioculturales y educativas contemporáneas que suelen manejarse aisladamente en distintos cursos de una organización por temas específicos en los programas guía de las asignaturas optativas de esta línea, incluso enfocarlas a la reflexión de su situación actual a nivel internacional y en nuestro país (<i>Indigenismo, Pobreza, Migración, Equidad de género, La condición vigente y actual de la mujer, Educación y Medio Ambiente, Derechos Humanos, La educación de los adultos, Situación panorámica de las problemáticas socioeducativas en la región latinoamericana, etc.</i>).
En el caso del eje 2) <i>Discurso Internacional</i> constituido por los vínculos: a) <i>Educación-Desarrollo</i> y b) <i>Educación-Economía</i> . Los programas guía carecen de una sólida homogeneidad de contenidos teórico-conceptuales relacionados con los debates contemporáneos de esta línea , para precisamente reflexionar y terminar de desarrollar una conciencia histórica que permita comprender cómo se van dando sus efectos contextuales a nivel local (<i>la Nueva Sociología de la Educación, Globalización, Neoliberalismo, Sociedad del Conocimiento, Sociedad de la Información, Posmodernidad, etc.</i>). Por el contrario, sólo se presenta frecuentemente a lo largo de las asignaturas optativas de tal línea, la influencia del discurso económico y tecnocrático difundido generalmente por agentes internacionales respecto a favorecer a la educación como una estrategia o medio para alcanzar el desarrollo de las naciones.

¹⁵¹ Ver en el suplemento de esta tesis: *Anexo XII* (cuadro A29).

Gran parte de las asignaturas de tal línea se consideran de carácter teórico-práctico, dado que en sus requisitos de evaluación recurrentes, tienen la intención de que los estudiantes apliquen y reflexionen la carga conceptual discutida en clase, en la comprensión y análisis de algún asunto contextual a trabajar, y a la vez se reactiven conocimientos de otras líneas, principalmente de Investigación Educativa. Sin embargo, se percibe que son asignaturas optativas las orientadas a brindar conocimientos técnico-instrumentales y metodológicos para enfrentar precisamente trabajos académicos relacionados con el análisis de propuestas gubernamentales en materia de políticas educativas o diseño de propuestas alternativas de solución, desarrollo de proyectos de investigación y ejercicios de planeación educativa de forma individual, por equipos o grupal (Desarrollo de la Comunidad 1 y 2, Pedagogía Comparada 1 y 2 y Planeación Educativa), incluso tales contenidos en los programas guía, frecuentemente faltan estar programados en su organización por realización de tareas, siendo que posiblemente sean acordados en la dimensión práctica del currículo.

Materiales de Lectura

Dos aspectos sobresalen en las propuestas de los materiales de lectura de los programas guía. Por un lado, falta hacer explícito el fomento al acercamiento de notas periodísticas. Por otro, profesores que imparten alguna de las asignaturas de esta línea y que al mismo tiempo son especialistas mexicanos vigentes que reflexionan y laboran de manera cercana en materia de políticas educativas, extiendan y difundan más el conocimiento de sus producciones como parte de los especialistas de tal ámbito.

Fuente: Elaboración propia.

cuadro no. 68

7.4. OTROS INDICADORES QUE INFLUYEN Y COMPLEMENTAN LA LFC-PE

7.4.1. Tratamientos didácticos

De acuerdo a la información procesada en el cuadro no. 69, se observa que el método didáctico predilecto en la LFC-PE corresponde a la **discusión**, y sin hacerse totalmente explícita la manera específica en cómo se lleva a cabo por la mayoría de los materiales empíricos recabados, mi experiencia como estudiante me permite añadir que su práctica aún cuando varía, se extiende en el resto de los cursos de otras asignaturas que pertenecen al Colegio de Pedagogía.

En ocasiones, dentro del proceso de E-A considerando otros tratamientos didácticos que aparecen en alguno de los cursos de tal línea de formación, se suma la participación de los alumnos mediante la realización de *exposiciones* acerca de algún contenido del curso en coordinación con los profesores, o bien, con su intervención oportuna. En el caso de la Cátedra Extraordinaria, consiste en *presentaciones de especialistas invitados* que transmiten resumidamente su experiencia cercana sobre determinados temas y la resolución de dudas al final de las sesiones. El resto de la instrumentación didáctica puede observarse en dicho cuadro.

TRATAMIENTOS DIDÁCTICOS IDENTIFICADOS EN LOS MATERIALES EMPÍRICOS RECOPIADOS ACERCA DE LA ESTRUCTURA FORMAL DEL CURRÍCULO DE LAS ASIGNATURAS DE LA LFC-PE		
asignatura	tratamiento didáctico comúnmente practicado en los distintos cursos	otros tratamientos didácticos identificados en los programas
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN I y II	<ul style="list-style-type: none"> * discusión de los temas en clase (seminario) * debates 	<ul style="list-style-type: none"> • cuestionarios • distintas dinámicas individuales y grupales
DESARROLLO DE LA COMUNIDAD I y II	<ul style="list-style-type: none"> * discusión de los textos * asesoramiento en un proyecto de investigación 	<ul style="list-style-type: none"> • exposiciones acerca de alguno de los temas por especialistas y resolución de dudas al finalizar cada presentación (<i>Cátedra "Multiculturalismo"</i>)
PEDAGOGÍA COMPARADA I y II	<ul style="list-style-type: none"> • discusión en grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • exposiciones por parte del alumnado

SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	* discusión de los textos	-----
ORGANISMOS NACIONALES E INTERNACIONALES DE EDUCACIÓN	* discusión temática de los materiales (dinámica grupal "puesta en común")	• estudio de casos de algunas propuestas educativas de organismos nacionales e internacionales
LEGISLACIÓN EDUCATIVA MEXICANA	* discusión de los textos (dinámica grupal "puesta en común") * exposiciones de los alumnos y titular	• exposiciones de algún profesional del derecho o legislador (en ocasiones)
ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN	* discusión de los textos	-----
PLANEACIÓN EDUCATIVA	* discusión de los textos en clase	-----
PROBLEMAS EDUCATIVOS DE AMÉRICA LATINA	* discusión de los textos en clase	-----
Observaciones Generales:	Se observa que en la mayoría de las asignaturas el tratamiento didáctico común es la discusión, al cual, considerando otros que aparecen en alguno de los cursos, se suman las exposiciones, sea de especialistas invitados e incluso del propio alumnado.	
Cuadro elaborado con base a los contenidos de las fuentes empíricas recabadas de la LFC-PE		
cuadro no. 69		

De tal modo, los tratamientos didácticos identificados permiten reconocer por un lado, que parte importante de la formación consiste en activar una comunicación favorable, así como establecer cierta interacción entre los sujetos de las aulas educativas. En el caso principal de los alumnos, desarrollar y ensayar competencias y valores que les permitan socializar y convivir con la diversidad de los puntos de vista de sus pares.

Por su parte, cabe recordar que según lo visto en el apartado anterior respecto a los contenidos curriculares de las asignaturas, los profesores poseen un rol de mediadores y no responsables únicos del aprendizaje de los estudiantes. En otras palabras, son generadores del diálogo y evidenciadores de posicionamientos distintos en temas concretos. Lo cual puede confirmarse a continuación con lo que menciona una profesora que forma parte de este Colegio:

"Yo como docente doy a mis estudiantes las condiciones de E-A, no enseño. La enseñanza en todo caso se vuelve una apuesta, tiro la jugada y quien la agarró, le servirá, le será útil".

Por tanto, como comúnmente suele decirse, escasea una receta para llevar a cabo el proceso de E-A, debido a que la discusión como método privilegiado es también reforzado con una determinada experiencia y dominio que posee cada profesor respecto a su capacidad de improvisación, dado que cada clase se vive de manera distinta, con un ánimo envolvente diferente e interviene el devenir, más no por ello existe falta de sentido, pues en los casos que se maneja el programa del docente, se tiene en cuenta precisamente una serie de lecturas y temáticas correspondientes a cada sesión, y en todo caso, se da seguimiento a los objetivos generales de los respectivos cursos, con lo cual existe una lógica con que está orientada cada asignatura.

Así, en todo caso la instrumentación didáctica aún cuando no se estudia en este trabajo a profundidad, pero tomando en cuenta tanto la discusión que llevan a cabo los docentes, la participación del alumnado y competencias argumentativas que se ponen en juego en las aulas, hacen posible que se considere un acompañamiento característico del ambiente educativo que se genera.

7.4.2. Requisitos de las propuestas de evaluación

Una parte de los requisitos privilegiados en las propuestas de evaluación de los programas guía son: *lectura, participación individual o en equipo* (cuadro no. 70). Los cuales a simple vista revelan estar acordes con el desarrollo continuo de algunas competencias del actual contexto posmoderno descrito en esta tesis,¹⁵² sobre todo, aquéllas relacionadas a la socialización y comunicación tanto oral como escrita del conocimiento.

Asimismo, estos elementos evaluativos están orientados más al nivel de comprensión del conocimiento que a su producción, apoyados por diversas actividades: *indagación y recopilación de información y análisis o diseño de propuestas en materia de políticas educativas y sociales o desarrollo de proyectos de investigación con avances parciales de los mismos, sea en forma individual, por equipo o grupal.*

Otros requisitos restantes que se indican generalmente en algunos de los programas guías de tales asignaturas son: *ensayos, exposiciones o réplicas de los ensayos y algún tipo de registro de lecturas (reportes, relatorías, síntesis).* Ahora bien, con menor presencia aparecen: *exámenes, cuaderno de trabajo o bitácora de clases, y sólo en una ocasión se menciona la asistencia, así como la elaboración de un trabajo en conjunto entre profesor y estudiantes en uno de los cursos de la asignatura de Pedagogía Comparada.*

Por otro lado, llama la atención la ausencia en los programas de los docentes, tanto la autoevaluación de los alumnos en forma individual como grupal, caso último que incluya el desempeño docente a lo largo de los ciclos escolares, dada la importante retroalimentación sobre aspectos posibles a mejorar para ambos participantes en el proceso permanente del aprendizaje, pero existe la posibilidad de que tales requisitos sean en ocasiones llevados a cabo al final de los cursos, siendo parte de la práctica curricular en las aulas educativas.

¹⁵² Cfr. Cuadro no 15, pp. 64–65.

REQUISITOS QUE CONFORMAN LAS PROPUESTAS DE EVALUACIÓN EN LOS PROGRAMAS GUÍA RECOPIADOS DE LAS ASIGNATURAS DE LA LFC-PE		
asignatura	requisitos comúnmente contemplados en los distintos cursos	otros requisitos implicados de manera independiente
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN I y II	<ul style="list-style-type: none"> * lectura * participación individual * trabajos parciales en equipo o participación en equipos en clase * indagación de información * ensayo 	<ul style="list-style-type: none"> • síntesis de los textos • réplica oral del ensayo • trabajo final (cuaderno de trabajo, antología o bitácora de clases) • trabajo de aplicación (un caso documentado de una problemática del curso)
DESARROLLO DE LA COMUNIDAD I y II	<ul style="list-style-type: none"> * lectura * desarrollo de un proyecto de investigación relacionado con el desarrollo alternativo comunitario o seguimiento de una institución afín * avances parciales del proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> • exámenes • participación individual • ensayo • asistencia (80%)
PEDAGOGÍA COMPARADA I y II	<ul style="list-style-type: none"> * exposiciones individuales o en equipo * participación o trabajos parciales individuales y en equipo 	<ul style="list-style-type: none"> • trabajo final sobre la exposición • elaboración de un trabajo en conjunto entre profesor y estudiantes
SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> * lectura * indagación y recopilación de información * diseño de una propuesta de política educativa o un proyecto de investigación sobre un problema del SEM y avances del mismo (individual o en equipo) 	-----
ORGANISMOS NACIONALES E INTERNACIONALES DE EDUCACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> * lectura * participación individual y en equipos * indagación documental y recopilación de información 	<ul style="list-style-type: none"> • relatorías • ensayo • ejercicios de análisis de información sobre políticas educativas • análisis profundo de una problemática en política educativa, desde los Organismos Nacionales e Internacionales de Educación y avance de presentación del caso (individual o en equipo)
LEGISLACIÓN EDUCATIVA MEXICANA	<ul style="list-style-type: none"> * lectura * participación individual y en equipo * indagación de información * reportes de lectura o relatorías 	<ul style="list-style-type: none"> • exposiciones en equipos • ensayo
ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> * lectura 	-----
PLANEACIÓN EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> * lectura * participación individual * un ejercicio de planeación institucional o proyecto de política educativa nacional o internacional en algún nivel o modalidad específica, individual o grupal 	<ul style="list-style-type: none"> • análisis y crítica del Programa Nacional de Educación 2001-06 • ensayo • exposición del avance del proyecto
PROBLEMAS EDUCATIVOS DE AMÉRICA LATINA	<ul style="list-style-type: none"> * lectura * reportes de lectura * trabajo final sobre el análisis profundo de un país latinoamericano a elegir 	-----
Observaciones generales:	Los requisitos de evaluación contemplados frecuentemente por la mayoría de los programas de los docentes son: <i>lectura, participación individual o en equipo, indagación y recopilación de información y análisis o diseño de propuestas en materia de políticas educativas y sociales, o bien, desarrollo de proyectos de investigación y avances parciales de los mismos, sea en forma individual, por equipos o grupal.</i>	
Cuadro elaborado con base a los contenidos de las fuentes empíricas recabadas de la LFC-PE		
cuadro no. 70		

7.4.3. Capacidades a desarrollar en la LFC-PE

a) Capacidades cognoscitivas

De acuerdo a la información que se tiene de los diversos documentos consultados de la estructura formal del currículo. El cuadro no. 71 ilustra las capacidades del Dominio Cognoscitivo. Así entonces, las respectivas a cada categoría aún cuando se asemejan, las que pretenden propiciarse recurrentemente y en general en la

LFC–PE son: *conocer, ubicar, aplicar, desarrollar, elaborar, analizar, identificar, diseñar, integrar, explicar y criticar*. Cabe decir que tanto estas capacidades como el resto que se identifican, abarcan las 6 categorías de dicho Dominio, pero tienden a concentrarse principalmente en dos: *conocimiento y análisis* (columnas 1 y 4).

Esto permite observar que tales niveles sirven de apoyo para comunicar por parte de los docentes, las posturas más representativas de los contenidos descritos en cada asignatura. Además, con sus correspondientes habilidades encontradas, pueden fomentarse entre otros valores: *libertad, respeto y tolerancia*, mismos que están estrechamente relacionados en términos de Lyotard con el discurso narrativo, e incluso con los característicos de la Universidad, defendidos fuertemente por los distintos actores del Congreso Universitario de 1990 como se reconoce en el estudio de Cevallos de Kramis y Chehaibar.

Por otra parte, las categorías menos contempladas son: *comprensión, aplicación, síntesis y evaluación* (columnas 2, 3, 5 y 6). Lo cual llama la atención dado que sus capacidades están enfocadas a: *manejar información, realizar valoraciones, emitir juicios, demostrar capacidades productivas en la creación de resoluciones concretas a problemáticas o circunstancias determinadas, etc.* Todas ellas necesarias para desarrollar los diversos requisitos de evaluación mencionados.

De tal modo, para acercar los contenidos con la propia realidad particular de los estudiantes y a nivel también del contexto general, es oportuno sean fortalecidas y puestas a la par que las anteriores, incluso, la corriente constructivista de la educación actualmente privilegia habilidades semejantes: *interpretar, asociar, modificar y apropiarse significativamente de los conocimientos comunicados*.

En contraste con las características que se demandan a la formación profesional universitaria en el contexto posmoderno, se encuentra que gran parte de las capacidades identificadas se relacionan con las *cognitivo superiores* y algunas del *saber investigar* (incisos a y b). Así, mientras las primeras coinciden con fortalecer la *percepción, reflexión y crítica*, contribuyendo a su vez a adquirir un *dominio teórico–conceptual de contenidos curriculares y conocer procesos sociohistóricos*. No sucede de igual manera con las segundas que se ponen en tela de juicio, pero existe la posibilidad de que éstas se lleven a cabo en la práctica curricular dentro de las aulas.

CUADRO COMPARATIVO SOBRE LAS CAPACIDADES QUE SE PRETENDEN DESARROLLAR EN LAS DIVERSAS FUENTES OBTENIDAS DE LA LFC-PE								
asignatura	Categorías del Dominio Cognoscitivo de acuerdo a la Taxonomía de Objetivos de Benjamín S. Bloom						Características que se demandan a la formación profesional universitaria en el complejo contexto posmoderno	
	1) CONOCIMIENTO	2) COMPRENSIÓN	3) APLICACIÓN	4) ANÁLISIS	5) SÍNTESIS	6) EVALUACIÓN	a) COMPETENCIAS COGNITIVO SUPERIORES	b) SABER INVESTIGAR
SOCIOLOGIA DE LA EDUCACIÓN I y II	– conocer – acercar – dar – reconocer	– identificar – ubicar (localizar) – interpretar	– aplicar	– analizar – destacar (distinguir) – diferenciar		– explicar – criticar	• percepción	• creatividad o pensamiento innovador
DESARROLLO DE LA COMUNIDAD I y II	– brindar – ofrecer	– ubicar (localizar)	– aplicar – elaborar (preparar)	– analizar – describir	– diseñar	– explicar	• reflexión	• saber seleccionar, clasificar, evaluar e interpretar información
PEDAGOGIA COMPARADA I y II			– elaborar (preparar)	– analizar		– comparar – valorar (apreciar) – relacionar	• crítica	• Aprender a Aprender, aprender a recuperar conocimiento, aprender a aplicar lo aprendido, Metacognición, Know-How o Saber-Saber
SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	– ofrecer		– desarrollar	– analizar – identificar – describir	– integrar – diseñar – proponer		• dominio teórico-conceptual de contenidos curriculares relacionados con la carrera	• pensamiento autónomo o pensar de manera inédita, osada
ORGANISMOS NACIONALES E INTERNACIONALES DE EDUCACIÓN	– ofrecer – conocer		– desarrollar	– analizar – indagar (investigar)	– integrar	– presentar (explicar) – criticar	• conocimiento de procesos sociohistóricos	• lógica de descubrimiento, encontrar problemas
LEGISLACION EDUCATIVA MEXICANA	– conocer – reconocer	– comprender		– analizar – argumentar (debatir)				• explorar opciones en la solución de problemas
ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN			– aplicar – desarrollar	– analizar	– conceptualizar – contextualizar	– explicar		• capacidad estratégica y metodológica
PLANEACIÓN EDUCATIVA	– abordar – conocer	– discutir		– analizar – examinar – identificar				• diseño y aplicación de técnicas e instrumentos de investigación
PROBLEMAS EDUCATIVOS DE AMÉRICA LATINA			– utilizar (usar)	– analizar – identificar		– criticar		• competencias matemáticas
No. total de capacidades diferentes de cada categoría	7	5	4	8	5	6		
Lugar que ocupa la categoría por la cantidad de capacidades identificadas	2°	4°	5°	1°	4°	3°		
Capacidades recurrentes en cada categoría	conocer	ubicar	aplicar, desarrollar y elaborar	analizar e identificar	diseñar e integrar	explicar y criticar		

Fuente: Elaboración propia.

cuadro no. 71

b) Capacidades afectivas

Se recuerda que la información que se obtiene del Dominio Afectivo está relacionada con la manifestación de *emociones, actitudes y valores*, mismas que en gran parte del material empírico recabado son escasas. Por lo cual, las capacidades que se ilustran en el cuadro no. 72 se infieren del tratamiento didáctico comúnmente identificado con anterioridad (*discusión*), y las actividades implicadas para realizar los requisitos de evaluación revisados (*reportes de lectura, ensayos, análisis de propuestas o proyectos de investigación en políticas educativas y sociales*).

