



FACULTAD DE ESTUDIOS
SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE HUMANIDADES
Y ARTES
PEDAGOGÍA

Plan de estudios Licenciatura en Pedagogía

TÍTULO QUE SE OTORGA LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

Fecha de Aprobación del Consejo Técnico:
18 de febrero 1999.

Fecha de ratificación por el Consejo Técnico:
19 de abril de 2001.

Fecha de Aprobación por el Consejo Académico de Área de Humanidades y Artes:
26 de junio de 2002.

ÍNDICE

Introducción	9
1 METODOLOGÍA EMPLEADA EN EL DISEÑO CURRICULAR	12
1.1 EVALUACIÓN DEL PLAN VIGENTE	13
1.1.1 ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM FORMAL	13
1.1.2 ANÁLISIS DE LA COTIDIANIDAD	14
1.2 FASE DE REESTRUCTURACIÓN	15
1.3 EVALUACIÓN CURRICULAR: PRINCIPALES RESULTADOS	16
2 FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO	24
2.1 SUSTENTO TEÓRICO Y CONCEPTOS BÁSICOS	24
2.1.1 DEBATE ACTUAL DEL CAMPO PEDAGÓGICO	26
2.1.2 LA FORMACIÓN COMO OBJETO DE ESTUDIO DE LO PEDAGÓGICO	36
2.2 CONTEXTO SOCIOECONÓMICO	44
2.2.1 POLÍTICAS ECONÓMICAS EN MÉXICO	46
2.3 LA PEDAGOGÍA COMO PROFESIÓN	51
2.4 RELACIÓN DE LA PEDAGOGÍA CON LAS NECESIDADES SOCIALES	57
3 ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS PROPUESTO	58
3.1 OBJETIVO GENERAL DE LA CARRERA	58
3.2 PERFIL DE EGRESO	58
3.3 ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS	59
3.3.1 FASES DE FORMACIÓN	60
3.3.2 LÍNEAS EJE	61
3.3.3 UNIDADES DE CONOCIMIENTO (UC)	66
3.3.4 PRÁCTICAS ESCOLARES	66
3.4 CAMPO DE TRABAJO	70
3.5 DURACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS	71
3.6 PROGRAMAS DE LAS UNIDADES DE CONOCIMIENTO	71
3.7 LISTADO DE UNIDADES DE CONOCIMIENTO	73
3.8 MAPA CURRICULAR	78
3.8.1 SÍNTESIS COMPARATIVA DE LAS CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE Y EL PLAN DE ESTUDIOS PROPUESTO	79
3.9 ORGANIZACIÓN ACADÉMICA ADMINISTRATIVA	79
3.9.1 REQUISITOS DE INGRESO, PERMANENCIA, EGRESO Y TITULACIÓN	79
4 CRITERIOS PARA SU IMPLEMENTACIÓN	82

4.1	INSTRUMENTACIÓN		82
4.2	INFRAESTRUCTURA ADMINISTRATIVA Y ACADÉMICA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS		85
4.3	RECURSOS MATERIALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS	86	
4.4	FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE		87
4.5	TABLA DE EQUIVALENCIAS		90
4.6	TABLAS DE CONVALIDACIÓN		96
<hr/>			
5	EVALUACIÓN		102
<hr/>			
5.1	LA EVALUACIÓN CURRICULAR		102
<hr/>			
	NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		104
<hr/>			

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo contiene el Plan de Estudios para la Licenciatura en Pedagogía de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, la cual ha sido diseñada por el Comité de Carrera de Pedagogía, organismo colegiado encargado de recuperar las inquietudes y aspiraciones de la comunidad académica y de plasmarlas bajo una estructuración coherente y fundamentada para su revisión y aprobación.

El camino seguido para alcanzar dicho fin, inicia con una problemática que entreteje una multiplicidad de factores en donde la educación, eje central, se ve trastocada por los cambios en la organización global de nuestro país y del mundo.

Los reajustes económicos, políticos y sociales emprendidos hace más de una década por el Estado, y las contradicciones internas de la propia naturaleza de los planes de estudio, en su mayoría caducos, condujeron irremediablemente a la búsqueda de modificaciones en la educación superior.

El Congreso Universitario llevado a cabo en 1990 como culminación de fuertes demandas a lo interno de nuestra Universidad, sentaron las bases administrativas para emprender la tarea de evaluación y reestructuración de los planes de estudio de todas sus licenciaturas.

La problemática particular de la licenciatura en Pedagogía se encuentra en la limitación que su estructura curricular presenta en el tiempo, pues su origen data de los años sesenta y las modificaciones hechas al paso de los últimos veinte años, no representan más que ajustes superficiales que resolvieron quizá temporalmente alguna necesidad específica, pero que no modificaron en esencia dicha estructura.

El desfase entre racionalidad, contenidos y prácticas educativas se manifiesta en diferentes espacios, sobre todo en el choque que representa el sustento teórico basado en las necesidades de los años del efímero "milagro mexicano" y del auge del desarrollismo en México y que cobijaba contenidos de enseñanza particulares; con las necesidades actuales de conocimiento y de formación de los futuros pedagogos.

Al igual que los contenidos de enseñanza han variado y las relaciones maestro-alumno se han visto reconfiguradas bajo otros parámetros éticos y académicos, el perfil del profesionalista en pedagogía en el momento actual, se observa amplio y variado, dirigido no solamente a la tarea docente sino hacia una amplia gama de actividades profesionales que tienen que ver con una concepción de educación que trasciende el marco formal y que lo lleva a incursionar en ámbitos como el de la capacitación laboral, la comunicación educativa o la investigación entre otros.

En este contexto, el Comité de Carrera de Pedagogía recupera la coyuntura de la actual política educativa de la institución y emprende la labor de la evaluación y reestructuración aplicando una metodología que se sustenta en la participación general de la comunidad, organizada para la recuperación de su sentir en todos los espacios posibles.

Las aportaciones hechas por la comunidad en general fueron retomadas, sintetizadas y trabajadas por los miembros del Comité que, con el afán de apegarse a las necesidades reales de formación en esta licenciatura, dan cuerpo a la presente propuesta la cual se construyó bajo determinadas consideraciones abordadas a continuación:

La necesidad actual de que se implemente el Plan de Estudios que se propone, no implica que se cierren los canales de crítica y de trabajo colegiado, por el contrario, requiere del compromiso académico y la responsabilidad de los distintos sujetos participantes en la práctica educativa cotidiana.

Desde esta perspectiva, los contenidos de la propuesta organizados en este trabajo, tratando de corresponderse con el Marco Institucional de la Docencia de la UNAM, inician con la exposición de la metodología seguida para el diseño curricular en el primer punto. Ello permite acercarse a la estrategia del diseño curricular, seguida en la etapa de evaluación de la que se rescatan y presentan algunos puntos centrales que la comunidad académica ubicó como conflictivos dentro de las jornadas de análisis.

En el segundo apartado, la fundamentación de la propuesta se centra en recuperar a la formación como objeto de estudio de la pedagogía; misma que se ubica en el debate teórico con disciplinas que hoy en día se entrecruzan en su nivel de intervención y construcción teórica.

Las nociones de educación, sociedad, cultura, práctica educativa, relación maestro-alumno, proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros, son algunos de los conceptos que se redefinieron, como apoyo al sustento teórico manejado en esta propuesta.

En el punto tres se presenta la estructura del Plan de Estudios en donde se señalan los objetivos, el perfil que se espera del pedagogo bajo esta lógica de formación, que en la estructura curricular se explica con los elementos que la componen y dan sentido desde las particulares relaciones que establecen la interdependencia entre líneas ejes de articulación, fases de formación y las unidades de conocimiento. También, se incluyen en este punto, el campo de trabajo en el que se puede incursionar, el mapa curricular y los aspectos que competen a la organización Académico-Administrativa necesaria para que opere esta propuesta.

Cabe aclarar que los programas de cada unidad de conocimiento corresponden a este apartado pero, para fines de manejo y consulta, se colocaron en un documento aparte (Anexo de Programas).

La propuesta de instrumentación del nuevo Plan de Estudios se hace en el punto cuatro, y en términos generales, se considera la necesidad de que entre en vigencia paulatinamente, a la vez que deja de funcionar de igual forma en su totalidad el plan vigente, ello con la finalidad de no generar problemas de índole administrativo ni académico en menoscabo de la formación académica de los alumnos que cursen el plan de estudios anterior.

Asimismo, se presenta una tabla de equivalencias que permitirá resolver los problemas sobre asignaturas del plan actual en lo que se refiere a créditos, ubicando las Unidades de Conocimiento en relación con las antiguas materias.

El apartado cinco, denominado Evaluación, explica los criterios que se seguirán una vez implementado el nuevo Plan de Estudios, los cuales incluyen como eje central una propuesta de formación docente.

EL COMITÉ DE CARRERA

1. METODOLOGÍA EMPLEADA EN EL DISEÑO CURRICULAR

A fin de coordinar y dar seguimiento a los trabajos que sobre la currícula se realizarán al interior de cada una de las carreras impartidas en la escuela, el Consejo Técnico de la ENEP Aragón formó la Comisión de Planes y Programas de Estudio; y en cada licenciatura, un Comité Académico de Carrera integrado por autoridades, maestros y estudiantes como cuerpo colegiado, encargado de proponer los cambios necesarios para modificar los Planes de Estudio.

En la licenciatura de Pedagogía dicho comité quedó integrado por:

- o Presidente - Jefe de Carrera.
- o Asesores - Decanos de la Carrera.
- o Áreas del Plan de Estudios - Profesores responsables de cada área.
- o Secretario de Actas - Secretaria Técnica.
- o Alumnos - 1 alumno por turno, del último semestre y de mayor promedio.

Conforme a la tarea para lo cual se crea el Comité, éste inicia sus sesiones indagando en torno a las nociones de currículum y evaluación, con la intención de precisar la perspectiva metodológica que diera sentido y dirección a todas las actividades que emprendiera este cuerpo colegiado.

Consideramos al currículum como un espacio que refleja y articula estrategias que forman parte de prácticas sociales más amplias referidas a lo social histórico, a campos disciplinarios del conocimiento y a condiciones de producción, transmisión y apropiación del mismo; es una práctica que debe ser pensada en su existencia real, en las formas en que materializan intereses, aspiraciones, valores, formas de conocimiento, mediante prácticas académicas y políticas al interior de una institución educativa¹. Y a la evaluación como un proceso de indagación y valoración de las prácticas educativas² que se dan al interior de la institución a partir de la cual se comprenda el origen, la estructura y desarrollo del currículum vigente, tendiente a fundamentar la necesidad de su modificación³.

En congruencia a estas nociones, se planteó llevar a cabo un proceso de evaluación curricular participativo, que permitiera obtener información significativa de la dinámica interna y el conjunto de elementos que determinan el estado actual de la práctica educativa en el plan de estudios vigente de la carrera, y al mismo tiempo, propiciar la participación de la comunidad con la intención de que el proyecto de modificación del plan de estudios fuese un proceso de responsabilidad compartida, tanto por los encargados del proyecto como por quienes lo llevan a cabo, de tal forma que favorezca la comprensión de las prácticas vigentes y su posterior modificación.