Así, las contempladas a desarrollar recurrentemente en la LFC-PE son: *escoger, discutir, leer, redactar, introducir y resumir*. Todas éstas como las demás que se muestran en tal cuadro, abarcan las cuatro primeras categorías pero principalmente dos de ellas: *respuesta y organización* (columnas 2 y 4).

El caso particular de la categoría *respuesta* llama la atención entre sus acciones verbales la relacionada a la *asistencia*, pues cabe aclarar es indicada solamente en uno de los cursos de la asignatura de Desarrollo de la Comunidad, vinculado con la Cátedra Extraordinaria “*Multiculturalismo*”, en la que los alumnos requieren cubrir como mínimo un 80% para obtener su respectiva constancia.

De modo que dentro de las capacidades a desarrollar y recordando los requisitos de evaluación, la *asistencia es libre*, pues en las aulas como diversas instalaciones y espacios académicos, se reciben a todos aquellos que decidan como opción universitaria, formarse profesionalmente en las mismas.¹⁵³

Por otro lado, en la categoría *recepción* (columna 1) sobresale el acto de *escoger o elegir*, vinculado con la *libertad* que tenemos los estudiantes para dar a conocer nuestras preferencias e intereses, respecto al abordaje de un tema, problemática, país latinoamericano, o bien la elección de alguna propuesta generada de un organismo. Cualquiera de las cuales pueden finalmente trabajarse con mayor detenimiento en un ensayo, exposición o proyecto de investigación.

Respecto a las características que se demandan a la formación profesional universitaria en el contexto posmoderno, se observa que con las capacidades identificadas en el Dominio Afectivo, se continúa apoyando las indicadas a las *competencias cognitivo superiores* (a).

¹⁵³ Cabe decir, que aún cuando se reconoce la preferencia existente por mantener una población estudiantil proveniente de alguna de las instituciones escolares incorporadas a la UNAM, principalmente en el caso de las públicas: la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH's), existe apertura para admitir nuevos miembros a alguna de sus dependencias por medio de exámenes de selección, incluso, para estudios de posgrado y convocatorias para la ocupación de áreas laborales tanto en la docencia como en la investigación.

Los incisos restantes sólo coinciden con alguna de las ilustradas en el cuadro no. 72. En el caso del *saber investigar* (b), las capacidades se enfocan a la *selección, clasificación, evaluación e interpretación de la información*. Acerca de los *rasgos de socialización que se buscan en la personalidad*, están más centrados directamente al *trabajo colaborativo o en equipo*, sobre todo, tomando en cuenta que los requisitos de evaluación tienden a esta cualidad.

En otras ocasiones la relación con las características que se mencionan bajo el contexto posmoderno, las capacidades encontradas en el Domino Afectivo presentan ciertas mediaciones de aproximación, principalmente para las *habilidades comunicativas y de alfabetización con el uso de las NTlyC*. Las cuales más que practicarse centralmente como parte de una línea de formación, se ejercitan al realizar nuevamente la mayor parte de los requisitos de evaluación.

Sin embargo, en el caso de la ejercitación de las *habilidades de comunicación tanto oral como escrita*, puede ser posible se impulse en los alumnos un aprendizaje para dialogar, escuchar, respetar, defender o simple y sencillamente, apoyar en la comprensión cercanamente de alguno de los contenidos curriculares, mediante un ambiente de diversidad y enriquecimiento de las diferentes opiniones de los participantes en clase, incluso presentar indicios de la posible identificación de los estudiantes con alguna postura.

Cabe decir, a veces se pueden reafirman los puntos de vista sobre una determinada situación, pero también recordando y parafraseando a un profesor durante mi estancia en el Colegio: *“Durante un proceso de formación está paralelo otro de deformación”*. En otras palabras, existe la oportunidad para modificar gradual o radicalmente pensamientos, percepciones y sentimientos respecto a un patrón adquirido en algún otro escenario o en el propio espacio escolar.

No obstante, entre las competencias que conforman la formación actual, precisamente comunicativas y sociales, el plan de estudios en cuestión, no contempla la inserción en su estructura formal y obligatoria, de espacios que permitan aprender o continuar desarrollando capacidades enfocadas al mejoramiento del funcionamiento *interpersonal y asertivo*. Así entonces, puede comprenderse otra posible causa de por qué los estudiantes presentan en ocasiones dificultades para tratar de romper cualquiera que sean las barreras que evitan o coartan su expresión en las aulas. Por lo cual, a continuación se analiza en forma general la Línea de Formación Curricular en Comunicación Educativa (LFC-CE).

7.5. UNA MIRADA A LA LÍNEA DE FORMACIÓN CURRICULAR EN COMUNICACIÓN EDUCATIVA (LFC-CE)

Se aprecia de acuerdo a una revisión general a la línea en Comunicación Educativa y el material empírico recopilado, que requiere mayores espacios curriculares para posibilitar la continuidad de los contenidos que presentan sus cursos. Esto se muestra dado que está compuesta tal línea por cuatro asignaturas optativas: *Auxiliares de la Comunicación Educativa 1 y 2* y *Taller de Comunicación Educativa 1 y 2*. Las dos primeras se disponen en los 3º y 4º semestres, mientras las segundas abarcan los 7º y 8º, es decir, ubicadas casi al comienzo y término de los estudios de la licenciatura.

Además, el Taller corresponde a una de las asignaturas optativas que se incorporan después de la planeación inicial del programa sintético 1966, por lo cual, se carece de la descripción de contenidos. A la vez, su planta docente aún cuando es una de las más constantes y amplias desde los períodos del 2004 al 2006 que comprende este trabajo, se observa en los dos últimos años que la cantidad de sus grupos ha aminorado. En el cuadro no. 73 puede observarse el resto de las asignaturas que pueden componer esta línea y su disposición semestral.

ASIGNATURAS QUE INTEGRAN LA LÍNEA DE FORMACIÓN EN COMUNICACIÓN EDUCATIVA (LFC-CE)				
SEMESTRE	NOMBRE DE LA ASIGNATURA	OBLIGATORIA	OPTATIVA	PORCENTAJE DISCIPLINARIO SEMESTRAL
8º	Taller de Comunicación Educativa 2		1	20%
7º	Taller de Comunicación Educativa 1		1	20%
6º	Teoría y Práctica de las Relaciones Humanas*		1	
	Psicología Contemporánea 2*		1	
	Psicopatología del Escolar*		1	
5º	Psicología Contemporánea 1*		1	20%
	Psicología del Aprendizaje y la Motivación*		1	
	Psicofisiología Aplicada a la Educación*		1	
	Psicología Social*		1	
4º	Auxiliares de la Comunicación Educativa 2		1	20%
	Conocimiento de la Adolescencia 2*	1		
3º	Auxiliares de la Comunicación Educativa 1		1	20%
	Conocimiento de la Adolescencia 1*	1		
2º	Psicología de la Educación 2*	1		
	Conocimiento de la Infancia 2*	1		
1º	Psicología de la Educación 1*	1		
	Conocimiento de la Infancia 1*	1		
No. total de asignaturas:		0	4	4
Porcentaje de acuerdo al tipo de asignaturas:			100%	100%
Porcentaje disciplinario total de esta formación en el programa sintético:				5%
*Se consideran asignaturas que pueden disponerse en esta línea de formación o bien en otras dependiendo su enfoque y área a la que se adecúen: Psicopedagogía o Didáctica.				
*Asignaturas que por el momento no se imparten en la Facultad o se eliminaron anteriormente.				
Fuente: Elaboración propia.				
cuadro no. 73				

El análisis que se hace a continuación es con base a la información de las siguientes fuentes obtenidas en la recopilación. Auxiliares de la Comunicación: síntesis de contenidos 5/6 y programas guía 3/6. Taller de Comunicación Educativa: síntesis de contenidos 9/11 y programas guía 1/11. Los elementos que se revisan son: *contenidos curriculares, tratamiento didáctico y requisitos de evaluación.*

7.5.1. Contenidos curriculares de los diversos materiales empíricos recabados

La tendencia en la organización de los contenidos es variable, pues presenta combinaciones de corte epistemológico e histórico, por bloques temáticos, realización de tareas y desde el interés de los estudiantes. El tipo de contenidos que contempla son teórico–conceptuales, metodológicos, técnicos y prácticos. Siendo estos dos últimos los que tiende a concentrar la mayoría del material empírico recabado.

Así, en la asignatura Auxiliares de la Comunicación los contenidos recurrentes se orientan al uso de los medios auxiliares más representativos de la tecnología educativa en el proceso de E–A (pizarrón y gis, rotafolios, cartel, diapositivas), como algunos medios audiovisuales de comunicación masiva (radio y televisión). De todos los cuales se revisan lineamientos y elementos de su diseño, relacionados principalmente con la colocación del texto y los lenguajes icónico, sonoro y cinematográfico.

Posteriormente, esos contenidos se actualizan en la asignatura de Taller de Comunicación por algunos de sus cursos, entre las temáticas que revisan se encuentran: *La aplicación educativa de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIyC) en el marco de la economía global y la Sociedad del Conocimiento (audioconferencias, videoconferencias, Internet y la computadora).*

Respecto al conocimiento y aprovechamiento de la computadora, se reconoce un curso que le implica como una herramienta didáctica, y en otro, se enfoca a la enseñanza de paquetería básica con alguna versión vigente de Windows (Microsoft Word, Excel y Power Point), cuyo grupo por cierto presenta un cupo limitado.¹⁵⁴

De modo que aún cuando no existe una homogeneidad en el abordaje de los contenidos curriculares de esta línea, se reconocen en algunos de sus cursos principalmente provenientes del Taller, que presentan cierto alcance con las características formativas que se demandan en el contexto posmoderno, en cuanto a la alfabetización con el uso de las NTIyC (competencias lingüísticas para manejar el lenguaje de las máquinas electrónicas, conocimiento de paquetería

¹⁵⁴ Cabe decir, existen más cursos aislados de otras asignaturas de la licenciatura en Pedagogía que tienen una relación similar (Taller de Organización Educativa y Taller de Didáctica).

básica en computación de acuerdo a la carrera, alfabetización en redes electrónicas de comunicación y saber extraer información de las NTIyC).

7.5.2. Contenidos curriculares de los programas guía

En el caso particular de los programas guía de ambas asignaturas, gran parte comparte un abordaje general de lo que puede considerarse una introducción acerca de *Teoría de la Comunicación*, revisando especialmente su terminología conceptual y elementos que conforman el proceso de comunicación humana. Sin embargo, se percibe una falta de homogeneidad respecto a las diferentes perspectivas teóricas y modelos más representativos sobre la comunicación.

Del mismo modo, aún cuando se identifican elementos importantes vinculados al propio proceso de comunicación (mensaje, ideología, intencionalidad, significación y persuasión), existe carencia en profundizar sobre el estudio de la *semiótica y su relación con la dimensión cultural*. Aspecto último en que sólo un curso del Taller discute distintas problemáticas en materia de *Derechos Humanos en el marco de los efectos de globalización*, llevando a cabo análisis de conferencias internacionales sobre: *Racismo, Discriminación, Género y Violencia* entre otras.

Por otro lado, son pocas las ocasiones en que se contempla la particularidad de distintos tipos de comunicación humana: *grupal, masiva e interpersonal*. Respecto a la última, llama la atención que es nuevamente un curso del Taller que está enfocado a la *Comunicación No Verbal*, tratando de buscar precisamente el desarrollo de la expresión y creatividad de los estudiantes mediante diversos ejercicios y dinámicas a lo largo de sus sesiones.

Otros aspectos importantes de la comunicación dentro de los procesos de educación formal, tienen una aparición igualmente menor en gran parte de las fuentes de ambas asignaturas. Algunos contenidos que sobresalen respecto a esto son: *La importancia del diálogo en el aula educativa y La relación educando-educador en el proceso de construcción del conocimiento desde diversas teorías del aprendizaje*.

Un tratamiento más indicado como parte de la relación dialéctica, y por tanto factible para ambas asignaturas, se orienta al desarrollo de *investigaciones educativas*, y aún cuando más de un programa lo contempla en algún momento, sólo un caso especialmente del Taller, está centrado en forma concreta a trabajarlo, revisando sus conceptos y perspectivas históricas desde las Ciencias Sociales, así como los elementos básicos que conforman la redacción de un anteproyecto de investigación (protocolo), con el cual se pretende que los estudiantes al finalizar, puedan dar seguimiento a dicho proceso más adelante, incluso tal insumo sea considerado como futuro proyecto de titulación aún a retroalimentar.

Sin embargo, de todas estas propuestas descritas hasta el momento de ambas asignaturas, es notoria la falta de algún titular que trate respecto a lo encontrado en las características demandantes del contexto posmoderno y en las propuestas del Congreso Universitario (Cevallos y Chehaibar, 2003: 113, 115 y 150), cursos concernientes principalmente al estudio de la *redacción*, como parte de las habilidades comunicativas (dominio de la lengua materna tanto oral como escrita), incluso el dominio de lenguas extranjeras.

Por ahora, en el caso de lo primero la Facultad da apertura a este tipo de cursos mediante el Colegio de Lengua y Literaturas Hispánicas, dirigidos principalmente y de manera obligatoria a sus estudiantes; y se ofrecen extracurricularmente grupos con cupo limitado para el resto de la población. De forma similar, en el caso de la enseñanza de idiomas, cabe decir distintas instituciones escolares de la UNAM disponen a los estudiantes tales cursos, siendo una de ellas esta Facultad. Dentro de C.U. se cuenta además con el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE). Mas ambos recursos de apoyo son relevantes ampliarlos de forma homogénea y en el currículo formal de toda carrera.

7.5.3. Tratamiento didáctico y requisitos de evaluación

El tratamiento didáctico que prevalece también en esta línea es la ***discusión***, acompañado en algunas ocasiones por el *asesoramiento en clase*, especialmente los casos que toman en cuenta la realización de proyectos de investigación.

Por otro lado, la mayoría de los cursos de ambas asignaturas de acuerdo a las fuentes obtenidas, están enfocados a la dimensión técnica, principalmente en el caso de Auxiliares de la Comunicación. Basta observar los requisitos que conforman sus propuestas de evaluación, las cuales toman en cuenta varios elementos a lo largo del curso escolar y no sólo la realización de algún trabajo final.

Además contemplan también: asistencia, lecturas comentadas, cuestionarios, exámenes, exposiciones con intervención de los titulares y una breve investigación documental o de campo. Así como una vasta producción de trabajos parciales en equipo: *diseño de productos audiovisuales, análisis de mensajes de prensa, cine, radio y televisión (informativos, musicales, infantiles, artísticos, educativos, culturales, de entretenimiento, etc.); y la elaboración de guiones técnicos y literarios para adaptaciones de cuentos y piezas teatrales desde el punto de vista de los géneros dramático y narrativo.*

En tales aspectos, llama la atención que dado estén en las propuestas del Congreso Universitario, el ofrecer cursos extracurriculares o complementarios a la formación, sean desaprovechados los posibles vínculos con los espacios físicos y las diversas actividades artísticas (musicales, cinematográficas, teatro, danza, literatura y artes plásticas) generadas periódicamente por la UNAM dentro de C.U., principalmente en la zona cultural, el Centro Universitario de Estudios

Cinematográficos y el Centro Universitario de Teatro (CUT), Museo Universitario de Ciencias y Arte (MUCA), el Teatro “Carlos Lazo” de la Facultad de Arquitectura y las temporadas teatrales que ofrece el Colegio de Literatura Dramática y Teatro en la propia FFyL. Además de otros externos: Casa del Lago, Museo Universitario del Chopo, Colegio de San Ildefonso y el MUCA Roma entre otros.

Más, los relacionados a los medios de comunicación masiva, entre los que aparecen T.V. y Radio UNAM, el reciente Canal de los Universitarios, de TV UNAM–Edusat, 144 de Cablevisión en el DF y en el Sistema de Televisión por Cable de cada localidad (inaugurado el 23 de octubre del 2006 como logro que forma parte de las demandas iniciadas en el Congreso Universitario de 1990).

A continuación para tener un acercamiento de las reformas con que se está orientando la formación de la licenciatura en Pedagogía en su proyecto de modificación (2004) y dentro del contexto posmoderno que maneja este estudio, se toman en cuenta las referencias del cuadro no. 73 y se efectúa el primer nivel de análisis que se llevó a cabo en la revisión del programa sintético 1966, relacionado con la distribución que presentan las LFC identificadas y ayudándose de su respectivo mapa curricular. Además se analizan y contrastan rasgos básicos de la estructura de ambos programas (perfil profesional, actividades, funciones y espacios laborales).

7.6. UNA MIRADA A LA NUEVA ORIENTACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA FFyL–UNAM

En la UNAM continúa un proceso de revisión de programas sintéticos de distintas licenciaturas que ofrece, con el fin de dinamizar su respectiva formación profesional a los requerimientos de la sociedad actual, por ello, a partir de 1992 el Colegio de Pedagogía de la Facultad, conforma una Comisión Revisora integrada por profesores, alumnos y autoridades respectivas.

A la cual, aún cuando sus integrantes se fueron modificando en años posteriores (1996, 1997, 1999 y 2004), no dejaron en ningún momento de suspender tal responsabilidad. Además, se suma en la elaboración del desarrollo de la propuesta de modificación, una Comisión Ampliada para concluirla, revisarla nuevamente, evaluarla y presentarla finalmente ante el Comité Académico del Colegio.

De tal manera, la nueva propuesta del programa sintético de la licenciatura en Pedagogía se da a conocer a su comunidad en el 2004. Cabe decir, en varias ocasiones después de presentado el proyecto de modificación de la Comisión Revisora, y la difusión de su trabajo en la página electrónica de la Facultad, algunos profesores del Colegio, especialistas invitados, un Colectivo Estudiantil y

alumnos de otras carreras se organizaron para abrir espacios de reflexión y discusión sobre sus nuevas orientaciones.¹⁵⁵

7.6.1. Un acercamiento a la base fundamental del Proyecto de Modificación

En principio, la Comisión Revisora identifica que dentro de las deficiencias que enfrenta la licenciatura en Pedagogía con respecto a su programa sintético 1966, corresponden a la distribución y desigualdad de contenidos curriculares (cuadro no. 74).

DISTRIBUCIÓN Y DESIGUALDAD DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA (PROGRAMA SINTÉTICO 1966)	
•	Las áreas de formación que carecen de una sólida estructura en el plan son: investigación, filosofía y didáctica.
•	Los contenidos metodológicos se relacionan con las asignaturas de Investigación y Estadística. Sin embargo, es un hecho que no se forma para la investigación, son contados los alumnos que logran relacionarse con algún investigador del campo y se vinculan en algún proyecto real. Además, en la Facultad se realizan estudios de investigación aunque en ella no existe una estructura dedicada <i>ex profeso</i> .
•	Los contenidos técnicos se considera son abordados principalmente en las asignaturas de Didáctica, Planeación, Evaluación, Administración y Comunicación entre otras.
Cuadro elaborado con base a la fuente: <i>Proyecto de Modificación del Plan de Estudio de la Licenciatura en Pedagogía</i> , México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, junio, 2004, pp. 27 y 29.	
cuadro no. 74	

De modo que el estudio de la Comisión toma en cuenta una disposición de contenidos con una base teórico–conceptual, constituida por tres *razones*, en las cuales se articulen los fundamentos esenciales de la disciplina pedagógica, y a su vez sean fuente de sus diversos paradigmas y acciones (Ibid., pp. 9 y 19).