Para ello se delineó un proyecto de trabajo que contempla dos fases: una de evaluación y otra reestructuración del plan vigente, bajo la perspectiva de que lo metodológico es una estrategia lógico racional de acceder a la realidad, consiste entonces en el procedimiento que se despliega a lo largo de todo el trayecto que se recorre para reflexionar y explicar una problemática determinada, lo cual implica que los mecanismos procedimentales no son sólo técnicos, sino que se construye un camino que recupera la realidad, entendida como una totalidad analizable por niveles, donde la propia cotidianidad es un punto de partida para comprenderla y a su vez va determinando y conceptualizando a la misma⁴.

1.1 EVALUACIÓN DEL PLAN VIGENTE

Para comprender el currículum vigente desde las características que lo conforman se establecieron dos vertientes de análisis, uno centrado en el plan de estudios en cuanto a su organización e intencionalidad y el otro dirigido hacia la realidad del mismo, esto es, hacia la experiencia de los diversos sectores académicos derivada de su interrelación con el mismo.

1.1.1 ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM FORMAL

Para conocer la dinámica interna y el conjunto de elementos que determinan el estado actual de las prácticas educativas que se desarrollan al interior del Plan de Estudios, se planearon los siguientes trabajos:

- a) Análisis y síntesis de todos aquellos productos de investigación y eventos académicos que sobre el currículum de la carrera se habían realizado hasta antes de la conformación del Comité, a fin de delimitar las principales problemáticas del mismo.
- b) Análisis de las características particulares del desarrollo de la carrera, para conocer el contexto en que surge, su organización, las formas de instrumentación, los cambios que ha tenido, etcétera.
- c) Articulación de las investigaciones que se venían realizando por varios profesores con el trabajo del Comité, reorientando sus propósitos, enfocándolos hacia el análisis de la formación y las prácticas profesionales que se posibilitan y su relación con el contexto socioeconómico y educativo del país, quedando de la siguiente manera:
 - La práctica profesional del pedagogo; con el objetivo de identificar las habilidades técnico-profesionales que el mercado ocupacional demanda y señalar la pertinencia de la formación académica en relación a las funciones que vienen desarrollando los egresados.
 - El desarrollo histórico de la Pedagogía; para detectar la orientación de la formación profesional del pedagogo desde el inicio de carrera en México y la UNAM, enfatizando las causas que generaron los cambios curriculares.

- Y por último, las currícula de otras instituciones a fin de contar con un marco comparativo de los objetivos, perfil de egreso y profesional, así como del campo ocupacional de las licenciaturas en Pedagogía y en Educación de la zona metropolitana. (UNAM, U. Iberoamericana, UPN, Normal Superior de Maestros, U. de las Américas, U. Del Valle de México, etcétera)

1.1.2 ANÁLISIS DE LA COTIDIANIDAD

El otro aspecto que se consideró fundamental para la evaluación fue el análisis de la realidad cotidiana de los distintos miembros que interactúan en el mismo; por consiguiente, el Comité implementó diversas actividades para promover de manera organizada la participación de maestros, especialistas, egresados, ayudantes de profesor, becarios, estudiantes, funcionarios, etcétera.

- a) Jornadas de análisis, evaluación y propuestas de reestructuración del currículum de la licenciatura en Pedagogía; un primer encuentro se realizó con la participación de especialistas en currículum, profesionistas, académicos, estudiantes y egresados. Varias jornadas más con profesores y ayudantes de profesor a fin de identificar las problemáticas del trabajo en el aula y de las materias que integran cada área académica del Plan de Estudios.
- b) Conformación de equipos de trabajo denominados subcomités, creados con el propósito de abrir más espacios de participación y para que cada uno de estos llevara a cabo un estudio sobre diversos aspectos relacionados con la disciplina, el currículum, las prácticas en el aula y proponer alternativas viables para incorporarlas al proceso de modificación, las temáticas fueron:
 - ✓ Teoría pedagógica
 - ✓ Identidad y enriquecimiento de la disciplina
 - ✓ Estructura curricular
 - ✓ Créditos
 - ✓ Formación teórico-práctica
 - ✓ Perspectiva de la disciplina
 - ✓ Formación en la investigación
 - ✓ Formación para la práctica profesional
 - ✓ Titulación
 - ✓ Idiomas
 - ✓ Noción de aprendizaje
 - ✓ Perfil académico profesional
 - ✓ Prácticas profesionales
 - ✓ Vinculación carrera-sociedad
 - ✓ Evaluación curricular

- ✓ Diseño curricular
- ✓ Vinculación con centros de investigación
- ✓ Innovaciones curriculares
- ✓ Vinculación de las matemáticas con la Pedagogía
- ✓ Talleres de titulación

Esta estrategia de evaluación del plan de estudios vigente permitió recuperar articuladamente la experiencia obtenida desde los primeros pasos del análisis curricular en la carrera y el sentir de la comunidad estudiantil y académica. Incorporando organizadamente a los diversos sectores que conforman y dan vida al currículum, abarcando desde las expectativas que los alumnos tienen al ingresar a la carrera hasta la información que aporta el egresado en función de su experiencia profesional; y lo que los propios docentes señalaron respecto a su trabajo en las asignaturas, así como su propia prospectiva de la licenciatura.

La estrategia metodológica orientada desde la evaluación participativa fungió como elemento articulador entre la fase de evaluación y la de elaboración de la propuesta de modificación; al posibilitar una vigilancia de la coherencia entre la realidad recobrada en la evaluación y el proceso de análisis y síntesis que sirve de sustento a la propuesta de modificación.

1.2 FASE DE REESTRUCTURACIÓN

La tarea de construcción sistemática de la propuesta requirió de un proceder metodológico, en donde el nivel de participación se reduce en cuanto a los sujetos sintetizadores, pero se amplía en cuanto a la riqueza y diversidad de enfoques, de acercamiento al objeto y alternativas de solución; complejizándose el proceso y requiriendo de un cuidado epistemológico para representar en un proyecto educativo, la diversidad y viabilidad en un contexto como el nuestro.

En este sentido las actividades planeadas para esta fase fueron:

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

- Seguimiento de egresados
- Análisis ocupacional de los profesionales en Pedagogía

Todas estas actividades sintetizan, en pocas palabras, un proceso largo y difícil que requirió sus tiempos para analizarse y sistematizarse, y en donde la metodología participativa permitió partir de un concreto real construido sobre la base de las múltiples experiencias realizadas sobre el plan de estudios, previas a este trabajo y las consideraciones que ellos dejaron, así como por los diversos acercamientos a la realidad implementadas para el caso, lo que permitió reflexionar y elegir el camino más viable para la construcción de una propuesta que, estando en el plano teórico-propositivo, como constructo, se regrese a la práctica real de la que surgió para ser nuevamente revisado en condiciones de conocimiento diferente.

1.3 EVALUACIÓN CURRICULAR: PRINCIPALES RESULTADOS

De todas las actividades organizadas por el comité en esta fase, se extrajeron múltiples conclusiones, las cuales quedaron en su gran mayoría en un documento elaborado por el comité,⁵ así como en las memorias de las jornadas,⁶ de las cuales y a manera de resumen de los principales resultados del proceso de evaluación, se recuperó para éste documento, una síntesis de las consideraciones del desarrollo de la carrera, de algunas problemáticas que ha enfrentado y de las aportaciones críticas que la comunidad académica hizo al currículum vigente.

Una de las principales conclusiones obtenidas a partir del análisis del currículum formal, es un consenso respecto a la necesidad de modificar el plan de estudios, no sólo por que su creación data de hace más de treinta años, por lo cual demanda modificaciones sustanciales, sino porque pese a las adaptaciones que se le han hecho, primero en la Facultad y después en el transcurso de su aplicación en la ENEP Aragón, en esencia continúa siendo un Plan de Estudios, cuya intención formativa no concuerda con las necesidades de formación que demanda el diversificado campo profesional actual.

Lo cual nos lleva directamente hacia el análisis que se hizo del plan de estudios de la carrera: antecedentes, fundamentos, estructura y formas de instrumentación en la ENEP Aragón a fin de sustentar dicha afirmación.

La licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón inicia sus actividades en 1976, con una estructura administrativa integrada por la coordinación y la Secretaría Técnica atendiendo a 47 alumnos y con el mismo plan de estudios del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras.

Es una de las doce licenciaturas que se ofrecen en ésta unidad multidisciplinaria, que es la última de las ENEP que se construye como parte de un programa de

descentralización que la UNAM instrumenta como medida de desahogo poblacional y de innovación académica entre los años de 1972 – 1976, en el que entran en funcionamiento cinco escuelas con aproximadamente diez o doce licenciaturas, con una infraestructura para atender a veinte mil alumnos en cada plantel.

Si bien el inicio de las actividades estuvo marcado por incómodas condiciones: instalaciones en plena construcción, sin líneas telefónicas, constante suspensión en el suministro de electricidad, agua y sobre todo de difícil acceso por la carencia de transporte, pavimentación y alumbrado público; ubicada en una zona sumamente conflictiva, alejada de todo tipo de centros de difusión cultural y una población compuesta en su mayoría por obreros, comerciantes, subempleados, con altos índices de drogadicción, alcoholismo, pandillerismo, bajo nivel educativo y escaso acervo cultural.

Al paso del tiempo el panorama cambia sustancialmente, en la actualidad se puede observar la urbanización de la zona adyacente y sobre todo los cambios en la infraestructura física y material de la escuela, que atiende aproximadamente a 15,000 estudiantes con 500 profesores incorporados a 12 licenciaturas, 3 maestrías, 1 especialidad y 2 doctorados.

Las condiciones materiales en las que se da la apertura de la escuela generaron una serie de situaciones particulares que forman parte de la vida académica y su relato e inclusión pretende aportar algunos elementos de explicación de la dinámica que ha tenido la carrera y la posterior orientación impresa a la propuesta de modificación.

Así por ejemplo, en las primeras generaciones se observó cierta desconfianza de la validez de los estudios en la ENEP Aragón, ya que hasta antes de la creación de las ENEP, ingresar a una carrera profesional en la universidad implicaba la estancia en Ciudad Universitaria, por lo que hubo que reforzar la idea de que esta unidad profesional también formaba parte de la Universidad aunque estuviera ubicada fuera del campo universitario.

Otra característica particular de la carrera fue la escasez de profesores y sobre todo pedagogos que quisieran trasladarse hasta la lejana e inaccesible ENEP Aragón; así, muchos profesores iniciaban semestre y no lo continuaban o para el siguiente ya no se contaba con ellos.

De tal forma, los grupos fueron cubiertos por profesionistas de diversas disciplinas: psicólogos, ingenieros, abogados, normalistas, filósofos, trabajadores sociales, y un número reducido de pedagogos, cuya calidad profesional no se cuestiona, pero que propusieron programas y cubrieron contenidos de acuerdo a su propia experiencia y formación en su mayoría alejados de la disciplina y los objetivos de la carrera.