La razón filosófica aporta cuestiones éticas y axiológicas, es decir la reflexión de fines y valores educativos. La razón científica ayuda a interrogar la compleja realidad del campo educativo, mediante la especificidad de diversos paradigmas y metodologías para re–descubrir y construir conocimientos. Finalmente, la razón práctica se enfoca a la selección de medios, recursos, métodos y procedimientos operativos con los que se actúa e interviene de una manera concreta sobre los diversos hechos y procesos educativos.

De acuerdo así y con la Comisión Revisora, prevalece una formación general o plural expresada en la nueva propuesta del programa sintético, siendo más amplia en comparación con la que ofrecen otros programas, tanto para los campos de acción como del análisis teórico, dado que se ofrecen distintos contenidos (*históricos, científicos, tecnológicos, prácticos, en competencias académicas y profesionales*).

¹⁵⁵ “Declaración de Estudiantes de Pedagogía y Geografía”, enero, 2005 (comunicado estudiantil); *Taller de Pedagogía “¿Hacia dónde?”*, 16 de febrero al 16 de marzo, 2005 (comunicado estudiantil); Aboites, Hugo, Guadalupe Lozada, Miguel Romero, Jesús Trinidad, Luis Barreda, Gonzalo Flores, Adolfo Rodríguez, Edgar Cortes y Octavio Landa. “Proyecto Educativo Neoliberal y Reformas a los Planes de Estudio”, FFyL–UNAM, 11 de mayo, 2005 (foro); “Debate público sobre la Propuesta de la Comisión Revisora y el Sector Estudiantil”, FFyL–UNAM, Colectivo Estudiantil, 20 de octubre, 2005 (debate). Además consultas estudiantiles y saloneos de información efectuadas a lo largo del 2005 para dar a conocer sus respectivos resultados.

Además, se considera la diversa tipología de contenidos curriculares que manejan actualmente los especialistas: *conocimientos, habilidades y actitudes*. Se pretende brindar también una formación contextualizada y especializada relacionadas a diversos temas contemporáneos y sus respectivas problemáticas, ofreciendo múltiples competencias que atiendan distintos campos de actuación educativa (Ibid., pp. 5, 10–11, 14, 17 y 19, 37–38). Con todo lo cual, se defiende la universalidad y la aspiración por una **formación polivalente**, en otras palabras, que posibilite a los profesionales moverse y funcionar en sus diversas áreas.

Ahora bien, revisando las definiciones sobre el profesional en Pedagogía que sustentan ambas propuestas curriculares (cuadro no. 75). Desde la concepción que enmarca el programa sintético 1966, para una parte de los estudiantes representaba “*alguien capaz de formular políticas dirigidas a atender problemas educativos nacionales*” (*deserción, equidad, cobertura, calidad, deficiencia terminal, financiamiento, etc.*).¹⁵⁶

Por otra parte, en estudiantes de primer ingreso lo frecuente era que tal perfil les sobrepasa la primera imagen con la que decidieron su elección profesional, al haber considerado como alcance inicial de esta licenciatura la labor docente.

Esta vez, con el proyecto de modificación en la nueva definición del profesional en pedagogía, se entiende que sus actividades no se reducen al ámbito escolarizado, pues formaliza la integración de problemáticas de la educación no formal (*educación popular, de género, ambiental, para la ciudadanía, participación política, Derechos Humanos, etc.*).

DEFINICIONES DEL LICENCIADO EN PEDAGOGÍA		
Programa Sintético	(1966)	Proyecto de Modificación (2004)
Perfil profesional	<i>El pedagogo es el profesional que, con una sólida formación humanística y sociológica, analiza el contexto social, económico, político y cultural en que se encuentra la educación nacional, así como sus fundamentos filosóficos y políticos para la solución de los problemas que ella entraña.</i>	El pedagogo es el profesional que con una sólida y profunda formación teórica, filosófica, humanista y científica , es capaz de interpretar correctamente el devenir educativo –en términos nacionales e internacionales– , incidir en la solución efectiva y oportuna de problemas pedagógicos y educativos, así como generar innovaciones conceptuales, metodológicas e instrumentales en los distintos campos y escenarios del quehacer pedagógico, con un amplio sentido ético.

¹⁵⁶ “Resultados sobre la población estudiantil del Colegio de Pedagogía” (trabajo grupal elaborado en la asignatura de Estadística Aplicada a la Educación, 2003).

Problemas educativos que el pedagogo atiende	<ul style="list-style-type: none"> • Analfabetismo. • Rezago Educativo. • Deserción escolar. • Reprobación. • Vicios y errores de la planeación y administración educativas. • Evaluaciones educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rezago en la educación. • Planeación y gestión de proyectos educativos internacionales. • Evaluación Institucional. • Calidad educativa. • Capacitar para la vida y el trabajo. • Generar la producción de material educativo, mediante tecnologías de punta y una alfabetización de los nuevos medios de información y de la comunicación masiva (telecomunicaciones, cómputo, sistemas abiertos y a distancia). • Problemáticas vinculadas a la Educación No Formal: <i>educación popular, de género, derechos humanos, educación ambiental, para la ciudadanía, participación política, etc.</i>
<p>Cuadro elaborado con base a las fuentes: Martínez Hernández, Ana Ma. del Pilar. "La enseñanza de la Pedagogía en la UNAM: Antecedentes", <i>Paedagogium</i>, México, Vol. 2, No. 7, Sep-Oct., 2001, pp. 29-33 y <i>Proyecto de Modificación del Plan de Estudio de la Licenciatura en Pedagogía</i>, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, junio, 2004, pp. 5-6, 12-13, 15, 16, 18, 34-52.</p>		
cuadro no. 75		

7.6.2. Actividades, funciones y espacios laborales del profesional en Pedagogía

En una lectura general a las *actividades y funciones* que desempeña el licenciado en Pedagogía mencionadas por ambos programas sintéticos, se observa que el programa 1966 posee una mayor diversidad e identificación y desglose de las mismas. No obstante, están más centradas al desarrollo de las prácticas profesionales, es decir, se puede llegar a cuestionar en su parte formal una tendiente existencia de una fuerte carga a la formación de conocimientos técnico-instrumentales (cuadro no. 76).

Por el contrario, el proyecto de modificación muestra resumidamente las prácticas profesionales del licenciado en Pedagogía, clasificadas en tradicionales y emergentes. Además en sus objetivos se menciona el desarrollo de *diversos proyectos educativos*.

A la vez, se toma en cuenta por la Comisión el comportamiento del mercado laboral en cuanto incluir campos del ejercicio profesional que se ignoraban para esta licenciatura, entre ellos destacan los siguientes:

- a) **Educación No Formal.** Contempla diversas problemáticas sobre educación popular, de género, derechos humanos, educación ambiental, para la ciudadanía, participación política y Organismos No Gubernamentales.

- b) **Capacitación.** Se enfoca a la realización de actividades gerenciales y operativas en empresas públicas y privadas, editoriales, bancos y casas de bolsa, instituciones del sector salud y organizaciones políticas.
- c) **Servicios Educativos de Consultoría y Asesoría.** Atiende actividades de apoyo pedagógico e instituciones educativas o de diversa índole (Proyecto de Modificación del Plan de Estudio de la Licenciatura en Pedagogía, pp. 15, 17, 34, 37–38).

ACTIVIDADES Y FUNCIONES DEL PROFESIONAL EN LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA	
(1966)	Proyecto de Modificación (2004)
<ul style="list-style-type: none"> • Imparte la enseñanza media y superior. • Elabora y aplica recursos de apoyo: <i>materiales didácticos, técnicas de enseñanza y aprendizaje, etc.</i> • Diseña, analiza instrumenta, evalúa y reforma: <i>planes y programas de estudio, contenidos de libros de texto, programas de formación docente y continúa, de recreación, de salud, de educación artística, uso del tiempo libre, desarrollo de la comunidad, etc.</i> • Elaboración de estudios diagnósticos sobre: <i>personal docente, instructores, coordinadores y directivos; métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje, programas de orientación, etc.</i> • Actividades de orientación educativa, vocacional y profesional. • Tareas de organización y administración educativa. • Dirección y supervisión. • Capacitación y asesoría pedagógica. • Generación de proyectos de investigación educativa. • Colaboración en grupos interdisciplinarios. • Colaboración con estudios de la Universidad. • Colaboración en el estudio y resolución de consultas de Estado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas profesionales “tradicionales”: <i>docencia, investigación, organización de instituciones educativas y apoyo psicopedagógico.</i> • Prácticas profesionales emergentes: <i>Educación No Formal y en Servicios Educativos de Consultoría y Asesoría</i> (actividades gerenciales y operativas en instituciones de diversa índole). • Desarrollar estrategias de análisis, planeación, desarrollo y evaluación de proyectos educativos, en todas sus modalidades y niveles educativos. • Integrar, coordinar y participar en equipos de trabajo multi e interdisciplinarios. • Fundamentar teórica, filosófica y técnicamente sus actuaciones en distintas instituciones y escenarios educativos y sociales. • Tener apertura a la aplicación de nuevas tecnologías y su uso crítico en lo educativo.
<p>Cuadro elaborado con base a las fuentes: Martínez Hernández, Ana Ma. del Pilar. “La enseñanza de la Pedagogía en la UNAM: Antecedentes”, <i>Paedagogium</i>, México, Vol. 2, No. 7, Sep–Oct., 2001, pp. 29–33 y <i>Proyecto de Modificación del Plan de Estudio de la Licenciatura en Pedagogía</i>, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, junio, 2004, pp. 5–6, 12–13, 15, 16, 18, 34–52.</p>	
cuadro no. 76	

De acuerdo con los espacios del mercado laboral que maneja el programa sintético 1966, se observa en el proyecto de modificación la integración notable de la participación e intervención pedagógica en **organizaciones políticas y Organismos No Gubernamentales** (cuadro no. 77).

ESPACIOS LABORALES DEL LICENCIADO EN PEDAGOGÍA	
(1966)	Proyecto de Modificación (2004)
<ul style="list-style-type: none"> • Dependencias públicas y privadas. • Instituciones escolares. • Departamentos y Centros de Investigación Educativa. • Centros de Orientación Educativa, Psicopedagógicos, y en Educación Especial. • Despachos de asesoría. • Departamentos de selección y reclutamiento de personal. • Consultorios particulares en el ejercicio independiente de la profesión. • Sectores agropecuarios, comercial, industrial y de servicios. • Centros de salud. • Centros culturales y de recreación. • En medios de comunicación (radio, televisión, cine, prensa). 	<ul style="list-style-type: none"> • Instituciones educativas. • Empresas públicas y privadas de diversa índole: <i>editoriales, bancos, casas de bolsa, instituciones del sector salud y organizaciones políticas.</i> • Organismos No Gubernamentales.
<p>Cuadro elaborado con base a las fuentes: Martínez Hernández, Ana Ma. del Pilar. “La enseñanza de la Pedagogía en la UNAM: Antecedentes”, <i>Paedagogium</i>, México, Vol. 2, No. 7, Sep–Oct., 2001, pp. 29–33 y <i>Proyecto de Modificación del Plan de Estudio de la Licenciatura en Pedagogía</i>, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, junio, 2004, pp. 5–6, 12–13, 15, 16, 18, 34–52.</p>	
cuadro no. 77	

7.6.3. Otros contrastes entre ambos programas sintéticos

En la estructura que se indica del nuevo programa sintético, es relevante la atención a algunas debilidades demandadas al programa 1966: *aminoración de asignaturas que constituyen el plan (70/84),¹⁵⁷ cantidad total de asignaturas a acreditar (48/50), aumento de obligatorias (36/34), reducción de optativas tanto en lo mínimo a cubrir para acreditar la carrera (12/18), como la variedad de opciones que comprenda su selección (34/54), cantidad de talleres (21/10), seminarios (13/2) y laboratorios (0/4), definición de asignaturas teóricas (30/desconocida) y con carácter teórico-práctico (40/desconocidas), disminución de asignaturas por semestre (6/7) e incremento de la carga horaria de las asignaturas a la semana (4/2).* El cuadro no. 78 muestra con mayor detalle los contrastes de ambos planes.

CONTRASTES ENTRE AMBOS PROGRAMAS SINTÉTICOS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA (FFyL-UNAM)		
PROGRAMAS SINTÉTICOS	(1966)	PROYECTO DE MODIFICACIÓN (2004)
ASPECTOS CURRICULARES		
Duración	8 semestres	8 semestres
Tipo de organización curricular	Por asignaturas y agrupadas tentativamente en áreas.	Por asignaturas y con siete opciones de pre-especialización.
Total de asignaturas que comprende el plan	84	70
No. total de asignaturas a cursar	50 (32 obligatorias y 18 optativas)	48 (36 obligatorias y 12 optativas)
No. de asignaturas obligatorias que comprenden el núcleo de formación básica	32	36
Total de opciones de asignaturas optativas que existen en el plan	52	34
No. de asignaturas optativas y/o de formación especializada a cursar	18	12
No. total de créditos	204	340
Total de créditos obligatorios	132	268
Total de créditos optativos a acreditar	72	72
Total de asignaturas teóricas	-----	30
Total de asignaturas teórico-prácticas	-----	40 (6 obligatorias y 34 optativas)
No. total de seminarios	2 (Seminario de Filosofía de la Educación 1 y 2). Sin embargo, desde el período del 2005-2, se publicó un Seminario de Tesis para apoyar en su titulación a los estudiantes y cuyo cupo es limitado.	13
No. total de talleres	10	21
No. total de laboratorios	4	0
Promedio de asignaturas por semestre	7	6

¹⁵⁷ El primer número hace referencia al proyecto de modificación y el segundo al plan 1966.

Momento indicativo para seleccionar asignaturas optativas	A partir del 3° a 8° semestres.	A partir del último año de la carrera (7° y 8° semestres).
Tendencias de áreas de formación	Las áreas que indica este plan, no tienen una concreta formalización. Sin embargo, con base en ellas se agrupan las distintas asignaturas: 1) <i>Psicopedagogía</i> , 2) <i>Sociopedagogía</i> , 3) <i>Didáctica y Organización</i> , 4) <i>Teoría, Filosofía e Historia de la Educación</i> , e 5) <i>Investigación Educativa</i> .	Las asignaturas que forman el núcleo básico, están compuestas por tres áreas: 1) Teoría, Filosofía e Historia, 2) Interdisciplinaria (identifica las conexiones de la Pedagogía con otros campos de conocimiento), y 3) Metodología e Investigación (brinda fundamentos científicos y analíticos, métodos y herramientas para la construcción de conocimiento). La cuarta área es la Operativa, ésta cuenta con siete opciones, ordenadas por Campos Temáticos. Los cuales aproximan a distintos campos del desempeño profesional: 4.1. Proceso de Enseñanza–Aprendizaje, 4.2. Planeación y Evaluación Educativas, 4.3. Tecnologías Aplicadas a la Educación, 4.4. Orientación Educativa y Atención a la Diversidad, 4.5. Educación No Formal, 4.6. Administración Educativa, y 4.7. Política, Sociedad y Educación.
Flexibilidad curricular¹⁵⁸	La selección de las asignaturas optativas es libre. Además, existe la posibilidad de cursar las de otros planes de estudio, siempre y cuando, se cubran los créditos permitidos de cada carrera.	La elección de las asignaturas optativas es libre, al poder seleccionarlas de un conjunto determinado para cada una de las áreas contempladas. Además, se continúa permitiendo, cursar asignaturas optativas de otros planes de estudio, de acuerdo con lo dispuesto en el Artículo 19 del Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales.
Estructura de contenidos curriculares	Se carece de una estructura normativa y prescriptiva actualizada, que guíe la orientación de contenidos curriculares de los programas de los docentes.	Se contempla crear un Comité de Análisis de Programas de Asignaturas Optativas, para que antes de iniciarse los ciclos escolares de los dos últimos semestres, se exploren varios aspectos: <i>inquietudes e intereses de los alumnos, se incluyan temas y problemas actuales, exista coherencia entre los contenidos y las áreas definidas, entre otros.</i>
Apoyo a la titulación	Además de contar con dos asignaturas sobre investigación, dentro del currículo obligatorio del plan de estudios (Iniciación a la Investigación Pedagógica I y II). La mayoría de las diversas asignaturas optativas, permiten que los alumnos puedan realizar diversos trabajos de investigación de corta duración y con determinada aproximación, así como de prácticas profesionales.	El último año al limitarse para cursar asignaturas optativas, las cuales son de carácter teórico–práctico. Los alumnos podrán seguir realizando estudios de alguna de las áreas que seleccionen, para favorecer así, su acercamiento a una práctica profesional, y además, que tales trabajos puedan servir como futuros proyectos de titulación a retroalimentar. A su vez, se fortalece el área formativa de investigación y se añade una interdisciplinaria.
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block; width: 150px; height: 15px; margin-bottom: 5px;"></div> Aspecto que no se indica en el plan de estudios correspondiente.		
Fuente: Elaboración propia.		
cuadro no. 78		

7.6.4. Estructura curricular de la licenciatura en Pedagogía del nuevo programa sintético

El nuevo programa sintético mantiene ciertos aspectos estructurales con respecto al de 1966. Uno de ellos, la organización curricular *combinada por asignaturas y áreas*. Tal estabilidad se debe a que constituye aún el patrón que domina en la Universidad tal como lo reconoce el trabajo de la Comisión. Además, con ello se pretende facilitar la agrupación y definición de los contenidos. Sin embargo existe un intento por ofrecer también **Campos Temáticos**.

¹⁵⁸ La posibilidad que presenta la población estudiantil para elegir asignaturas optativas de otras carreras puede contemplarse como una expresión de flexibilidad, pero existe riesgo de llegar a una laxitud debido a la falta de capacidad articuladora con el resto de las asignaturas correspondientes en cada licenciatura.

El cuadro no. 79 muestra la disposición curricular anterior. De tal modo se observa que gran parte de las asignaturas que forman el núcleo básico de la formación están compuestas por la Área de **Teoría, Filosofía e Historia**. Asimismo se contempla una **Área Interdisciplinaria** con la que se pretende articular la Pedagogía con otros campos de conocimiento, y una de **Metodología e Investigación** para brindar fundamentos científicos, analíticos, métodos y herramientas para la construcción de conocimiento.

Otra área más es la **Operativa** que cuenta con siete opciones ordenadas por Campos Temáticos. Los cuales aproximan a distintos ámbitos del desempeño profesional: 1) *Proceso de Enseñanza–Aprendizaje*, 2) *Planeación y Evaluación Educativas*, 3) *Tecnologías Aplicadas a la Educación*, 4) *Orientación Educativa y Atención a la Diversidad*, 5) *Educación No Formal*, 6) *Administración Educativa* y 7) *Política, Sociedad y Educación*.

Una notable contribución de este nuevo programa está en la acertada decisión de las áreas que presentan ahora ligeramente una mayor carga de asignaturas tanto obligatorias como optativas: *Teoría, Filosofía e Historia, Metodología e Investigación y Política, Sociedad y Educación*.

Asimismo, otra reforma destacable es que se trata de fortalecer y fundamentar el núcleo de la formación básica con asignaturas de estas áreas. Las cuales obedecen al currículo optativo en el programa sintético 1966, principalmente en investigación y políticas educativas. Además, en el caso del área de Teoría, Filosofía e Historia se reactiva la asignatura de *Textos Clásicos*, dado que pertenece a una de los programas sintéticos anteriores.

Sin embargo, llama la atención en algunas de las asignaturas de las tres áreas anteriores, a excepción de las respectivas a la investigación, sean nulos sus cambios en cuanto a su nominación; y, en otros casos aminore la carga horaria para cubrir la extensión de sus relevantes y correspondientes contenidos (*Sociología de la Educación y Filosofía de la Educación*).

En efecto, se aprecia también que el currículo obligatorio continúa tendiendo a una formación plural o general al contener variabilidad de áreas, así como de los campos temáticos que maneja la nueva propuesta. En la mayoría de estos últimos se mantiene la parte técnico–instrumental en la que se atiende el ámbito laboral predominante (*Proceso de E–A, Planeación y Evaluación Educativas, Tecnologías Aplicadas a la Educación y Administración Educativa*).

DISTRIBUCIÓN DE ASIGNATURAS DEL NUEVO PROGRAMA SINTÉTICO DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA					
ÁREA DE FORMACIÓN	ASIGNATURAS OBLIGATORIAS	No.	ASIGNATURAS OPTATIVAS	No.	Cantidad total de asignaturas por cada LFC
Teoría, Filosofía e Historia	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Teoría Pedagógica 1 ♦ Teoría Pedagógica 2 ♦ Textos Clásicos ♦ Filosofía de la Educación 1 ♦ Filosofía de la Educación 2 ♦ Historia de la Educación y la Pedagogía 1 ♦ Historia de la Educación y la Pedagogía 2 ♦ Historia de la Educación y la Pedagogía 3 ♦ Historia de la Educación y la Pedagogía 4 	9	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Seminario de Teoría, Filosofía e Historia 1 ♦ Seminario de Teoría, Filosofía e Historia 2 ♦ Seminario de Teoría, Filosofía e Historia 3 ♦ Seminario de Teoría, Filosofía e Historia 4 	4	13
Interdisciplinaria	-----		-----		
Metodología e Investigación	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Epistemología ♦ Metodología de la Investigación 1 ♦ Metodología de la Investigación 2 ♦ Metodología de la Investigación 3 ♦ Metodología de la Investigación 4 ♦ Probabilidad y Estadística 	6	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Seminario de Investigación Pedagógica 1 ♦ Seminario de Investigación Pedagógica 2 ♦ Seminario de Investigación Pedagógica 3 ♦ Seminario de Investigación Pedagógica 4 	4	10
Operativa. Campos Temáticos a elegir					
Proceso de Enseñanza– Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Didáctica 1 ♦ Didáctica 2 	2	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Taller de Didáctica 1 ♦ Taller de Didáctica 2 	2	4
Planeación y Evaluación Educativas	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Diseño y Evaluación de Planes y Programas ♦ Evaluación Educativa ♦ Planeación Educativa 	3	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Taller de Evaluación del Proceso de E–A ♦ Taller de Evaluación Educativa 1 ♦ Taller de Evaluación Educativa 2 ♦ Modelos curriculares ♦ Taller de Planeación Educativa 2 	5	8
Tecnologías Aplicadas a la Educación*	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Comunicación y Educación ♦ Ciencia, Tecnología y Sociedad ♦ Tecnologías en la Educación 	3	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Taller de Proyectos de Educación Abierta y a Distancia 1 ♦ Taller de Proyectos de Educación Abierta y a Distancia 2 ♦ Taller de Tecnologías de la Educación 1 ♦ Taller de Tecnologías de la Educación 2 	4	7
Orientación Educativa y Atención a la Diversidad	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Psicología y Educación 1 ♦ Psicología y Educación 2 ♦ Psicología y Educación 3 ♦ Orientación Educativa 	4	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Taller de Orientación Educativa 1 ♦ Taller de Orientación Educativa 2 ♦ Taller de Atención Educativa en Situaciones de Aprendizaje Diferenciado ♦ Taller de Proyectos de Atención a la Diversidad 	4	8
Educación No Formal	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Educación No Formal 	1	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Taller de Proyectos de Educación No Formal 1 ♦ Taller de Proyectos de Educación No Formal 2 	2	3
Administración Educativa	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Administración Educativa 	1	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Taller de Proyectos de Capacitación 1 ♦ Taller de Proyectos de Capacitación 2 ♦ Taller de Administración Educativa 1 ♦ Taller de Administración Educativa 2 	4	5
Política, Sociedad y Educación*	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Sociología de la Educación ♦ Economía y Educación ♦ Sistema Educativo Nacional 1 ♦ Sistema Educativo Nacional 2 ♦ Legislación y Política Educativas ♦ Problemas Contemporáneos de la Educación 	6	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Seminario de Economía y Educación ♦ Seminario de Análisis de Política Educativa ♦ Seminario de Educación en América Latina 	3	9
* Existe aún confusión para ubicar algunas asignaturas del proyecto de modificación del plan de estudios a una de sus áreas. Son los casos de la asignatura obligatoria: <i>Nuevas Modalidades en Educación</i> ; y las optativas: <i>Tendencias Actuales de la Educación 1 y 2</i> .					
Fuente: Elaboración propia.					
cuadro no. 79					

7.6.5. Constitución de la licenciatura en Pedagogía de acuerdo a la identificación de líneas de formación curricular (LFC)

De acuerdo con la clasificación por LFC que se identificaron en este estudio, la cantidad y distribución de las asignaturas que comprende el nuevo programa sintético tienden a centrarse en: *Didáctica* (10), *Investigación Educativa* (9), *Políticas Educativas* (8) y *Psicopedagogía* (8). Esto se muestra en el cuadro no. 80

En ocasiones se dificulta ubicar otras de sus asignaturas restantes a una sola línea, tanto las de carácter obligatorio¹⁵⁹ como optativo.¹⁶⁰ Tal inconsistencia se debe a la variabilidad de interpretaciones sobre los tratamientos que pueden presentar. Son p.e. los casos de ***Historia de la Educación y la Pedagogía (1, 2, 3 y 4) y Seminario de Teoría, Filosofía e Historia (1, 2, 3 y 4)***. En las cuales es posible abordar procesos y hechos historiográficos de la educación, tanto a nivel local o nacional y/o universales, como se resuelve en el plan 1966 con las asignaturas de Historia General de la Educación 1 y 2 e Historia de la Educación en México 1 y 2.

O bien pueden centrarse también en la génesis de la constitución de la Pedagogía (orígenes, evolución y actualidad), incluso la conceptualización y estatuto epistemológico en que se debate. Esto obliga entonces a terminar de aclarar la especificidad que se trata de orientar en tales asignaturas, siendo una problemática presente en el plan 1966 a partir de Teoría Pedagógica.

De igual modo, la asignatura de ***Epistemología*** se presta aún a diversas intervenciones de abordaje. Por una parte, enfocarla directamente como disciplina filosófica del conocimiento; por otro lado vincularla con el área de investigación, y en ella, nuevamente discutir la constitución del campo educativo de la Pedagogía. Por ello, falta clarificar su tratamiento, incluso la propia nominación de la asignatura, pues así puede aún disponerse de acuerdo con la identificación de LFC que se hizo en este estudio, tanto en la línea de Investigación Educativa, Teoría Pedagógica o Filosofía de la Educación.

Sin hacer exhaustiva la explicación de otros casos similares, se puede identificar un grupo grande de asignaturas que pueden disponerse en distintas líneas de formación, principalmente en: *Teoría Pedagógica, Historia de la Educación, Filosofía de la Educación, Didáctica, Organización y Administración Escolar, Políticas Educativas, Investigación Educativa y Comunicación Educativa (son los casos de las asignaturas: Textos Clásicos, Seminario de Teoría, Filosofía e Historia 1, 2, 3 y 4; Evaluación Educativa, Taller de Evaluación Educativa 1 y 2, Planeación Educativa, Taller de Planeación Educativa 2, Administración Educativa, Taller de Administración Educativa 1 y 2, Problemas Contemporáneos de la Educación, Nuevas Modalidades en Educación y Tendencias Actuales de la Educación 1 y 2)*. Por ello, a continuación se dan a conocer cambios y ajustes destacables en algunas de las áreas de formación del proyecto de modificación.

¹⁵⁹ *Textos Clásicos, Historia de la Educación y la Pedagogía 1, 2, 3 y 4; Epistemología, Evaluación Educativa, Planeación Educativa, Administración Educativa, Problemas Contemporáneos de la Educación y Nuevas Modalidades en Educación.*

¹⁶⁰ *Seminario de Teoría, Filosofía e Historia 1, 2, 3 y 4; Taller de Evaluación Educativa 1 y 2, Taller de Planeación Educativa 2, Taller de Administración Educativa 1 y 2, y Tendencias Actuales de la Educación 1 y 2.*

DISTRIBUCIÓN DE ASIGNATURAS DEL NUEVO PROGRAMA SINTÉTICO DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA, DE ACUERDO A LA CLASIFICACIÓN IDENTIFICADA POR LFC					
LFC	ASIGNATURAS OBLIGATORIAS	No.	ASIGNATURAS OPTATIVAS	No.	Cantidad total de asignaturas por cada LFC
Psicopedagogía	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Psicología y Educación 1 ◆ Psicología y Educación 2 ◆ Psicología y Educación 3 ◆ Orientación Educativa 	4	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Taller de Orientación Educativa 1 ◆ Taller de Orientación Educativa 2 ◆ Taller de Atención Educativa en Situaciones de Aprendizaje Diferenciado ◆ Taller de Proyectos de Atención a la Diversidad 	4	8
Políticas Educativas*	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Sociología de la Educación ◆ Economía y Educación ◆ Sistema Educativo Nacional 1 ◆ Sistema Educativo Nacional 2 ◆ Legislación y Política Educativas 	5	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Seminario de Economía y Educación ◆ Seminario de Análisis de Política Educativa ◆ Seminario de Educación en América Latina 	3	8
Investigación Educativa*	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Metodología de la Investigación 1 ◆ Metodología de la Investigación 2 ◆ Metodología de la Investigación 3 ◆ Metodología de la Investigación 4 ◆ Probabilidad y Estadística 	5	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Seminario de Investigación Pedagógica 1 ◆ Seminario de Investigación Pedagógica 2 ◆ Seminario de Investigación Pedagógica 3 ◆ Seminario de Investigación Pedagógica 4 	4	9
Didáctica*	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Didáctica 1 ◆ Didáctica 2 ◆ Diseño y Evaluación de Planes y Programas ◆ Educación No Formal 	4	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Taller de Evaluación del Proceso de E-A ◆ Taller de Didáctica 1 ◆ Taller de Didáctica 2 ◆ Modelos curriculares ◆ Taller de Proyectos de Educación No Formal 1 ◆ Taller de Proyectos de Educación No Formal 2 	6	10
Filosofía de la Educación*	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Filosofía de la Educación 1 ◆ Filosofía de la Educación 2 	2			2
Historia de la Educación*					
Teoría Pedagógica*	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Teoría Pedagógica 1 ◆ Teoría Pedagógica 2 	2			2
Organización y Administración Escolar*	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Administración Educativa 	1	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Taller de Proyectos de Capacitación 1 ◆ Taller de Proyectos de Capacitación 2 ◆ Taller de Administración Educativa 1 ◆ Taller de Administración Educativa 2 	4	5
Comunicación Educativa	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Comunicación y Educación ◆ Ciencia, Tecnología y Sociedad ◆ Tecnologías en la Educación 	3	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Taller de Proyectos de Educación Abierta y a Distancia 1 ◆ Taller de Proyectos de Educación Abierta y a Distancia 2 ◆ Taller de Tecnologías de la Educación 1 ◆ Taller de Tecnologías de la Educación 2 	4	7

* Existe confusión para ubicar algunas asignaturas del proyecto de modificación del plan de estudios a una sola LFC. Obligatorias: *Textos Clásicos, Historia de la Educación y la Pedagogía 1, 2, 3 y 4; Epistemología, Evaluación Educativa, Planeación Educativa, Administración Educativa, Problemas Contemporáneos de la Educación y Nuevas Modalidades en Educación.* Optativas: *Seminario de Teoría, Filosofía e Historia 1, 2, 3 y 4; Taller de Evaluación Educativa 1 y 2, Taller de Planeación Educativa 2, Taller de Administración Educativa 1 y 2, y Tendencias Actuales de la Educación 1 y 2.*

Fuente: Elaboración propia.

cuadro no. 80

7.6.6. Cambios y ajustes de algunas de las LFC en el nuevo programa sintético de la licenciatura en Pedagogía (FFyL–UNAM)

a) Línea de formación curricular en políticas educativas (LFC–PE)

Llama la atención que una de las asignaturas en la que panorámicamente se brindaba el acercamiento a la región latinoamericana como parte de la identidad contextual de dicho profesional, continúe siendo optativa, cuya nominación ha cambiado por *Seminario de Educación en América Latina*.

Asimismo, es notoria la desaparición de otras asignaturas identificadas anteriormente en la misma línea de formación en Políticas Educativas: *Organismos Nacionales e Internacionales en Educación, Desarrollo de la Comunidad y Pedagogía Comparada*, debido a que en ellas, se contemplan varios temas contemporáneos: *Indigenismo, Multiculturalismo, Migración, La situación actual de la mujer, Medio Ambiente y el ámbito de la Sociología del Currículum entre otros*. Todos los cuales es posible queden sujetos en la asignatura de *Problemas Contemporáneos de la Educación* que maneja el proyecto de modificación.

b) Línea de formación curricular en comunicación educativa (LFC–CE)

Cabe recordar en cuanto a la línea en Comunicación Educativa que algunos cursos de sus asignaturas consideraban el abordaje de temas contemporáneos: *Aplicación educativa de las NTIyC en el marco de la economía global y la Sociedad del Conocimiento (audioconferencias, videoconferencias, Internet y el aprovechamiento del uso de la computadora)*. A los cuales, el nuevo programa sintético se destaca por implementar y fortalecer sus espacios curriculares.

Sin embargo, dentro de las características formativas que se demandan en el contexto posmoderno, relacionadas precisamente con la alfabetización en competencias lingüísticas de máquinas electrónicas y en comunicación, surge aún desconcierto cómo se acercarán éstas a los alumnos en la institución, sobre todo, cuando en la Facultad es notable una insuficiencia en el servicio que se lleva a cabo de determinadas innovaciones tecnológicas con que se cuentan, más aún, ahora con atender niveles y contextos educativos distintos, que van desde los presenciales y abiertos, a los virtuales e incluso a distancia.

Además, en el estudio de la Comisión se revelan ausencias o pérdidas de ciertos espacios y equipamientos especializados: *laboratorio de psicopedagogía, Cámara de Gessell y equipo para producciones de materiales de vídeo y audio* (Ibid, pp. 27 y 34). Así entonces, los contenidos a tratar en el campo temático de Tecnologías Aplicadas a la Educación, puede seguir presentando mediaciones, salvo que se cree determinada vinculación con algunos de los programas que

manejan instituciones específicas de la propia Universidad, ubicadas dentro del circuito de C.U.¹⁶¹

En el caso de las competencias comunicativas y sociales, incluso de fortalecimiento de determinados hábitos de estudio del alumnado: *uso de la lengua materna tanto en su forma oral y escrita, funcionamiento de la comunicación interpersonal y asertiva, así como dominio de algún lenguaje extranjero*. Llama la atención que el proyecto de modificación en su estructura formal carezca aún de la inserción de espacios curriculares destinados para estos aspectos necesarios y con una carga significativa en la formación profesional actual, y sean sólo contemplados de antemano en el perfil de ingreso de los alumnos, principalmente cuanto al lenguaje oral y escrito (Ibid, 27 y 34).

A su vez, resulta poco pertinente la desaparición de la asignatura *Ética Profesional del Magisterio*, porque contribuía a la transmisión y reflexión de un *código ético y en valores*, dado que una proporción de sus cursos se enfoca a la discusión de una deontología pedagógica como parte de la identidad de tales profesionales, y otros temas de carácter filosófico con respecto a la condición del ser humano.

c) Línea de formación curricular en psicopedagogía (LFC–P)

Un logro visible en el proyecto de modificación respecto al programa sintético 1966, es la reducción tanto de asignaturas obligatorias (10/4) como optativas (14/4) de la línea de formación en Psicopedagogía.¹⁶² En cuyos contenidos de su práctica curricular aparecen problemáticas vinculadas con la atención a *poblaciones con capacidades diferentes* y funciones correspondientes al ámbito de la *Orientación Educativa, Vocacional y Profesional* como otras. A las cuales el proyecto actual de modificación integra en el área de *Orientación Educativa y Atención a la Diversidad*.

Además, tomando en cuenta como dice Ángel Díaz Barriga (1990: 27), que una modificación implica respetar los “logros” de cada grupo, el nuevo proyecto integra también asignaturas para las relacionadas fuera del sector escolar (***Educación No Formal y Taller de Proyectos de Educación No Formal 1 y 2***). Así, en ellas es posible atender diversas temáticas que fueron apareciendo en la práctica del programa sintético 1966 (*El pedagogo como orientador familiar, Sexualidad y Educación, Orientación a Adultos Mayores, Atención a las*

¹⁶¹ Entre las que se encuentran: Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC), Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas (IIMAS), y la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED). Las cuales mantienen una estrecha colaboración académica y/o tecnológica con diferentes instancias de la UNAM y otras instituciones de educación superior, tanto nacionales como extranjeras, y en el caso de la última, el impulso de la educación abierta y a distancia.

¹⁶² La primera cantidad de los números que aparecen en paréntesis, corresponde al plan 1966, y la segunda al proyecto de modificación.

perspectivas de género, El discurso educativo de los museos, Desarrollo Personal y Pedagogía Hospitalaria en el Sector Salud).

d) Área de formación en investigación

Existe un fortalecimiento en los espacios del currículo obligatorio de la formación en investigación, mediante su respectiva área de Metodología e Investigación, cuyos objetivos, conocimientos, habilidades y actitudes se orientan en su mayoría al nivel técnico e instrumental: *dominio de principios y fundamentos de la investigación social, manejo del estado del arte, diseño de programas y protocolos de investigación, metodologías cuanti-cualitativas, principios técnicos del diseño de instrumentos de medición y evaluación, herramientas del análisis estadístico, conocimiento del alcance y aplicación de paquetes para el análisis e interpretación de datos (software), elementos críticos para juzgar investigaciones, y vinculación de la investigación con la toma de decisiones* (Ibid, pp. 40–46, 53). Estos dos últimos llaman la atención por cómo los estudiantes podrán aproximarse con tal responsabilidad, posición y escenarios.

Entre estas competencias sólo faltan aquéllas que familiaricen a los estudiantes con la *búsqueda de información en diversos medios y espacios, uso efectivo de las bibliotecas y explicitar la suma de otras habilidades básicas e indispensables para comenzar a enfrentar un proceso de investigación (p.e. saber interrogar y observar).*

Se reconoce también en asignaturas vinculadas a la investigación como en diversas optativas que se pueden seguir trabajando diversos estudios que sirvan como futuros proyectos de titulación, destacando la incorporación de optativas que asemejan funcionar como seminarios de tesis (*Seminario de Investigación Pedagógica 1, 2, 3 y 4*).