Una última característica importante que marca la dinámica inicial de la carrera es que, dado el reducido número de estudiantes de las primeras generaciones, se propicia una estrecha relación entre profesores y alumnos así como la cohesión interna de los mismos, aunado a las características particulares de muchos alumnos como el ser profesores normalistas en activo o estar incorporados en actividades productivas. Todo lo cual contribuyó a que se creara un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico, de búsqueda y participación continua, que permitió aprovechar la sólida formación y experiencia de los profesores, que se reflejó en la calidad de formación de los alumnos.

El conjunto de éstas circunstancias y características permiten afirmar que si bien se ofreció una licenciatura en Pedagogía igual a la que se daba en la Facultad de Filosofía y Letras y en la ENEP Acatlán, en realidad ha sido una carrera distinta tanto en el plano informal por todo lo arriba descrito, como en el plano formal puesto que el Plan de Estudios nunca se llevó de igual forma en cada una de las dependencias de la Universidad donde se imparte la licenciatura.⁷

En instalaciones más acabadas y con el aumento gradual de alumnos, se modificó la dinámica interna de la carrera; la reducida cantidad de profesores se convirtió en seria dificultad para el trabajo académico, ya que hubo que atender nuevos grupos con mayor número de alumnos.

Este aumento de población multiplicó el trabajo académico y planteó nuevas problemáticas y demandas: de espacio de formación, de consecución de estabilidad y promoción laboral, de discusión y participación en la solución de problemáticas derivadas de un Plan de Estudios aplicado a circunstancias distintas a las de la Facultad de donde se retoma, como lo eran y continúan siendo las de la ENEP Aragón.

Sobre esta primera etapa en la carrera, cabe señalar que se atendieron muchas de estas demandas pero la dinámica rebasó en mucho las posibilidades de solución sobre todo por la escasez de recursos humanos y materiales que se dispusieron en su momento para ello.

Para 1981, un cambio de autoridades implicó una modificación tanto en la estructura administrativa como en la dinámica del trabajo académico, se crearon el Departamento de Ciencias de la Educación y la Jefatura de Sección con la cual se amplió a cuatro el número de funcionarios para atender la carrera, se promocionaron cursos de actualización y formación docente, se abrieron concursos de oposición para profesores y ayudantes de profesor, se amplió la planta docente y se realizaron encuentros académicos tendientes a analizar el currículum y la formación académica del futuro pedagogo.

En síntesis, se pusieron en marcha toda una serie de estrategias tendientes a solucionar muchas de las problemáticas que se venían presentando, lo cual generó cambios en la práctica educativa de profesores y alumnos.

Específicamente sobre el plan de estudios los cambios fueron en primer lugar, abrir la gama de materias optativas del plan original, ya que hasta antes de ese año se cursaban obligatoriamente las pocas materias optativas que habían sido abiertas, las mínimas necesarias para cubrir los créditos requeridos para egresar de la carrera, aún cuando en los documentos oficiales mantenían la acotación de optativas y de que las condiciones que en su momento se esgrimieron para justificar esta situación como la escasez de alumnos y profesores había cambiado radicalmente.

Otro cambio en el plan de estudios fue la agrupación de materias en áreas, retomando las ya establecidas en el plan de estudios y agregando una más, con lo cual quedó formalmente organizado en cinco áreas: Didáctica y Organización, Sociopedagógica, Psicopedagógica, Histórico-Filosófica e Investigación; cada una integrada por un diferente número de asignaturas obligatorias y optativas. Al conformarse las áreas, se nombra un profesor responsable para cada una, asignándoles tareas como las de promover entre profesores el análisis y unificación de criterios respecto a contenidos mínimos para cada materia, la elaboración de programas acordes a un formato dado por las mismas autoridades y la elaboración de propuestas para actividades de superación académica.

Uno de los resultados concretos de todo este trabajo fue la elaboración de programas con contenidos básicos y bibliografías actualizadas, la participación de profesores en algunas actividades como cursos de actualización, programas de televisión, conferencias, etcétera, implicando que por primera vez se analizaran contenidos, se detectaran repeticiones y nociones que no se abordaban; todo lo cual sirvió de base para posteriores actividades que se hicieron con la finalidad de analizar el currículum.

Entre 1981 y 1985 se llevan a cabo la Primera Reunión de Planeación Académica del Área de Pedagogía, el encuentro sobre Diseño Curricular y el Foro de Análisis del Currículo. Paralelamente se realiza la investigación denominada "El Currículum de Pedagogía, un estudio exploratorio desde la perspectiva estudiantil".⁸

Posteriormente se iniciaron cuatro investigaciones más: Análisis histórico del desarrollo de la Pedagogía en México, Seguimiento de egresados, Las prácticas profesionales del pedagogo y Estudio comparativo de los planes de estudio de la carrera de Pedagogía en el área metropolitana.

Como producto de algunos de estos trabajos y de las demandas de los alumnos, en 1983 se hacen otras dos modificaciones al plan de estudios: la desaparición de los Talleres de

Radio y Fotografía en el área de Didáctica y la creación del Taller de Investigación en el área del mismo nombre.

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

Con las modificaciones, el plan de estudios creció notablemente, se abrieron grupos, se buscaron maestros y se dieron a conocer a los alumnos, quienes poco a poco se fueron orientando hacia las materias del área que consideraron necesarias para su formación.

La historia de la carrera en la ENEP Aragón muestra que el plan de estudios adquirió características propias que lo hicieron diferente al que se lleva a cabo en la Facultad, básicamente por la manera en que se instrumentó, dadas las condiciones y los recursos materiales y humanos con los que se ha contado.