7.6.7. Otros aciertos curriculares del proyecto de Modificación de la licenciatura en Pedagogía FFyL–UNAM

El nuevo proyecto no ofrece una profundización como tal en algún campo profesional, pues en su organización curricular no se pueden cubrir las 12 optativas a acreditar en virtud a una misma orientación. Por tanto, no se reactivan especializaciones, ni se ofrecen salidas terminales de formación, tampoco se dan cuasi o semi-especializaciones como se organiza el programa sintético de la FES–Acatlán. En todo caso puede interpretarse que curricularmente se apoyan *pre-especializaciones*.

Esto hasta cierta punto resulta viable, debido a que la mayor proporción de los estudiantes a nivel licenciatura, apenas inician en el conocimiento del campo de su profesión, y son pocos quienes logran identificar de manera sólida alguno en particular, siendo en sus prácticas que desempeñan en el mercado laboral, cuando les surgen momentos de distinción o bien dados por requerimientos de su ubicación en el trabajo, reconociendo así, su necesario acercamiento a un ámbito

específico que posteriormente el posgrado puede ofrecerles. De modo que es una acertada decisión por parte de la Comisión tal resolución curricular, más aún considerando lo siguiente:

En la sociedad del conocimiento, la educación superior se ve obligada a redefinirse, favoreciendo la formación básica, por sobre la información concreta; favoreciendo la flexibilidad que permite abordar con naturalidad los cambios, por sobre los planteamientos predefinidos y rígidos; favoreciendo la movilidad del estudiante entre varias disciplinas que permite diseños curriculares específicos en respuesta al interés del alumno, por sobre la inscripción única predeterminada; favoreciendo la idea de una educación que debe continuar por toda la vida, por sobre el esquema terminal al alcanzar la cúspide del título. (Pérez Pascual, 2001, p. 11).

Así, efectivamente lo que prevalece es una *educación continua*, característica dentro de las demandadas en el contexto posmoderno como **aprendizaje a lo largo de la vida**. Por ello, es un acierto también en el proyecto de modificación, el momento indicativo para seleccionar las asignaturas optativas, iniciando en los dos últimos semestres de la carrera (que en el programa sintético 1966 es a partir de los 3° a 8° semestres).

Además del coincidir en la relación entre algunas de las nuevas asignaturas, áreas y campos temáticos con los ámbitos encontrados en los programas de posgrado.¹⁶³ Asimismo, resulta satisfactorio se visualicen períodos precisos para revisar los resultados y efectos de la práctica curricular del nuevo proyecto, es decir, por generación egresada (cada cuatro años).

¹⁶³ *Especializaciones: Diseño de estrategias de E–A, Docencia Especializada, Educación Especial, Desarrollo de innovaciones educativas, Investigación, Planeación y Evaluación Educativa. Maestrías: Docencia Especializada, Formación de Investigadores y Gestión de Instituciones Educativas. Doctorado: Pedagogía, Educación Internacional, Formación de Docentes, Investigación y Tecnología Educativa.*

Capítulo 8: CONCLUSIONES

8.1. CARACTERÍSTICAS FORMATIVAS DEL DISCURSO NARRATIVO DE LA MODERNIDAD

En Boris Trita se mencionaba que la realización de cambios por sentido común, van encaminados a promover una mejora, sea incursionando o eliminando algo; y a veces, una modificación curricular no significa hacer una cirugía completa.

Igualmente, con Díaz Villa se decía, que una reforma no necesariamente concluye con una transformación total del orden institucional establecido, sino modificaciones parciales. Así, algo prevalece y otras cosas quedan por hacer todavía.

De este modo, a continuación se dan a conocer del programa sintético 1966 de la licenciatura en Pedagogía, algunos resultados sobre las partes formativas que requieren cambios, de acuerdo a las demandas del contexto posmoderno.

Además, su contraste correspondiente en el Proyecto de Modificación, con la introducción de innovaciones que les permiten resolverlos, y no sólo aspectos que debidamente prevalecen, sino las maneras con que se les trata de fortalecer, dada su relevante contribución a la formación.

8.1.1. Formación teórico–conceptual

La formación teórico–conceptual es parte de la educación integral y cultural de las profesiones. Además, es baluarte de la Universidad del s. XX, y desde la década de los 80's cuenta con mayor apoyo académico.

Curricularmente, se le identifica en la estructura semántica, conformada por el cuerpo organizado de conocimientos disciplinarios, constituidos a su vez, por hechos, conceptos y teorías entre otros.

En el caso del programa sintético 1966 de la licenciatura en Pedagogía, ofrece una formación plural de conocimientos variados para el estudio de lo educativo. Asimismo, está fincado en parte por el nivel de adquisición y acumulación del conocimiento como influencia recibida de la corriente educativa tradicional.

Por un lado, este tipo de estructura curricular permite a los estudiantes ocupar una posición receptiva y pasiva cuanto a la adquisición de contenidos. Por otra, les enfrenta dificultades en las estrategias para la articulación de distintos conocimientos.

En efecto, gran parte de los materiales empíricos analizados de la Línea de Formación Curricular en Políticas Educativas (LFC-PE), tiende a privilegiar la formación teórico-conceptual, especialmente a través del currículo obligatorio, que es donde se halló la mayor carga de sus contenidos.

Precisamente, en las asignaturas *Sociología de la Educación 1 y 2*, correspondientes a los dos primeros semestres, inicia una carga de vínculos conceptuales propios y considerables de tal saber (*estructura social, igualdad-desigualdad, equidad-inequidad, Estado-Educación, Educación-Economía*), y sus explicaciones mediante posturas y corrientes teóricas distintas (*estructural-funcionalismo y enfoques marxistas*).

La mayor parte de su estudio abarca aportaciones de autores clásicos-contemporáneos representativos de las décadas de los 60's y 70's, y con planteamientos de las tendencias científico-técnica y positivista (Durkheim, Comte, Marx, Engels, Gramsci, Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot, Freire); respecto a los relacionados a los debates de la Nueva Sociología de los 90's y de orientación materialista-dialéctica (Michael Apple, Iván Illich, Giroux, McLaren, entre otros).

Posteriormente, el séptimo semestre dispone de la asignatura *Legislación Educativa Mexicana*, en cuyos programas guía revisados, se brindan conocimientos conceptuales a su naturaleza (*definiciones de Derecho, tipo de normas, proceso legislativo y la SEP como organismo rector de la educación pública*).

La retroalimentación para el enfoque especial al estudio de lo educativo, que conviene fortalecer homogéneamente en la mayoría de los materiales empíricos analizados de este caso, está respecto a integrar en tal organización de contenidos, procesos históricos de la dimensión jurídica en materia educativa (*principios que conforman el derecho a la educación en México con determinados proyectos de nación, momentos de modificación al artículo 3º constitucional, hechos y datos relacionados a la tendencia histórica de la SEP*).

Pues estos conocimientos se alcanzan igualmente a cubrir pocas veces en gran parte de los cursos de las asignaturas respectivas a la Línea de Formación Curricular en Historia de la Educación. Por todo ello, tanto esta línea como la de Investigación Educativa (LFC-IE), se hacen necesarias consolidar curricularmente.

Por otro lado, una opción a continuar contribuyendo a la línea de Políticas Educativas, es tratando más a nivel curricular, sea con espacios específicos o en partes importantes de los contenidos de sus correspondientes asignaturas, el abordaje de problemas socioeducativos contemporáneos a las demandas del s. XXI y la posmodernidad.

De acuerdo a fuentes revisadas de esta línea del programa de 1966, tal actualización temática se encuentra aisladamente en algunos de sus cursos, entre los que se identifican: *Posmodernidad, Globalización, Neoliberalismo, Sociedad del Conocimiento y la Información, Indigenismo, Pobreza, Migración, Equidad, Multiculturalismo en México, La situación actual de la mujer, Medio Ambiente, Sociología del currículo, Derechos Humanos, Educación para la paz, La Educación Superior en el s. XXI, Estructura social de América Latina.*

Estos temas son importantes a nutrir porque pueden permitir ampliar el panorama de tratar profesionalmente, no sólo asuntos del ámbito escolarizado y de carácter técnico; sino incluir aquellas preocupaciones existentes en contextos fuera de las aulas, incluso a nivel mundial, y a su vez, acordes a la capacidad de respuesta del discurso narrativo de nuestra universidad, y dada la desaparición de otras asignaturas relevantes que incursionaban el tratamiento de lo anterior en el programa de 1966 (*Optativas: Organismos Nacionales e Internacionales de Educación, Desarrollo de la Comunidad y Pedagogía Comparada*).

Además, el discurso que prevalece en la orientación total de estos contenidos, es la visión productiva y de control externo de agentes internacionales (Políticas de Modernización Educativa), refiriendo a la educación como estrategia para alcanzar el desarrollo de las naciones. Así, su eje formativo identificado es el *Discurso Internacional*, apoyado en la explicación contextual por dos partes: a) *Educación–Desarrollo y Educación–Economía*.

Y en menor aparición se aborda el contexto nacional como el latinoamericano, cuyo estudio a las condiciones de esta última región, sigue siendo optativo en el Proyecto de Modificación (*Seminario de Educación en América Latina*). En cuanto al eje temático del *contexto nacional de la educación*, se ve planteado por la relación conceptual *Estado–educación y sociedad–cultura–educación*, siendo precisamente el primero donde se diera mayor relevancia a la solidez de una conciencia histórica como parte de la identidad nacional de hechos y procesos educativos.

Los cursos de las asignaturas optativas de tal línea, son los que muestran variedad del tipo de materiales de lectura, actualización y vigencia, principalmente a partir de las décadas de los 80's al 2000. Algunos tratan también el contexto local del SEM y sus problemáticas durante los 90's, pero prevalece la revisión de fuentes sobre la influencia del discurso internacional (UNESCO, Banco Mundial y OCDE principalmente), restando con ello, análisis de las estrategias oficiales vigentes (PRONAE) y alternativas latinoamericanas.

Así, este currículo optativo cubre en su mayor parte los temas contemporáneos y a sus especialistas (*Gilberto Guevara Niebla, Pablo Latapi, José Angel Pescador, Roberto Rodríguez, Carlos Muñoz Izquierdo, Gustavo Flores, Carlos Ornelas, Guillermo Villaseñor, Juan Prawda, Alma Maldonado, Octavio Ianni, José Joaquín Brunner, Juan Carlos Tedesco, Manuel Castells, Silvia Schmelkes*).

Por todo esto, los programas guía de la línea en Políticas Educativas, evidencian parte de la concepción curricular como práctica social, procesal-práctica o contextual, pues aparecen inevitables y necesarias modificaciones que se han ido haciendo al documento formal del programa sintético de 1966, para poder brindar precisamente una mejor manera de alcanzar esa sólida formación sociológica que sustenta el perfil profesional de la licenciatura:

De tal modo, el Proyecto de Modificación presenta en su currículo obligatorio, una mayor orientación hacia la formación teórica, equilibrando el aspecto técnico optativo, y cuidando que en su nuevo programa no sea el marco de referencia.

También, al aminorar la cantidad de asignaturas que constituyen el mapa curricular actual, aumenta la carga horaria de las obligatorias, posibilitando una mejor asimilación y adquisición de sus contenidos.

En este Nuevo Proyecto, el núcleo básico de formación abarca cuatro principales áreas: *Teoría, Filosofía e Historia; Metodología e Investigación, la Interdisciplinaria, y Política, Sociedad y Educación.*

La última es precisamente la que corresponde al caso de la LFC-PE, que se ve favorecida porque se le añaden espacios curriculares, que en el programa de 1966, quedan cubiertos por su tratamiento optativo: *Economía y Educación; Legislación y Políticas Educativas; y Sistema Educativo Nacional 1 y 2.* Por cierto, ahora con esta asignatura obligatoria, se destaca más este objeto educativo como parte de la reflexión pedagógica.

De manera que este nuevo currículo integra u ofrece mayores posibilidades en su estructura, para que tal profesional cuente efectivamente con las herramientas de conocimiento social básicas, que le permitan comprender y descubrir situaciones contextuales de la realidad educativa, apoyándose al mismo tiempo, el desarrollo de capacidades cognitivo superiores demandas en el contexto actual de la posmodernidad (razonamiento, crítica, reflexión).

En cuanto a la variedad del tipo de contenidos, la presentación de distintos enfoques, paradigmas y categorías de análisis u orientación posible en la impartición de los mismos, quedan en las decisiones del cuerpo docente para negociar o compartir sus ideas; y en los alumnos, a través de su propio proceso vivido de enseñanza-aprendizaje.

Igual sucede con la opción de fortalecer el apoyo al interés de estudiantes por reflexionar y producir trabajos especializados en el desarrollo de “lo pedagógico”. Las asignaturas para plantear la formación propia sobre la Teoría, Filosofía e Historia de la Pedagogía a nivel general y local, siguen siendo pocas y concentradas principalmente en el primer año de la licenciatura, como para poder tratar con suficiente especificidad su situación (*Teoría Pedagógica 1 y 2*). De este modo, los asuntos del sentido estricto de la Pedagogía están contemplados o reflexionados con una mayor profundización y retroalimentación en estudios de grados superiores.

Los debates que se encuentran entre sus contenidos son de gran variedad: *Génesis de la constitución de la Pedagogía (orígenes, evolución y actualidad)*; *Conceptualización y estatuto epistemológico (diferenciación entre disciplina filosófica del conocimiento, ciencia, teoría, ciencias)*; *Constitución científica de la investigación del campo educativo, La posición del investigador, teórico o ensayista de la Pedagogía, que produce, difunde y consagra un saber científico, utilizable en la resolución de problemas y prácticas concretas*; *Discusión de su estructura teórico-conceptual o legitimidad de su especificidad teórica y metodológica*; *Autonomía, prestigio profesional e imagen social como gremio*. Además, tales temas pueden ser más claros a tratar en asignaturas como: *Ciencia de la Educación, Pedagogía General o Introducción a la Pedagogía*.

En tal caso, el área de Teoría, Filosofía e Historia del Proyecto de Modificación, ha reactivado un espacio curricular más: *Textos Clásicos*. En él, es posible tratar el pensamiento educativo de la antigüedad hasta nuestros días con clásicos-contemporáneos, incluso, integrar lecturas acordes de textos literarios. Y en el resto de sus asignaturas, abordar hechos y procesos historiográficos de la educación, tanto nacionales como universales.

En general, la constitución global de esta nueva propuesta programática, permite apreciar mejor dos concepciones centrales de la Pedagogía. Por un lado, como Ciencias de la Educación, que con un carácter multidisciplinario, intervienen varias ópticas y ángulos de lectura, para entender lo educativo, y mediante su participación de determinados grados de conocimientos (LFC).

Así, se transmite la necesaria importancia que tienen las contribuciones de otros saberes, cuanto a la comprensión de la complejidad del campo educativo (ciencias clásicas, humanas y sociales que constituyen de algún modo la organización del ser humano, y ofrecen ciertas pautas para su adecuada formación).

Finalmente, se identifica también la concepción pedagógica como Ciencias Aplicadas a la Educación. Allí, se ve paralelamente al fenómeno educativo como un campo profesional, que conformado por un conjunto amplio de manifestaciones prácticas y hechos observables en instituciones diversas pero dentro de un complejo social mayor, queda abierto y sin especificidad teórica propia; sino aplicando una serie de diferentes conocimientos del saber hacer o arte de

acciones y modos de proceder para desempeñar ciertas actividades o resolver circunstancias específicas y problemas concretos (p.e. la planificación instrumental del proceso de enseñanza–aprendizaje).

8.2. SITUACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEMANDADAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL CONTEXTO POSMODERNO EN LA LIC. EN PEDAGOGÍA DE LA FFyL–UNAM

8.2.1. Competencias de especialización, versatilidad y flexibilidad del profesional

El discurso de la pedagogía pragmática industrial y la modernización eficientista, tienden a privilegiar en la formación, demandas del aparato productivo. Esto curricularmente se traduce, en fomentar mayor carga de contenidos técnicos o con aplicación concreta a puestos ocupacionales para una futura inserción al sector productivo o el mercado laboral.

Así, la hipótesis planteada de carencia de salidas terminales en el programa sintético 1966, relacionadas directamente con las demandas laborales actuales de la profesión, se observa que a nivel académico, son cursos de asignaturas con carácter teórico–práctico del currículo optativo, en donde se tienden a ofrecer más conocimientos del saber hacer (técnicas, procedimientos, estrategias, métodos, habilidades); y se presentan en lo posible, situaciones de ensayo para la solución de problemas específicos.

Se aprecia en el caso de la Línea de Formación Curricular en Políticas Educativas (LFC–PE), que aún cuando falta una mayor consistencia en la organización por tareas de los contenidos curriculares de los programas guía (quedando posiblemente en la práctica del currículo), son precisamente la mayor parte de sus asignaturas optativas, en las que se practican conocimientos técnico–instrumentales.

Estos se dan sobre todo al desarrollar los requisitos de evaluación solicitados a los alumnos (*procesos de comparación, análisis de propuestas gubernamentales o diseño de propuestas alternativas, proyectos de investigación y ejercicios de planeación educativa*).

Cabe decir, en el proceso de las actividades que realizan para tales trabajos, están además de las propias de cada uno, otras naturalmente necesarias: *búsqueda y recopilación de información, análisis contextual, conciencia histórica, capacidad crítica, reflexión, reactivar o aplicar conocimientos teórico–conceptuales para la lógica de construcción del conocimiento de la realidad*.

Asimismo, el discurso de tendencia económica atiende generalmente cambios o avances cuanto a conocimientos especializados. En este sentido, son ciertas las especulaciones sobre la falta de áreas o salidas terminales y presencia

de espacios curriculares sólidos en la formación de la licenciatura en Pedagogía, en los que se comunique y posibilite el acceso inmediato al mercado laboral.

Mas todo ello, sería contrario a los principios del discurso narrativo de nuestra universidad, si fuese *el* modelo orientador y se abusará únicamente del mismo, como sucede con el saber científico de Lyotard. De este modo, se entiende entonces porque la formación de profesionistas está diversificada al ofrecer líneas de formación truncadas.

Por lo mismo, el Nuevo Proyecto de Modificación no profundiza en campos profesionales, ni reactiva especializaciones, tampoco ofrece cuasi o semi especializaciones. En todo caso, se dan pre-especializaciones, siendo válido si se toma en cuenta también la consideración como la que hace Mirta B. Bicecci, respecto a que la mayoría de los estudiantes en un nivel de pregrado, apenas inician el conocimiento y magnitud de su profesión, siendo pocos los que identifican una posición práctica o un campo en particular en algún momento de su transcurso formativo o al final, incluso, posteriormente con su área de trabajo.

Así, lo que prevalece es una educación continua o un aprendizaje a lo largo de la vida, que es precisamente una de las características formativas en el contexto posmoderno. De esta manera, es acertado en el Nuevo Proyecto de Modificación, el momento indicativo para seleccionar asignaturas optativas (en el último año y no a partir del tercer semestre).