Sin embargo, las modificaciones hechas al plan de estudios (creación del área de investigación, inclusión y actualización de contenidos, mayor número de horas para algunas materias, suspensión de seriación en otras, apertura de mayor número de materias optativas) y los resultados obtenidos, producto de las actividades impulsadas (foros, encuentros, investigaciones, cursos de formación y actualización, delimitación de contenidos mínimos, materiales de apoyo, etcétera) no cambiaron la racionalidad del plan de estudios derivada de la fundamentación de la maestría, antecedente de la licenciatura en la década de los 50, que ubica al pedagogo dentro de un tipo ideal – social cuya función es dar servicio no sólo a la escuela sino trascender al ámbito de la familia y la sociedad; con las funciones de formador de docentes, supervisor y administrador escolar, orientador educativo y promotor de desarrollo comunitario.⁹ Tampoco modifica la estructura curricular, que continua siendo por asignaturas, aunque formalmente agrupadas en áreas, que da lugar a un proceso de formación que se ha calificado como disperso y enciclopédico, es decir se sabe un poco de todo pero se carece de las habilidades técnico profesionales necesarias para incorporarse al campo de trabajo.

Situación provocada no sólo por un currículum estructurado por asignaturas, que desde su origen carece de ejes que permitan relacionar e integrar contenidos para dar sentido y dirección a la formación; sino también, por las condiciones institucionales en las que se lleva a cabo el trabajo docente que no permiten contar con el espacio y tiempo necesario para promover una práctica escolar distinta, tal como se aprecia en lo expuesto por la comunidad académica durante las jornadas de análisis del plan de estudios, que coinciden en señalar como principales problemáticas:

- Excesiva carga académica: el elevado número de materias que tienen que cubrir a lo largo de la carrera, que van de seis en primero y segundo semestre a diez en séptimo y octavo; todo ello sin contar con los dos idiomas extranjeros necesarios de cursar en esos semestres. Provoca que el alumno se vea enfrentado a responder a las exigencias marcadas por cada profesor (lecturas, exposiciones, exámenes, prácticas, etcétera) con trabajos superficiales que equivalen a la transcripción o repetición de ideas, autores o teorías; que lo reducen a ser un espectador del objeto de estudio y repetidor de información cuyo principal propósito es acreditar materias.
- Desequilibrio en el número de asignaturas que integran cada una de las áreas de conocimiento en detrimento de otras: el mayor peso académico de las áreas de conocimiento de psicopedagogía y didáctica en el plan de estudios en relación con las áreas de sociopedagogía, histórico-filosófica y de investigación ha propiciado un desequilibrio en la formación del pedagogo, cuya tendencia ha sido privilegiar el conocimiento técnico-instrumental del "saber hacer" en detrimento del "saber pensar", esto es evidente cuando el número de materias de las dos primeras áreas mencionadas superan ampliamente a las otras tres. De hecho esta situación "se ve favorecida por cierta estructuración del plan de estudios que bombardea al estudiante de materias de psicopedagogía y didáctica, sobre todo en los dos últimos años de la carrera",¹⁰ propiciando así miniespecializaciones que de manera aislada y fragmentada han alejado a los estudiantes de su propia disciplina.
- Fragmentación del conocimiento y poca creatividad en el proceso enseñanza- aprendizaje: en general al conjunto de procesos de aprendizaje y enseñanza al interior del aula se les caracteriza como de poco compromiso tanto por docentes como de un número no menos importante de alumnos, ya que por lo regular el profesor es el encargado de dirigir, exponer y organizar una clase, así como de evaluar a su libre albedrío, asumiendo el alumno una actitud pasiva y receptiva, que se manifiesta en la no revisión de las lecturas acordadas y en la no expresión de sus puntos de vista, reproduciendo con ello métodos tradicionales de educación, lo cual se expresa en opiniones como la siguiente: "... el hecho de que desde los inicios de escolarización hasta la universidad, se ha fomentado el recibir y repetir contenidos aislados; donde generalmente no ha sido parte del proceso enseñanza-aprendizaje el buscar la vinculación y articulación de los contenidos, es decir, no forma parte de nuestra actividad mental y reflexiva el hacerlo, esto no quiere decir que nadie lo haga pues la formación individual y el medio en el que se ha desenvuelto tiene que ver con su manera de pensar".¹¹
- Ausencia de ejes articuladores de contenidos y prácticas educativas: otra de las problemáticas que constantemente se enunció fue la urgencia de evitar caer en la fragmentación del conocimiento que implica un plan de estudios por asignaturas

que a pesar de estar agrupadas formalmente en áreas, no presentan articulación ni continuidad entre las materias que las conforman; opinión compartida incluso por profesores de una misma área de conocimiento, al señalar: En cada asignatura los contenidos los decide el profesor conforme a su propia formación y experiencia, situación provocada no solo por la ausencia de ejes articuladores de los contenidos, característica de una organización curricular por asignaturas; sino básicamente por la carencia de espacios para el trabajo académico colegiado que posibilite la construcción de dichos ejes y la organización de prácticas educativas integradoras.