Además, el currículo abierto, flexible, optativo o permanente, atiende la actualización de diversas problemáticas y demandas educativas, tanto en la educación formal y no formal. También, se contempla la evolución del mercado laboral, pues se integran espacios curriculares de prácticas profesionales emergentes y recurrentes que se demandan a la licenciatura,¹⁶⁴ y que en la dimensión formal del programa sintético de 1966 estaban ausentes o como debilidades formativas (p.e. *Recurrentes*: Elaboración de planes y programas, Evaluaciones Educativas, Capacitación, Orientación Vocacional, Atención a problemas de aprendizaje. *Emergentes*: Auxiliar en Investigación, Organización Académica, Asesoría Pedagógica, Servicios y productos por nuevas tecnologías de la educación, etc.).

¹⁶⁴ Identificadas y recuperadas de varios estudios previos: Organización y Administración Escolar, Capacitación Industrial, Recursos Humanos, Orientación Vocacional, Detección, Evaluación y Atención de Problemas de Aprendizaje y/o con alguna discapacidad, Educación para la Salud, Planeación Educativa, Estadística Educativa, Nuevas Tecnologías y a Distancia Aplicadas a la Educación, Elaboración de Planes y Programas de Estudio, Evaluación Educativa y Formación Docente. Esta última coincide con una de las tareas fundamentales que se llevan a cabo en la Universidad, importante fortalecer formativamente, más todavía, cuando no se propicia de manera formal en gran parte de las prácticas profesionales de diversas licenciaturas de esta institución. Además, tal como encuentra Ángulo Villanueva en el caso de la Escuela Regional de Ciencias de la Tierra en la Universidad Autónoma de Guerrero, para la docencia no se brinda ningún tipo de preparación en casi ninguna de las IES, con lo cual se promueven profesores “hechizos” y coadyuva al conocimiento de sentido común (Ángulo Villanueva, 2001: 6).

De esta forma, en el Nuevo Proyecto prevalece la formación polivalente, es decir, darle la capacidad al profesional de moverse y funcionar en diversas áreas de su competencia. Esto se logra presentando una Área Operativa conformada por distintos campos temáticos y en cuya mayor parte está el aspecto técnico-instrumental y los ámbitos laborales predominantes, cuyos conocimientos se hacen posibles de tratar en sus correspondientes asignaturas optativas (*Proceso de E-A, Planeación y Evaluación Educativas, Técnicas Aplicadas a la Educación, Orientación Educativa y Atención a la Diversidad, Educación No Formal, Administración Educativa, Política, Sociedad y Educación*).

También se consideran dentro de las prácticas profesionales, campos que se ignoraban en el área no formal: *Educación Popular, Educación de Género, Derechos Humanos, Medio Ambiente, para la Ciudadanía, Participación Política y en Organismos No Gubernamentales, Sector Salud, Bancos, Editoriales*. En la capacitación se añaden: *actividades gerenciales en empresas y la consultoría y asesoría en Apoyo Pedagógico*.

La actualización formativa se nota a la vez en la reducción del número de asignaturas de la Línea de Formación Curricular en Psicopedagogía (LFC-P), y la integración ya formal de sus nuevos contenidos que se venían abordando en la práctica curricular del programa 1966.

Es el caso para el *Área de Orientación Educativa y Atención a la Diversidad*, en cuyos temas a tratar probablemente estarán: *La atención a poblaciones con capacidades diferentes, Diversas funciones y actividades en el ámbito de la Orientación Educativa, Vocacional y Profesional*. Y en el *Área de Educación No Formal: El pedagogo como orientador familiar, Sexualidad y Educación, Orientación a adultos mayores, Atención a las perspectivas de género, El discurso educativo de los museos, Desarrollo Personal, La pedagogía hospitalaria en el sector salud*.

Aunado a esto, las asignaturas, áreas y campos temáticos del Nuevo Proyecto de Modificación, coinciden en relacionarse con ámbitos de estudio del posgrado, teniendo la posibilidad de profundizarlos y actualizarlos de ser todavía un interés personal. Además, se visualizan adecuadamente períodos precisos para revisar los resultados y efectos de la práctica curricular (por generación egresada cada cuatro años).

A todo lo anterior, lo que resulta ausente es la inserción a espacios laborales dentro de una estructura curricular que asegure la aplicación concreta de los conocimientos técnico-instrumentales, con una pertinente articulación o creación consolidada y legal de convenios empresariales, instituciones, centros u otros escenarios en los que se estreche más el sector productivo; quedando aún en las experiencias, prácticas profesionales o servicio social que solventa a nivel personal la población estudiantil.

8.2.2. Competencias de investigación

La construcción y generación del conocimiento es otra de las características demandadas a la formación profesional en el contexto posmoderno. Su correspondiente LFC en el programa sintético 1966 de la licenciatura en Pedagogía, está compuesta en general por asignaturas del currículo optativo (*Obligatorias: Iniciación a la Investigación Pedagógica 1 y 2. Optativas: Estadística Aplicada a la Educación 1 y 2, Epistemología de la Educación, Metodología, Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica 1 y 2, Taller de Investigación Pedagógica 1 y 2, Pedagogía Experimental 1 y 2*).

La situación es semejante en la revisión particular que se efectuó a la LFC–PE, pues en los programas guía aparece menor atención al abordaje de conocimientos técnico–instrumentales y metodológicos de la investigación, siendo dos de sus asignaturas de esta línea, las que tienden principalmente a tratarlos (*Optativas: Desarrollo de la Comunidad 1, 2*).

Sus asignaturas restantes, sólo demandan la aplicación de tales conocimientos, para la realización adecuada de los requisitos de acreditación solicitados en relación con este tipo de formación (proyectos de investigación).

De no ser dispuestos tampoco estos contenidos en la práctica curricular, la situación es por un lado comprensible, dado el alcance para retomarlos y reforzarlos en el horario limitado dentro de los períodos comprendidos para cada asignatura, en este caso, "un semestre o un año escolar" aproximadamente, pues restarían tiempo para el abordaje de los correspondientes contenidos de cada LFC.

Por otra parte, herramientas metodológicas de la investigación son tan relevantes que curricularmente se consideran conocimientos transversales, es decir, posibles a compartirse o transferirse en asignaturas de otras áreas. En este sentido, no pueden quedar en desventaja o puestos en tela de juicio en el grueso de los estudiantes.

Así, acertadamente el Nuevo Proyecto de Modificación considera la Línea de Formación Curricular en Investigación Educativa (LFC–IE), mediante la Área Metodología e Investigación, fortaleciendo tanto sus espacios curriculares obligatorios como su carga horaria por semana (*Obligatorias: Metodología de la Investigación 1, 2, 3 y 4, Probabilidad y Estadística*).

También se observa en sus correspondientes espacios curriculares, la formalización de asignaturas que posibilitan el seguir trabajando proyectos de titulación, apoyando de tal modo a la población estudiantil, en la realización final de su proceso formativo de la licenciatura (*Optativas: Seminario de Investigación Pedagógica 1, 2, 3 y 4*).

Dentro de los objetivos planteados para esta Área, se observa que la enseñanza está orientada más a la familiarización del nivel técnico–instrumental: *dominio de principios y fundamentos de la investigación social, manejo del estado del arte, diseño de protocolos, metodologías cuanti y cualitativas, lineamientos de instrumentos de medición y evaluación, herramientas de análisis estadística, paquetería de software para el análisis e interpretación de datos.*

En otros, falta especificar cómo podrán ejecutarlos los estudiantes, cuanto a su posible acercamiento y escenarios adecuados (*elementos críticos para juzgar investigaciones y vinculación de la investigación con la toma de decisiones*).

Sin descuidar todas estas competencias mencionadas, es importante tomar en cuenta otras básicas en tal tipo de formación: *búsqueda de información en diversos medios y espacios, uso efectivo de las bibliotecas, habilidades comunes para el proceso de investigación (p.e. saber interrogar y observar).*

Ante la hipótesis planteada respecto a que no existe en el programa sintético de 1966, una orientación concreta o eje estructural para integrar la variedad de asignaturas, tendiendo más a su diversificación o una fragmentación disciplinaria. El Nuevo Proyecto añade una Área Interdisciplinaria para ayudar a la articulación de los diversos saberes de las asignaturas. Por lo cual, esta incursión es un logro como parte de las demandas en la formación profesional de las licenciaturas que se expresan en el Congreso Universitario del 90.

Y un logro también en la dimensión curricular, pues con ello, se da muestra ya de un indicio de adaptación, ensayo e impulso a otras estructuras de diseño, actualizando en lo posible el patrón clásico de nuestra universidad (áreas y asignaturas).

8.2.3. Competencias de comunicación lingüísticas

Se encuentran entre las competencias demandadas en la formación profesional del contexto posmoderno, el uso eficiente de la lengua materna tanto oral como escrita y el dominio de lenguas extranjeras.

De hecho, están dentro de las demandas que también se recogen en el Congreso Universitario del 90 para la formación profesional universitaria. Algunas propuestas curriculares, las contemplan como parte de los contenidos de recursos de apoyo, para el perfeccionamiento del lenguaje.

Sin embargo, no existe en la estructura formal del currículo de esta licenciatura, espacios de inserción destinados especialmente para ello. En el Proyecto de Modificación continúan aún ausentes, quedando algunos sólo como parte de los requisitos del perfil de ingreso y egreso.

De modo que se vuelven asuntos a resolver en el caso de la decisión personal de los alumnos, sea por algún medio o curso extraescolar dentro o fuera

de la universidad. Y al mismo tiempo, son todavía pendientes a subsanar como parte del nivel curricular, tanto para mejorar la preparación de los profesionales, facilitando el enriquecimiento y actualización inmediata de conocimientos, mediante el acceso a lecturas en otros idiomas, sobre avances o descubrimientos de su interés profesional.

8.2.4. Alfabetización en NTlyC

La alfabetización computacional dentro del uso de las NTlyC, es otra de las características mayormente demandadas en la formación. A nivel licenciatura, se vincula con un manejo de software adecuado a las necesidades y nivel de cada profesión.

En la práctica curricular, sería más evidente observar el tipo de uso, familiaridad y habilidades que poseen los estudiantes respecto a las competencias correspondientes a tal área, sobre todo, cuando realizan ciertos requisitos de evaluación; que como una LFC destinada a su enseñanza en el programa sintético de 1966 de esta licenciatura. O bien, haciendo una pertinente investigación para ello.

Desde la parte formal del currículo, que es lo revisado en este estudio, se nota una reducida cantidad de espacios o asignaturas para la Línea de Formación Curricular en Comunicación Educativa (LFC–CE), que es la que más podría tener relación con tales competencias.

Y en todo caso, las NTlyC tienen cierto nivel de tratamiento y alcance en el programa sintético 1966, pues es semejante con lo que se hace en algunos cursos de la LFC–PE, introducir o presentar su conocimiento y reflexionar su uso como parte de los temas educativos contemporáneos (*p.e. Aplicación Educativa de las NTlyC en el marco de la Economía Global y la Sociedad del Conocimiento*).

De acuerdo con el Nuevo Proyecto de Modificación, aparecen entre sus problemas educativos, actividades y funciones que atiende el profesional en Pedagogía: *generar la producción de material educativo, mediante tecnologías de punta y una alfabetización de los nuevos medios de información y de la comunicación masiva (telecomunicaciones, cómputo, sistemas abiertos y a distancia); desarrollar estrategias de análisis, planeación, desarrollo y evaluación de proyectos educativos en todas sus modalidades.*

Esto hace pensar entonces, que al menos, se está considerando el posibilitar ya un mayor acceso, manejo y alfabetización en habilidades lingüísticas de máquinas electrónicas y en comunicación, principalmente en sus asignaturas optativas (*Taller de Proyectos de Educación Abierta y a Distancia 1, 2; Taller de Tecnologías de la Educación 1, 2*).

8.2.5. Competencias de socialización en la comunicación interpersonal asertiva

En el programa sintético 1966 de la licenciatura en Pedagogía, era escasa la atención al desarrollo de competencias para el fortalecimiento del funcionamiento de la comunicación interpersonal asertiva, pues en ocasiones llegaban a tratarse sólo por ciertos temas aislados, especialmente en algunos cursos de las asignaturas de la LFC–P, mas no contaba con una inserción formal de espacios curriculares destinados a ello.

Este tipo de habilidades requieren comúnmente en la planeación curricular, mayor solidez en su enseñanza, pues generalmente son apoyadas con cursos extracurriculares. No obstante, se ponen en juego a nivel personal y a lo largo del transcurso formativo de los estudiantes, a través de la realización de algunos requisitos de evaluación (trabajos en equipo).

Una manera en como el Nuevo Proyecto puede ayudar a tales competencias, siendo el caso en la formación profesional universitaria, está en que se atiende ahora la tendencia a la integración interdisciplinaria de la profesión, mediante su respectiva área.

8.2.6. Los valores como competencias formativas

Se demanda integrar en la formación profesional actual: *valores, actitudes y normas*. Todos los cuales son también contenidos curriculares que forman parte de las competencias del contexto posmoderno, sobre todo, con el efecto de posibilitar se generen personalidades que contribuyan al deseo de atender y responder eficientemente ante distintas preocupaciones de la sociedad.

Desde el programa sintético de 1966 de esta licenciatura, no existe una LFC específica para el caso de la enseñanza de valores, con la cual se permita atender su debido fortalecimiento. En todo caso, la asignatura más relacionada era *Ética Profesional del Magisterio*.

En la revisión general que se hizo a la misma, se observò, aportaba la formación del código ético y en valores, incluso algunos de sus cursos reflexionaban y discutían una deontología pedagógica como parte de la identidad profesional.

Al desaparecer tal asignatura en el Nuevo Proyecto, a primera vista parecería que se descuida la atención al desarrollo de valores, por lo menos, en brindar algún espacio curricular en un momento semestral determinado, y más, siendo que son una herencia contribuyente del discurso narrativo de la universidad mexicana de la modernidad.

No obstante, estos contenidos aún quedan presentes, particularmente en las reglas del juego de la convivencia diaria entre profesores y alumnos dentro de

las aulas educativas y en la discusión que es el tratamiento didáctico predominante.

Además, en el Nuevo Proyecto prevalece una formación vasta de la profesión, permitiendo a los estudiantes observar la presencia de lo amplio que son las distintas necesidades en que se les pueden solicitar sus servicios, dándoles a su vez, la característica de ser flexibles y versátiles a las demandas y espacios socio–labores actuales que les competen.

De este modo, se comprende que la formación específica de valores a cargo de una o más asignaturas, puede prescindirse en la educación universitaria superior, siendo en todo caso, una opción a disponerse, reactivarse o retroalimentarse curricularmente para algún momento posterior.

Todo esto permite observar que las competencias comunicativas, sociales, tecnológicas y en valores, aún cuando son coincidentes con demandas del contexto posmoderno, del Congreso Universitario y en la formación profesional de esta licenciatura; quedan todavía como objeto de propuestas extracurriculares o parte de los recursos de apoyo, en conjunto con estrategias de hábitos de estudio (p.e. comprensión lectora, lectura rápida).

Y de no tener una enseñanza especial en la propuesta formal del currículo, son adquiridas o resueltas en cierto grado dentro del transcurso formativo, es decir, como productos de la práctica curricular que se van generando a través del tratamiento didáctico y los requisitos de evaluación más usuales en la formación de esta licenciatura. En este caso, con base al análisis hecho de la línea de Políticas Educativas: *discusión y diálogo, participación, trabajos en equipo, reportes u otros escritos.*

De modo que la transmisión y posesión del conocimiento se exponen en la expresión oral, con aportaciones de distintos modos de pensar, y un ambiente propiciado para la convivencia en las aulas educativas entre profesores y alumnos (libertad, respeto, tolerancia).

A su vez, por los requisitos de evaluación específicos que frecuentemente se solicitan en los programas guía de esta línea: *reportes de lectura, ensayos y análisis de propuestas que proyectos de investigación*, se tiende a desarrollar más, el nivel de comprensión de los contenidos que su producción (conocimiento y análisis), pues la última se realiza con avances parciales durante los semestres de cada asignatura.

De otra manera, estas competencias comunicativas, sociales, tecnológicas y en valores, quedan como futuros nichos a incorporarse, y no es conveniente aislarlas de la formación profesional, a la vez, que algunas son coincidentes con las necesidades académicas o intereses provenientes de las perspectivas de los alumnos.

Además, en una sociedad con efectos y más que tintes neoliberales, de globalización y posmodernos, se hace necesaria una formación precisamente universitaria que se exija muchos otros aspectos que obedezcan a un currículo académico y otro extracurricular e incluso en estos, aquellos en los que afloran las tareas esenciales de las universidades (cultura general, lo social, lo político, cultivo de los valores y actitudes, prácticas y servicios profesionales, investigación, idiomas, arte, cuidado de la salud, deportes, espiritualidad, actividades cotidianas o recreativas).

Esta dimensión formal del currículo permite distinguir múltiples aspectos que intervienen en la formación, incluso, estimular investigaciones de su desarrollo educativo para otros momentos. Una de ellas, acercarse a los procesos identitarios que llevan a cabo los estudiantes como sujetos educativos en su transcurso académico.

Por otro lado, se reconocen que aún existen otras situaciones que enfrentar, implicadas en los procesos y problemas formativos de corte histórico, mismas que se pueden identificar al ser miembros internos conscientes que las viven y perciben diariamente.

Y, tomando en cuenta que son las universidades públicas las que necesitan mayor ayuda en la educación que brindan, sobre todo, aquéllas que reciben en sus aulas gran proporción de la población estudiantil, y considerando el complejo contexto posmoderno, bajo el cual, se ve trastocado el desempeño de las instituciones de educación superior, se da a conocer en el *Anexo XIII*, un conjunto de medidas de desarrollo para mejorar la formación profesional en Pedagogía en la FFyL–UNAM, cada una, determinada a un rubro específico tanto a nivel interno y externo de la institución.¹⁶⁵

Cabe decir, varias de las alternativas de solución que se ofrecen, pueden ser implementadas en otras licenciaturas, e incluso, otros Colegios de la Facultad, siendo una invitación para encaminar el futuro de nuestra Universidad, misma que en su larga trayectoria no ha dejado de responder en lo posible, a turbulencias e incluso a las revoluciones actuales que le rodean.

¹⁶⁵ Ver en el suplemento, *Anexo XIII: Agenda sobre distintas problemáticas y respectivas medidas de desarrollo para el mejoramiento de la formación profesional en Pedagogía en la FFyL–UNAM* (cuadro A30).



BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, Ma. del Carmen y Blanca Casas (alumnas del colegio de pedagogía). “Problemas y perspectivas actuales de la Comisión de Servicio Social del Colegio de Pedagogía” en Pacheco, Teresa y Ángel Díaz Barriga (compiladores), *La formación de profesionales para la educación. Elementos para un replanteamiento*, UNAM, CESU, Cuadernos del CESU no. 9, junio, 1988.

Arredondo Galván, Víctor Martiniano, Rafael Santoyo Sánchez y Graciela Pérez Rivera. “El desarrollo de la pedagogía como profesión” en Ducoing Watty, Patricia y Azucena Rodríguez Ousset, *Formación de profesionales de la educación*, México, Seminario Internacional sobre perspectivas en la formación de profesionales de la educación, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, UNESCO, ANUIES, SEP, 1990, enero, pp. 289–297.

Barrón Tirado, Concepción, *Universidades Privadas. Formación en educación*, México, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Plaza y Valdés Editores, marzo, 2003, 331p.

_____. “Análisis de contenidos curriculares. Un acercamiento metodológico” en Chehaybar y Kuri, Edith y Rocío Amador Bautista (coordinadoras), *Procesos y prácticas de la formación universitaria*, México, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Pensamiento Universitario 93, 2003, pp. 75–96.