- Desvinculación teoría-práctica en el proceso educativo en el aula: la mínima claridad entre una reflexión teórica y la operatividad de este pensamiento en una realidad concreta propiciada por el enorme número de materias con carácter instrumental que modela este tipo de pensamiento en el educando, propiciando con ello una revisión acrítica y parcializada de teorías que poca "utilidad" se les nota; en este sentido ha existido de entrada en este plan de estudios vigente el dominio de un proyecto de formación técnica,¹² sin un marco teórico - conceptual que revisado por los alumnos les dé fundamento a su quehacer en una realidad concreta, es decir, que en el plan de estudios vigente no hay un proceso coherente y sistemático en lo teórico, lo metodológico y lo técnico que posibilite encarar acertadamente los problemas inherentes al ámbito educativo.
13
- Falta de claridad entre la formación profesional del pedagogo y su campo profesional: con relación a la mínima vinculación entre los planteamientos teóricos y la realidad concreta expresada en el punto anterior, se resalta por otro lado, y como consecuencia también de ello, la falta de posibilidades que el egresado tiene al intentar vincularse al campo laboral de su disciplina por una falta de formación adecuada. ¹⁴ A tal grado que aún en séptimo y octavo semestre no son reconocidos fácilmente, por los futuros egresados, los campos de desarrollo profesional en los cuales tendría posibilidad de desempeñarse; ello indica un desconocimiento de su perfil laboral, que si bien no es grave en primeros semestres, sí lo es cuando se desconoce el quehacer del pedagogo en sexto, séptimo y octavo semestre, de ahí que sea necesario desde un inicio propiciar su reconocimiento.
- Dificultades para la titulación profesional: las carencias en la formación teórico metodológica se traducen en serias dificultades para elaborar el trabajo recepcional, que es considerado más un obstáculo administrativo obligatorio y no como la posibilidad de integración y cristalización del proceso de formación,¹⁵ todo ello sin dejar de mencionar el bajo porcentaje de titulación que esto ha traído consigo desde las primeras generaciones a la fecha.

Como complemento a esta información, en los eventos que específicamente sobre las áreas académicas se llevaron a cabo, las principales problemáticas señaladas fueron:

- La desarticulación entre las materias de una misma área y entre las de diferentes áreas, que genera una atomización del conocimiento.
- Una marcada carencia de reflexión en torno a la Pedagogía, en tanto la mayoría de las materias del área de didáctica y organización impulsan una formación hacia la actividad docente.
- Una escasa reflexión en torno a la didáctica, privilegiando una vertiente teórica, la tecnología educativa, sin dejar espacios para conocer otras.
- El desequilibrio entre el número de materias de cada área, así por ejemplo, el área histórico filosófica sólo cuenta con dos materias optativas o el escaso número de materias del área de investigación, en contraposición con el gran número de materias del área de psicopedagogía.
- En los contenidos de las materias no se explicita la relación de estas con la Pedagogía en general y particularmente con el quehacer del pedagogo.
- La no coincidencia entre el nombre y contenido en algunas materias, sobre todo del área histórico filosófica.
- No hay una definición clara respecto al propósito del área de investigación dentro de la formación profesional.
- La repetición de contenidos es constante en todas las áreas.
- Los contenidos no se abordan bajo el enfoque de los autores directos de las obras, sino en su gran mayoría se acude a intérpretes.
- Las formas de calificación y evaluación sólo se sujetan a los criterios de los docentes.
- Los tiempos destinados a cada materia son muy reducidos.
- La carencia de formación adecuada de varios docentes para la impartición de contenidos en muchas asignaturas.

Además de estas problemáticas que se consideraron como las más relevantes, se enunciaron muchos otros aspectos como: la carencia de un proyecto académico que contemple un plan coherente de formación y actualización docente, la necesidad de abrir espacios para el trabajo colegiado y la investigación de problemáticas que incidan en el mejoramiento y optimización de la formación académica de los estudiantes, la conformación de cuerpos colegiados para la revisión y aprobación de trabajos de titulación, y la coordinación de prácticas pedagógicas y profesionales; pero sobre todo, la necesidad de contar con los recursos materiales y económicos para el trabajo colegiado, en tanto que es este último, el que da la posibilidad de superar muchas de las problemáticas planteadas.

Antes de terminar con este apartado, es necesario señalar, que de las actividades promovidas por el comité de carrera, si bien no todas arrojaron los resultados esperados, sí aportaron elementos que sirvieron para determinar diversos aspectos del plan de

estudios como: el perfil de egreso, el campo profesional, las formas de titulación, la regulación de las prácticas escolares, etcétera. En síntesis, sirvieron de base a la propuesta de modificación al plan vigente.

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

La principal modificación que se propone consiste en organizar la estructura curricular con base en cuatro elementos: fases de formación, líneas eje de articulación, unidades de conocimiento y prácticas escolares. La interrelación de estos cuatro elementos conforman el marco de delimitación de la propuesta de formación profesional.

Las fases de formación implican diferentes intenciones que en conjunto dan sentido y dirección a la formación global; las líneas eje, que articulan las diferentes disciplinas y perspectivas que se contemplan en las unidades de conocimiento, consideradas como las nociones básicas necesarias para la formación dentro de esta propuesta; por último, las prácticas escolares conforman los espacios de acercamiento a las actividades y ámbitos profesionales.

Con relación a los aspectos que se rescatan e incorporan formalmente a la estructura curricular están los programas y espacios de prácticas y los talleres de tesis; los primeros, se incorporan aumentando horas/prácticas a las unidades de conocimiento cuyo contenido se relaciona directamente con las actividades que se realizan en cada programa; y los segundos, se anexan a la estructura como unidades de conocimiento terminales con créditos y ubicándolos en los dos semestres más, que se propone se agreguen a la licenciatura.

Por último, es preciso señalar que en congruencia a estas modificaciones en la estructura curricular, se ajustaron y precisaron: los objetivos de la carrera, el perfil de egreso, el campo profesional y las formas de titulación. Así mismo, se incluye el proyecto para las prácticas escolares, el de formación y actualización docente y el de evaluación continua.

2. FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO

2.1. SUSTENTO TEÓRICO Y CONCEPTOS BÁSICOS

El trabajo alrededor del diseño, el análisis, la evaluación o la modificación de un plan de estudios plantea la exigencia de hacer explícita la perspectiva teórico-metodológica desde la que se le encara. La propuesta curricular que aquí se presenta, tal como ha sido señalado en el apartado anterior, encuentra sus fundamentos en una concepción

procesal y flexible del currículum, que toma como centro de su estructuración a la *Formación* como objeto pedagógico.