_____. “La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización” en Valle Flores, María de los Ángeles (coord.), *Formación en competencias y certificación profesional*, México, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Pensamiento Universitario 91, diciembre, 2000, pp. 17–44.

Bartolucci, Jorge. “Crónica para una sociología del Congreso Universitario de 1990. Debate sobre la formación profesional de los estudiantes de la UNAM” en Alvarado, Lourdes (coord.), *Tradición y reforma en la Universidad de México*, México, UNAM, CESU, 1994. pp. 291–342.

Béjar Navarro, Raúl y Héctor H. Hernández Bringas, *La investigación en Ciencias Sociales y Humanidades en México*, México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM), UNAM, Miguel Ángel Porrúa, 1996, 215p.

Bethell-Fox, Charles. "Selección de competencias genéricas" en *Competencias. Materiales de lectura*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Coordinación General Académica, Unidad de Innovación Curricular, 2001. pp. 171-175.

Bicecci, Mirta, B. "Consideraciones acerca de la situación del pasante de la carrera de pedagogía" en Pacheco, Teresa y Ángel Díaz Barriga (compiladores), *La formación de profesionales para la educación. Elementos para un replanteamiento*, México, UNAM, CESU, Cuadernos del CESU no. 9, junio, 1988. pp. 35-39.

Bixio, Cecilia, *Contenidos procedimentales. Los procedimientos: su enseñanza, aprendizaje y evaluación*, Rosario, Homo Sapiens, 2001, 129p.

Boffy, Roy. "La competencia ocupacional y el aprendizaje basado en el trabajo: ¿el futuro de la educación media superior y tecnológico?" en *Competencias. Materiales de lectura*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Coordinación General Académica, Unidad de Innovación Curricular, 2001. pp. 121-145.

Bolívar Botía, Antonio, *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuestas*, Madrid, Escuela Española, Serie De la Reforma educativa al aula, 1993, 288p.

Brameld, Theodore Burghard Hurt, *Bases culturales de la educación. Una aproximación interdisciplinaria*, Argentina, Eudeba, 1961, 383p.

Brito Salgado, Sonia, *La formación profesional frente a los retos de la globalización*, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, abril, 2004. 65p. (tesis de licenciatura)

Buenfil Burgos, Rosa Nidia. "Globalización y localidad en las políticas educativas. Un encuentro entre universidades y particulares" en Gómez Sollano, Marcela y Bertha Orozco Fuentes (coords.), *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*, México, Plaza y Valdés, Seminario de Análisis de Discurso Educativo, Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación, no 3, 2001, pp. 39-51.

_____. "Postmodernidad, globalización y utopías" en Buenfil Burgos, Rosa Nidia (coordinadora), *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*, México, Seminario de Análisis del Discurso Educativo (SADE), Plaza y Valdés, Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación, noviembre, 2000, pp. 9-35.

_____. "Horizontes posmoderno y configuración social" De Alba, Alicia (comp.), *Posmodernidad y educación*, México, UNAM, Centro de

Estudios Sobre la Universidad, Miguel Ángel Porrúa, Colección Problemas Educativos de México, enero, 1995, pp. 7–67.

Cajero Torres, Leticia, *Seguimiento de egresados como instrumento de evaluación del plan de estudios de Pedagogía*, México, FFyL–UNAM, 2003. 170p. (tesis de licenciatura)

Carbajal Romero, José. “La educación y los discursos de la Internet” en De Alba, Alicia (coord.), *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*, México, Plaza y Valdés, Seminario de Análisis de Discurso Educativo, Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación, no. 2, 2000, pp. 171–180.

Carmen, Luis Ma. del, *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*, Barcelona, ICE, Universitat de Barcelona: Horsori, 219p.

Carrillo Avelar, Antonio (coord.), *La formación que Posibilita el Currículum de la Carrera de Pedagogía desde una Perspectiva de los Egresados*, México, UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, Cuadernos de la ENEP Aragón no. 24, julio, 1988, 42p.

Carrizales Retamoza, César. “Introducción” en Lechner, Norbert (et al.), *Modernidad y posmodernidad en educación*, México, CISE–U.A.S. e ICE–U.A.E.M, 1990, pp. 5–7.

Casarini Ratto, Martha, *Teoría y diseño curricular*, México, Trillas, ITESM. Universidad Virtual, 1997, 230p.

Cevallos de Kramis, Julieta y Lourdes Chehaibar Náder, *El Congreso Universitario de 1990 y las reformas en la UNAM de 1986 a 2002*, México, CESU–UNAM, Colección Historia de la Educación, abril, 2003, 310p.

Coll, César (et al.), *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Madrid, Aula XXI, Santillana, 1992, 202p.

Conczi, Andrew. “Perspectivas internacionales sobre la educación basada en competencias” en *Competencias. Materiales de lectura*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Coordinación General Académica, Unidad de Innovación Curricular, 2001. pp. 77–110.

Corenstein, Martha. “La investigación etnográfica en la educación” en Alvarado, Ma. Eugenia y Rebeca S. Mortera (coordinadores), *Algunos enfoques metodológicos de la Investigación Educativa*, México, ENP, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM, 1993, pp. 23–32

Corral Corral, Manuel. “Sensibilidad, razón y modernidad en América Latina” en Cerutti Guldberg, Horacio, *Filosofía de la educación. Hacia una Pedagogía para*

América Latina, México, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, UNAM, 1993, pp. 45–49.

Chávez M., Alfonso y Cecilia Medina, *El proceso enseñanza–aprendizaje y su didáctica*, México, Adamex, 1987, 63p.

De Alba, Alicia. “Sujeto político, sujeto educativo: claves a partir de dos conjunciones” en De Alba, Alicia (coord.), *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*, México, Plaza y Valdés, Seminario de Análisis de Discurso Educativo, Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación, no. 2, 2000, pp. 113–122.

_____. “El currículum universitario ante los retos del siglo XXI: la paradoja entre posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular” en De Alba, Alicia (coord.), *El currículum universitario. De cara al nuevo milenio*, México, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Plaza y Valdés, marzo, 1997, pp. 29–45.

_____, *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, México, CESU-UNAM, 1991, 106p.

_____. “Evaluación de la congruencia interna de los planes de estudio (análisis de un caso)” en Díaz Barriga, Ángel (et al.), *Seis estudios sobre educación superior*, México, UNAM, CESU, Cuadernos del CESU no. 4, 1986, pp. 23–48.

Delors, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, México, Correo de la UNESCO, mayo, 1997, 302p.

Demarchi, Marta. “La cuestión curricular y la formación de profesionales de la educación” en Ducoing Watty, Patricia y Azucena Rodríguez Ousset, *Formación de profesionales de la educación*, México, Seminario Internacional sobre perspectivas en la formación de profesionales de la educación, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, UNESCO, ANUIES, SEP, 1990, enero, pp. 115–122.

Díaz Barriga, Ángel, *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*, México, Paidós, 1997, 199p.

_____, *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*, México, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Miguel Ángel Porrúa, junio, 1995, 135p.

_____, *El contenido del plan de estudios de Pedagogía: análisis de los programas de asignatura*, México, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Coordinación de Humanidades, Cuadernos del CESU no. 32, enero, 1994, 89p.

_____. "La profesión, ¿un referente en la construcción curricular?" en Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco Méndez (coords.), *Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones*, México, UNAM, Centro de Estudio Sobre la Universidad, Coordinación de Humanidades, Cuadernos del CESU no. 21, octubre, 1990, pp. 55–78.

_____, *Currículum y evaluación escolar*, Argentina, Rei, Instituto de Estudios y Acción Social, Aique, 2da. edición, 1990, 52p.

_____. "Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de Pedagogía" en Ducoing Watty, Patricia y Azucena Rodríguez Ousset, *Formación de profesionales de la educación*, México, Seminario Internacional sobre perspectivas en la formación de profesionales de la educación, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, UNESCO, ANUIES, SEP, 1990, enero, pp. 51–63.

_____. "La formación del pedagogo, un acercamiento al tratamiento de los temas didácticos" en Pacheco, Teresa y Ángel Díaz Barriga (compiladores), *La formación de profesionales para la educación. Elementos para un replanteamiento*, México, UNAM, CESU, Cuadernos del CESU no. 9, junio, 1988, pp. 11–21.

_____. "Los orígenes de la problemática curricular" en Díaz Barriga, Ángel (et al.), *Seis estudios sobre educación superior*, México, UNAM, CESU, Cuadernos del CESU no. 4, 1986, p. 11–22.

_____, *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*, Argentina, Rei, Instituto de Estudios y Acción Social, Aique, 2da. edición, 154p.

_____ y Concepción Barrón Tirado, *El currículum de Pedagogía. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil*, México, UNAM, 1984, 91p.

Díaz Barriga, Frida y Elisa Lugo. "Desarrollo del currículo" en Díaz Barriga, Ángel (coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, México, Ideograma, COMIE, septiembre, 2003, pp. 63–123.

_____ y Marco Antonio Rigo. "Formación docente y educación basada en competencias" en Valle Flores, María de los Ángeles (coord.), *Formación en competencias y certificación profesional*, México, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Pensamiento Universitario 91, 2000, pp. 76–104.

_____, Ma. de Lourdes Lule G., Diana Pacheco P., Sylvia Rojas D. y Elisa Saad D. en Díaz-Barriga Arceo, Frida (et al.), *Metodología de diseño curricular para educación superior*, México, Trillas, 1990, 175 p.

_____. “La educación superior desde las perspectivas del cambio global” en Muñoz Izquierdo, Humberto y Roberto García, *Escenarios para la Universidad Contemporánea*, México, UNAM, CESU, 1995, pp. 118–135

Ducoing Watty, Patricia. “La formación y el ejercicio profesional. Un acercamiento hacia la construcción social de la profesión del pedagogo” en Barrón Tirado (et al.), *La formación y el desempeño profesional del licenciado en educación. Un estudio comparativo, avances de investigación 1989–90*, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, octubre, 1991, pp. 161–193.

_____ (et al.). “La formación en investigación en el Colegio de Pedagogía. Un análisis metodológico en la perspectiva del plan de estudios” en Pacheco, Teresa y Ángel Díaz Barriga (compiladores), *La formación de profesionales para la educación. Elementos para un replanteamiento*, México, UNAM, Cuadernos del CESU no. 9, junio, 1988. pp. 23–30.

El Pequeño Larousse. Ilustrado, Colombia, Larousse, 9ª edición, 2003, 1824p.

Escobar Peñalosa, Edmundo Félix, *Introducción a la Pedagogía Contemporánea*, México, Porrúa, 1975. 197p.

_____, Patria Ducoing, Olivia Baltasar y Emma Graciela Dib. “¿Quiénes son los profesores? Apuntes para el análisis de los docentes del Colegio de Pedagogía” en Barrón Tirado (et al.), *La formación y el desempeño profesional del licenciado en educación. Un estudio comparativo avances de investigación 1989–90*, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, octubre, 1991, pp. 119–128.

Eyssautier De la Mora, Maurice, *Metodología de la Investigación. Desarrollo de la Inteligencia*, México, ECAFSA, 1997, 296p.

Ferry, Gilles, *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 1997, 127p.

_____, *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós, UNAM, ENEP-Iztacala, 1990, 147p.

Fermoso Estebanez, Panciano, *Pedagogía social: fundamentación científica*, Barcelona: Herder, 1994, 409p.

Furlán, Alfredo. “¿El currículum, la universidad y el siglo XXI?” en De Alba, Alicia (coord.), *El currículum universitario. De cara al nuevo milenio*, México, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Plaza y Valdés, marzo, 1997, pp. 46–57.

_____. “La evolución probable de la gestión curricular en nuestras universidades” en Seminario Internacional, *La universidad*

latinoamericana ante los nuevos escenarios de la Región, México, Universidad Iberoamericana. UDUAL, octubre, 1995, pp. 330–342.

_____. “Al final de la carrera” en Pacheco, Teresa y Ángel Díaz Barriga (compiladores), *La formación de profesionales para la educación. Elementos para un replanteamiento*, México, UNAM, Cuadernos del CESU no. 9, 1988. pp. 49–51.

Gago Huguet, Antonio, *Elaboración de cartas descriptivas. Guía para preparar el programa de un curso*, México, Trillas, ANUIES, 2001, 115p.

García Canclini, Néstor, *La globalización imaginada*, México, Paidós, diciembre, 1999. 238p.

Garciadiego Dantan, Javier. “El proyecto universitario de Justo Sierra: circunstancias y limitaciones” en Alvarado, Lourdes (coord.), *Tradición y reforma en la Universidad de México*, México, UNAM, CESU, Miguel Ángel Porrúa, 1994, pp. 161–202.

García, J. Eduardo, *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*, España, Diada, 1998, 221p.

García–Pelayo y Gross, Ramón, *Pequeño Larousse. Ilustrado*, México, Larousse, 1990, 1663p.

García Puga, Silvia, Laura G. Guerrero Reyes, Rocío H. Mendoza Paredes y Ma. Cecilia Oviedo Mendiola. “Reflexiones en torno al plan de estudios (Una perspectiva estudiantil)” en Pacheco, Teresa y Ángel Díaz Barriga (compiladores), *La formación de profesionales para la educación. Elementos para un replanteamiento*, México, UNAM, Cuadernos del CESU no. 9, 1988. pp. 63–65.

González Lucini, Fernando, *Educación en Valores y Diseño Curricular*, Longman, Alhambra, Serie Documentos para la Reforma, Documento 2, 1990, 89p.

Goñi Grandmontagne, Alfredo, *La organización de los contenidos y el aprendizaje significativo*, Bilbao: Universidad del país Vasco, 1998, 94p.

Goodson, Ivor F., *El cambio en el currículum*, España, Octaedro, Serie Colección Repensar la educación, no. 9, 2000, 230p.

Grawford D. Glendenning y W. Wilson. “La educación basada en competencias, tres comentarios en Canadá” en *Competencias. Materiales de lectura*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Coordinación General Académica, Unidad de Innovación Curricular, 2001. pp. 41–60.

Guevara Niebla, Gilberto. "La dimensión histórica en el currículum" en Zataráin Castellanos, Manuel (comp.), *La formación de profesionistas ante los retos del siglo XXI*, México, Universidad de Guadalajara, enero, 1991, pp. 96–101.

Hidalgo Guzmán, Juan Luis, *Investigación educativa una estrategia constructivista*, México, Paradigmas, 1992, pp. 77–102.

Huerta Ibarra, José. "Enfoque metodológico de la investigación teórica" en Alvarado, María Eugenia y Rebeca S. Mortera (coordinadores), *Algunos enfoques metodológicos de la investigación educativa*, México, UNAM, 1993, pp. 33–47.

Husén, Törsten. "Paradigmas de la investigación en Educación: Un informe del estado de la cuestión" en: Dendaluce, Iñaki (coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*, Madrid, Narcea, 1988, pp. 46–59.

Ianni, Octavio, *La sociedad global*, México, Siglo XXI, 1998, 131p.

Jameson, Fredric, *El giro cultural. Escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1998*, Buenos Aires, Manantial, 1999, 256p.

Jessup, Gilbert. "Calificaciones profesionales nacionales. Implicaciones para la educación media superior y profesional" en *Competencias. Materiales de lectura*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Coordinación General Académica, Unidad de Innovación Curricular, 2001. pp. 21–40.

Johnson, Harold, *Currículum y educación*, Argentina, Paidós, 1979, 175p.

Kemmis, Stephen, *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, España, Morata, 1988, 173p.

Kobinger, Nicole. "El sistema de formación profesional y técnicas por competencias de desarrollo en Québec" en *Competencias. Materiales de lectura*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Coordinación General Académica, Unidad de Innovación Curricular, 2001. pp. 61–76.

Lanestosa Baca, Urania, *El pedagogo de Acatlán: formación adquirida y demandas actuales del mercado laboral*, México, UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlan, 2003, septiembre, 179p. (tesis de licenciatura)

Lechner, Norbert. "Un desencanto llamado postmoderno" en Lechner, Norbert (et al.), *Modernidad y posmodernidad en educación*, México, CISE-U.A.S. e ICE-U.A.E.M, 1990, pp. 9–30.

Lipovetsky, Gilles, *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, España, Anagrama, duodécima ed., 2000, 221p.

Lipsmeier, Antonius, *Pedagogía de la formación profesional*, México, Editorial del Valle de México: Roca, Serie Psicología de la educación, Segunda Serie, 1983, 216p.

López Feal, Rafael, *Mundialización y perfiles profesionales*, Barcelona, ICE–EDIT, Universidad de Barcelona: Horsori, Serie Cuadernos de Educación, 27, 1998, 234p.

Lundgren, U.P, *Teoría del currículum y escolarización*, España, Morata, 1992, 126p.

Lyotard, Jean-Francois, *La condición Postmoderna*, Madrid, Cátedra, 1984, 119p.

Maldonado Maldonado, Alma. “Organismos Internacionales a partir de 1990 en México” en Ducoing Watty, Patricia (coord.), *Sujetos, actores y procesos de la formación*, México, Ideograma Editores. CESU–UNAM. SEP. Tomo I, 2003, pp. 360–397.

Mardones, J. M., Ursúa, N., *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, México, Fontanamara, 1987, 260p.

Marín Méndez, Dora Elena. “La formación profesional disciplinaria: vías alternas en el campo ante los cambios” en De Alba, Alicia (coord.), *El currículum universitario. De cara al nuevo milenio*, México, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Plaza y Valdés, marzo, 1997, pp. 233–240.

Medina O., Lauro. “Hacia una Filosofía de la Educación para América Latina” en Cerutti Guldberg, Horacio, *Filosofía de la educación. Hacia una Pedagogía para América Latina*, México, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, UNAM, 1993, pp. 85–90.

Mendoza Rojas, Javier, *Los conflictos de la UNAM. En el siglo XX*, México, UNAM, CESU, Plaza y Valdés, Colección Educación Superior Contemporánea, Serie Mayor, 2001, enero, 254p.

_____, Pablo Latapí Sarre y Roberto Rodríguez (coords.), *La UNAM. El debate pendiente*, México, CESU–UNAM, Plaza y Valdés, 2001, 285 p.

Menéndez, Libertad y Laura Elena Rojo, *Los egresados del Colegio de Pedagogía de la UNAM (un informe preliminar)*, México, Cuadernos del CESU no. 2, mayo, 1986, 59p.

Miklos, Tomás. “Educación y capacitación basada en competencias. Ventajas comparativas de la formación en alternancia y de experiencias piloto” en *Competencias. Materiales de lectura*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Coordinación General Académica, Unidad de Innovación Curricular, 2001, pp.

227–242 (Director de 1985 a 1987 del Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina y el Caribe, CREFAL).

Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, México, Correo de la UNESCO, 2000, 124p.

_____, *Tierra–Patria*, Barcelona, Kairós, 1993, 229p.

Muñoz García, Humberto y Roberto Rodríguez Gómez–Guerra. “Educación superior en México. Diferenciación y cambio hacia el fin de siglo” en Casanova Cardiel, Hugo (et al.), *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la Educación Superior*, México, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Pensamiento Universitario 90, 2000, pp. 127–150.

Muñoz Rosales, Victórico. “Discurso y práctica educativa (intento de análisis interdisciplinario) en Cerutti Guldberg, Horacio, *Filosofía de la educación. Hacia una Pedagogía para América Latina*, México, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, UNAM, 1993, pp. 103–108.

Nicholson, Clara K., *Antropología y Educación*, Argentina, Paidós, 1969, 138p.

Novoa Monreal, Eduardo, *La Universidad Latinoamericana y el Problema Social*, México, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Coordinación de Humanidades, 1978, 92p.

Ontoria, Antonio (et al.), *Mapas conceptuales*, México, Alfaomega, Narcea, 2003, 211p.

_____, (et al.), *Los mapas conceptuales en el aula*, Argentina, Magisterio del Río de la Plata, 1996, 128p.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), *Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2000*, México, Aula XXI. Santillana. OCDE, 2002. 343p.

Orozco Fuentes, Bertha. “Relación entre saber narrativo y saber científico en Lyotard: una herramienta de análisis para el discurso educativo” en Ruiz Muñoz, Ma. Mercedes (coord.), *Lo educativo: Teorías, discursos y sujetos*, México, Seminario de Análisis de Discurso Educativo, Plaza y Valdés, Serie Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación no. 5, 2002, pp. 165–186.

_____. “Currículo flexible: rasgos conceptuales desde una perspectiva antiesencialista” en: Gómez Sollano, Marcela y Bertha Orozco Fuentes (coords.), *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*, México, Plaza y Valdés, Seminario de Análisis de Discurso Educativo, Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación. No. 3, 2001. pp. 163–175.

_____. “De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria” en Valle Flores, María de los Ángeles (coord.), *Formación en competencias y certificación profesional*, México, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Pensamiento Universitario 91, 2000, pp. 105–139.

_____. “Perspectivas epistémicas abiertas en la enseñanza de la investigación educativa” en Buenfil Burgos, Rosa Nidia (coordinadora), *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*, México, Plaza y Valdes, Seminario de Análisis de Discurso Educativo (SADE), 2000, pp. 145–164.

Pacheco Méndez, Teresa. “La profesionalización de la universidad. Su incidencia en la formación de profesionales y de científicos” en Pacheco, Teresa y Ángel Díaz Barriga (coordinadores), *El concepto de formación en la educación universitaria*, México, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Cuadernos del CESU no. 31, julio, 1993, pp. 27–39.

_____ y Juan José González G. “Modalidades de prácticas profesionales adoptadas y ejercidas en espacios institucionales concretos. El caso del Licenciado en Pedagogía de la UNAM en el sector educación en México” en Barrón Tirado (et al.), *La formación y el desempeño profesional del licenciado en educación. Un estudio comparativo, avances de investigación 1989–90*, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, octubre, 1991, pp. 195–204.

Palladino, Enrique, *Diseños curriculares y calidad educativa*, Argentina, Espacio, 1998, 138p.

Pansza González, Margarita. “Los currículos centrales: reto para el siglo XXI” en De Alba, Alicia (coord.), *El currículum universitario. De cara al nuevo milenio*, México, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Plaza y Valdés, marzo, 1997, pp. 98–107.

Pardinas, Felipe, *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*, México, Siglo XXI, 1996, 235p.

Presidencia de la República, *Plan Nacional de Desarrollo 2001–2006*, México, 2001, 156p.

Robles, Martha, *Educación y sociedad en la historia de México*, México, Siglo XXI, 1977, 262p.

Rodríguez Arias, María Cristina, *La formación profesional del pedagogo en la ENEP Acatlán. Un análisis comparativo entre el currículum formal y el vivido*, México, UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, marzo, 2003, 184p. (tesis de licenciatura)

Rodríguez Ousset, Azucena. "Acerca del currículum de Pedagogía" en Furlán, Alfredo y Miguel Ángel Pasillas (compiladores), *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*, México, UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, julio, 1989, pp. 170–177.

Rojas Moreno, Ileana. "La educación basada en normas de competencia (EBNC) como un nuevo modelo de formación profesional en México" en Valle Flores, María de los Ángeles (coord.), *Formación en competencias y certificación profesional*, México, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Pensamiento Universitario 91, 2000, pp. 45–75.

Romo Torres, Ricardo. "Ilusiones e innovaciones en el campo del currículum" en Zataráin Castellanos, Manuel (comp.), *La formación de profesionistas ante los retos del siglo XXI*, México, Universidad de Guadalajara, enero, 1991, pp. 179–183.

Sánchez Castillo, María de la Luz, *Alcances y posibilidades de proyección del currículo de Pedagogía en la ENEP–Acatlán: Una reflexión de la evaluación externa*, México, UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM, julio, 2004. 171p. (tesis de licenciatura)

Sánchez Iniesta, Tomás, *Organizar los contenidos para ayudar a aprender. Un modelo de secuencia de los Contenidos Básicos Comunes*, Argentina, Magisterio del Río de la Plata, 1999. 239p.

Sánchez Puentes, Ricardo, *Enseñar a Investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*, México, UNAM, CESU, ANUIES, 1995, 188p.

_____. "Algunos enfoques metodológicos de la investigación educativa" en Alvarado, María Eugenia y Rebeca S. Mortera (coordinadores), *Algunos enfoques metodológicos de la investigación educativa*, México, UNAM, 1993, pp. 5–16.

Sandoval M., Rosa María. "La carrera de pedagogía en la FFyL de la UNAM. Análisis de la institucionalización de la disciplina (1955–1972)." en Barrón Tirado (et al.), *La formación y el desempeño profesional del licenciado en educación. Un estudio comparativo. Avances de investigación 1989–90*, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, octubre, 1991, pp. 37–70:

Secretaría de Educación Superior, *Programa Nacional de Educación 2001–2006*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, septiembre, 2001, pp. 267p.

Soto Castañón, Maribel, *Construcciones conceptuales sobre la noción de Pedagogía: Desde la voz de los estudiantes del 6º semestre de Pedagogía*, Gen.

2001, *Facultad de Filosofía y Letras, UNAM*, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2005, 182p. (tesis de licenciatura)

Taba, Hilda, *Elaboración del currículo*, Buenos Aires, Troquel, 1973. 662p.

Tamayo y Tamayo, Mario, *El proceso de la investigación científica*, México, LIMUSA, NORIEGA, 1998, 231p.

Tenti Fanfani, Emilio. “El campo de las ciencias de la educación: Elementos de teoría e hipótesis para el análisis” en De Alba, Alicia, *¿Teoría Pedagógica? Lecturas introductorias*, México, CESU, UNAM, 1992, pp. 375–389.

Tjerte Houghiemtra. “Universitarios en pruebas” en *Competencias. Materiales de lectura*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Coordinación General Académica, Unidad de Innovación Curricular, 2001.pp. 175–182.

Torres Santomé, Jurjo, *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Madrid, Morata, 1994. 274p.

Trita Pérez, Boris (et al.), *La Universidad Latinoamericana en el fin de siglo: realidades y futuro*, México, UDUAL, 1995, 138p.

Tyler, Ralph, *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, Troquel, 1982. 136p.

Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. *División de Educación Continua. Primavera 2006*, México, UNAM. FFyL, febrero, 2006, 81p.

Universidad Nacional Autónoma de México. *Facultad de Filosofía y Letras: Organización Académica 1980–81*, México, Secretaría de Rectoría y Dirección General de Orientación Vocacional, UNAM, FFyL, 1981, 230p.

Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. Secretaría Académica. *Actividades. Semestre 2006–1. Cátedras Extraordinarias*, México, UNAM. FFyL. Secretaría Académica, agosto, 2005, 90p.

Universidad Nacional Autónoma de México, *Guía de carreras de la UNAM 2001*, México, Secretaría de Rectoría, Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, 16ª ed., 2001, 422p.

Universidad Nacional Autónoma de México, *Guía de carreras 1977*, México, Secretaría de Rectoría, Dirección General de Orientación Vocacional, 1977, 311p.

Universidad Nacional Autónoma de México, *Guía de carreras 1973*, México, Dirección de Orientación Vocacional, Secretaría de Rectoría, 1973, 291p.

Universidad Nacional Autónoma de México, *Guía de carreras 1971*, México, Dirección General de Orientación y Servicios Sociales, 1971.

Universidad Nacional Autónoma de México, *Ley Orgánica de la UNAM. Estatuto General de la UNAM. Estatuto del Personal Académico de la UNAM*, México, Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria, 1989, 79p.

Universidad Nacional Autónoma de México, *Planes de Estudio*, México, Coordinación de la Administración Escolar, 1978, 3ra. edición, 1226p.

Valle Flores, Ángeles. “La calificación profesional en el nuevo escenario de la organización del trabajo” en Valle Flores, Ángeles (coord.), *Las profesiones en México frente al mercado de trabajo. Los retos de la formación*, México, CESU–UNAM, Coordinación de Humanidades, Pensamiento Universitario 95, 3ª. Época, 2004. pp. 14–46.

Villamil Pérez, Roberto. “Sentido ético de las nociones de utilidad y beneficio social en el origen de las profesiones” en Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco Méndez (coords.), *Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones*, México, CESU–UNAM, Coordinación de Humanidades. Cuadernos del CESU no. 21., 1990, pp. 11–25.

Villaseñor García, Guillermo. “La educación superior y su contribución al desarrollo social” en Seminario Internacional. *La universidad latinoamericana ante los nuevos escenarios de la Región*, México, Universidad Iberoamericana. UDUAL, octubre, 1995, pp. 83–97.

Weiss, Eduardo. “Pedagogía y Filosofía hoy” en De Alba, Alicia (coord.), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Coordinación de Humanidades, marzo, 1990, pp. 53–65.

Zermeño, Sergio. “La universidad de todos” en Rajchenberg, Enrique y Carlos Fazio, *UNAM: Presente ¿y futuro?*, México, Plaza Janés, 2000, pp. 243–252.



BIBLIOGRAFÍA

Badillo Islas, Luis Felipe. “Neoliberalismo y políticas de educación superior”, *Desarrollo Académico. Universidad Pedagógica Nacional*, no. 29, año 11, enero–abril, 2003, pp. 23–34.

Borroto López, Tino T. "Universidad y sociedad: los retos del nuevo siglo" *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios. Encrucijadas de la educación superior ante el nuevo siglo*, UAM-Xochimilco, No. 40., agosto, 2004, pp. 41–50.

Cardenal S.J., Fernando. "Educación popular y ética", *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, Educación Popular. CREFAL, número 10, enero–abril, 2005, pp. 15–24.

Carrizo, Luis. "Producción de conocimiento y políticas públicas. Desafíos de la Universidad para la gobernanza democrática". *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios. Encrucijadas de la educación superior ante el nuevo siglo*, UAM-Xochimilco, No. 40. agosto, 2004, pp. 89–100.

Díaz Barriga, Ángel. "La formación del pedagogo. Un acercamiento al tratamiento de los temas didácticos en el plan de estudios". *Revista de la Educación Superior*, México, vol. 16, no. 4 (64), octubre–diciembre, 1987, pp. 81–96.

Domínguez Ortiz, Alfredo. "Conferencia. La respuesta ética de las universidades de orientación religiosa, ante las repercusiones de la globalización en la equidad y la calidad de la educación superior", *Revista Intercontinental de Psicología y educación*, Universidad Intercontinental, número 2, volumen VI, segunda época, 2004, pp. 65–70.

Follari, Roberto. "La formación del pedagogo en América Latina" *Colección Pedagógica Universitaria*, México, no. 23–24, enero–diciembre, 1993, pp. 41–54.

Guzmán Vázquez, Arturo, Alfredo Gómez Castellanos y Luiza Pizeta Andrade. "Un modelo de planeación estratégica: la FES Zaragoza en el ámbito del neoliberalismo y la globalización", *Sýndesis*, no. 4, octubre–diciembre, 2001, pp. 3–10.

Herrera Márquez, Alma. "Formación científico-profesional: propuesta para la universidad pública de México". *Perfiles Educativos*, núm. 71, México, CISE-UNAM, 1996.

Jiménez Ríos, Edith. "La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la UNAM". *Perfiles Educativos*, México, vol. 24, no. 96, 2002, pp. 73–96.

Martínez Hernández, Ana María del Pilar, "La enseñanza de la Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. Antecedentes". *Paedagogium*, México, vol. 2, no. 7, septiembre–octubre, 2001, pp. 29–33.

Moreno y De los Arcos, Enrique. "Plan de estudios y <<currículum>>". *Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*, México, No. 14, Año 3, noviembre–diciembre, 2002, pp. 3–5.

_____. "La crisis de la pedagogía". *Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*, México, No. 11, Año 2, mayo–junio, 2002, pp. 4–8.

Pontón Ramos, Claudia, "Constitución conceptual de la educación como objeto de estudio y su impacto en la formación de profesores de la educación". *Perfiles Educativos*, México, vol. 24, no. 97–98, Época 3ª, 2002, pp. 117–127.

Ruiz Larraguivel, Estela. "La investigación curricular en México" *Perfiles Educativos*, no. 57 y 58, CISE–UNAM, julio–diciembre, 1992. pp. 44–51.

Sánchez Puentes, Ricardo. "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación" *Perfiles Educativos*, no. 61, CISE–UNAM, julio–septiembre, 1993, pp. 64–78.



MESOGRAFÍA

Ángulo Villanueva, Rita. "Estructura conceptual científico didáctica de profesores–investigadores geólogos: El caso mexicano". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2), 2001, 14p. <http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=207&docid=1061> (18/10/05).

Brunner, José Joaquín, *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Séptima Reunión del Comité regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, 2001. Seminario sobre Prospectiva de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile: 23 al 25 de agosto, 2000, 38p.* <http://www.unesco.cl/promedl7/prospectivas/brunner.pdf> (04/02/2004).

Centro de Educación continua, Abierta y a Distancia (CECAD) <http://www.cecad.uabjo.mx/> (vigente)

Descripción del plan de estudios en pedagogía (plan 1966). <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/> (02/10/05)

Horarios Ordinarios de la licenciatura en Pedagogía. Plan de Estudio 1966; Departamento de Sistemas. <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/> (junio–septiembre del 2002–2006)

Informes de Gobierno Anuales, disponibles en <http://www.presidencia.gob.mx> (01/09/2001–2006)

Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Informática. *Estadísticas por tema. Ciencia y Tecnología: Indicadores sobre tecnología de la Información y Comunicaciones*. <http://www.inegi.gob.mx/est/default.aspx?c=119> (12/11/06)

Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Informática. *Estadísticas por tema. Estadísticas Sociodemográficas: Educación*. <http://www.inegi.gob.mx/est/default.aspx?c=119> (12/11/06)

“Marketing globalizado, enfoque del consumidor global iberoamericano”, 12 de Noviembre 2006. http://www.latinpymes.com/asp_noticia.asp?ite_id=11432&pla_id=1&cat_id=5483&cat_nom=Gu%C3%ADas (12/11/06)

Proyecto de Modificación del Plan de Estudio de la Licenciatura en Pedagogía, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, junio, 2004, 68p. <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/> (20/08/2004).

Secretaría Académica. *Cátedra Extraordinaria: Maestros del Exilio Español*. <http://www.filos.unam.mx/CATEDRAS06/index.htm> (2005-2006)

Universidad Nacional Autónoma de México, *Descripción del plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía*, Dirección General de Administración Escolar, 12p. http://www.dgae.unam.mx/planes/f_filosofia/Pedag.pdf (02/10/05).

Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. *Licenciatura en Pedagogía* <http://www.cuaed.unam.mx/suayed/pedagogia/> (vigente)

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Licenciatura en Pedagogía. *Síntesis de contenidos de las asignaturas de la licenciatura en Pedagogía*. Coordinación de Pedagogía, Secretaría Académica de Servicios Escolares. <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/> (junio–septiembre del 2002–2006)

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, *Recomendaciones para la inscripción. Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía (plan 1966)*. Colegio de Pedagogía. Comité Académico. <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/Sintesisdepedagogia/recomendacion.htm> (02/10/05)

Universidad Nacional Autónoma de México. *Página del Alumno* <http://www.alumno.unam.mx/> (vigente)

DOCUMENTOS Y OTRAS FUENTES CONSULTADAS

- ☐ Castañeda Mejía, Diana, Base de datos de un instrumento de investigación: “Formación Teórica de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FFyL-UNAM”, Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), 2005.
- ☐ Castañeda Mejía, Diana. *Transcripción de la entrevista a la Mtra. Bertha Orozco Fuentes* en “Evaluación de la metodología de enseñanza para el logro del aprendizaje significativo en el curso de Epistemología y Educación (EyE)”, enero, 2005. (parte de las técnicas de investigación necesarias para el desarrollo de un trabajo académico y de práctica profesional en la asignatura de Taller de Investigación Pedagógica 1 y 2).
- ☐ “Debate público sobre la Propuesta de la Comisión Revisora y el Sector Estudiantil”, FFyL-UNAM, Colectivo Estudiantil, 20 de octubre, 2005 (debate)
- ☐ Díaz Barriga, Ángel, Los estudios para fundamentar la elaboración o rediseño de un plan de estudios, México, UNAM-CESU, 1994. 25p. (versión preliminar)
- ☐ Díaz Villa, Mario. “Reforma curricular: elementos para el estudio de sus tensiones” (38p.). Trabajo que forma parte de un libro colectivo en Rita Ángulo y Bertha Orozco Fuentes, *Alternativas metodológicas en intervención curricular en Educación Superior*, Seminario s. XXI, Plaza y Valdés (en prensa).
- ☐ Hernández, Beatriz, Claudia Bataller, Claudia Pontón, Concepción Barrón, Fernando Jiménez, Miguel Escobar y Liliana Salgado. “Foro de Análisis sobre la Propuesta para la Reforma del Plan de Estudios de Pedagogía”, FFyL-UNAM, Colectivo Estudiantil, 28 y 30 de septiembre, 2005 (foro)
- ☐ López Campos, Alicia Angélica, *Colegio de Pedagogía. Manual de Inducción*, México, FFyL-UNAM, agosto, 2003, 27p.
- ☐ Materiales de lectura y esquemas del curso de Metodología de Orozco Fuentes Bergha. “Perspectivas epistémicas abiertas en la enseñanza de la investigación educativa” en Buenfil Burgos, Rosa Nidia (coordinadora), *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*, México, Plaza y Valdes, Seminario de Análisis de Discurso Educativo (SADE), 2000, pp. 145-164.
- ☐ Orozco Fuentes, Bertha. “<<Tips>> o sugerencias para redactar un proyecto de investigación: aspectos y elementos básicos a considerar”. Documento elaborado como material de apoyo para cursos y talleres de Metodología de Investigación Educativa, 2005. 9p.

- ☐ _____ (coord.), Proyecto de equipo: programas curriculares y formación en Filosofía, teoría y campo de la educación (Planteamiento–propuesta y primer informe), Estado del Conocimiento del Área 10: Filosofía, teoría y campo de la educación FTyCE, VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, noviembre, 2001, 15p.
- ☐ Aboites, Hugo, Guadalupe Lozada, Miguel Romero, Jesús Trinidad, Luis Barreda, Gonzalo Flores, Adolfo Rodríguez, Edgar Cortes y Octavio Landa. “Proyecto Educativo Neoliberal y Reformas a los Planes de Estudio”, FFyL–UNAM, 11 de mayo, 2005 (foro)
- ☐ *“Resultados sobre la población estudiantil del Colegio de Pedagogía”* (trabajo grupal elaborado en la asignatura de Estadística Aplicada a la Educación, 2003).
- ☐ Universidad Nacional Autónoma de México, *Facultad de Filosofía y Letras*, México, UNAM–FFyL, 2002, 15p. (folleto informativo para estudiantes de nuevo ingreso).