Desde su perspectiva, se considera que las prácticas de los sujetos sociales, concebidas como manifestación de su ser y su saber en la vida cotidiana, no están desvinculadas de las teorías que las explican, comprenden, definen y redefinen constantemente en el sentido de praxis social. Por tal motivo, la propuesta está encaminada a brindar posibilidades al futuro pedagogo para aprehender la realidad de su objeto y proponer algunas alternativas que le permitan intervenir en ella. Es un proyecto de formación que subraya la multireferencialidad de los problemas pedagógicos, a fin de articularlos en perspectivas de conocimiento e intervención, amplias y abiertas.

En consecuencia, delinea un conjunto de conceptos que además de articularse en forma totalizadora, se oponen a cualquier reduccionismo o fragmentación. Se intenta superar la problemática generada por prácticas y discursos en donde los procesos formativos, de conocimiento, de enseñanza, de aprendizaje, etcétera, son visto en forma simplista, acumulativa, mecánica o lineal.

Frente a dichas concepciones, se postula que el aprendizaje escolar es una actividad que supone un proceso de intercambio y de negociación de significados entre los(as) docentes y alumnos(as), que a su vez posibilita un proceso de reconstrucción de los esquemas habituales de pensar y actuar de los sujetos involucrados, a partir de los contenidos académicos y de las formas de relación establecidas en el proceso. De acuerdo con ello, la enseñanza es entendida como un proceso comunicativo orientado a la modificación, en tanto movilización y enriquecimiento, de los esquemas de interpretación de la realidad de los sujetos participantes.

Todo ello implica que bajo la organización didáctica de los procesos y prácticas escolares, se generan los dispositivos para el aprendizaje de los estudiantes, aprendizaje entendido como construcción de las pautas de actuación sobre los contenidos de la realidad, donde los sujetos se ponen en progresivo contacto con la complejidad del campo de la pedagogía incorporan elementos teóricos, metodológicos e instrumentales para la comprensión, interpretación e intervención en la solución de los problemas pedagógicos y educativos.

En este sentido, desde la propuesta, se hace necesario que el aprendizaje y la enseñanza se conformen como un proceso en el que docentes y alumnos construyan un "espacio de conocimiento compartido". Dicha idea "supone esforzarse en crear, mediante negociación abierta y permanente, un contexto de comprensión común, enriquecido constantemente con las aportaciones de los diferentes participantes, cada uno según sus posibilidades y competencias".¹⁶

La noción de conocimiento es otro elemento donde se pone especial énfasis ya que el punto central es plantear desde dónde, por qué y cuáles son las razones por las que se seleccionan determinados contenidos de los programas del plan de estudios de Pedagogía, afirmamos junto con Ana Hirsch que si el conocimiento es un proceso infinito, el programa no puede presentarse como algo acabado.¹⁷

Por tal razón, se propone resignificar el conocimiento y entenderlo "...como praxis, en relación con una realidad histórica en la que los acontecimientos tienen un sentido con respecto a la totalidad y se ubican en un tiempo y un espacio concretos",¹⁸ en el que hombres y mujeres desarrollan sus capacidades teórico-prácticas, creadoras y transformadoras de la realidad que les rodea, lo cual permite concebir a los profesores y a los estudiantes como sujetos que indagan y construyen la realidad de la que forman parte; y, por tanto, propician un juego simultáneo de reflexión-acción, de elaboraciones teóricas y de retorno a la realidad.

Una perspectiva flexible y que pondera los procesos, permite considerar al currículo como una práctica social en construcción, por lo tanto, inacabada, pero estructurada en una propuesta que pueda implementarse y a su vez generar los mecanismos para su propia resignificación. En ese sentido, se intentan superar las deficiencias y contradicciones de los diferentes modelos curriculares que hasta el presente se han instrumentado, al mismo tiempo en que trata de integrar a los diversos actores y factores que intervienen en un currículo particular, a través de la lógica de articulación de cada uno de los elementos que conforman su estructura.

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

Cuando de manera específica se pone énfasis en la formación de los pedagogos como profesionistas de la Pedagogía, aquellos sujetos sociales que habrán de profundizar en la concepción y análisis de este saber, se subraya que la propuesta es tomar como centro de análisis, estudio y ámbitos privilegiados de intervención pedagógica a la formación y la práctica educativa.

2.1.1 DEBATE ACTUAL DEL CAMPO PEDAGÓGICO

Es común recordar que los primeros pedagogos fueron los esclavos encargados del cuidado y la conducción de los niños, y que este panorama sólo empezó a transformarse a partir del momento en que, al amparo de las condiciones históricas de la Grecia clásica, la polémica entre filósofos y sofistas dio origen a la *Paideia*, una suerte de

preparación para la vida política, la cual tornó consciente de su sentido e importancia a la pedagogía y la elevó al estatuto de una *techné* o saber para actuar, orientado a la *prönesis* o desarrollo de la prudencia y la virtud.

Sin embargo, aunque en la Antigüedad y aún en el medioevo van a existir tratados en los que se formulan idearios educativos y pedagógicos, aún no puede decirse que se trate de formalizaciones de un campo de ideas y de saber acotado en linderos específicos, cosa que no ocurrirá sino hasta la conformación de los Estados-Nación, expresión del tránsito al mundo moderno. Desde la Antigüedad la educación ha sido un hecho importante, pero no es sino hasta el resquebrajamiento del orden medieval en que ésta es colocada como objeto de análisis teórico el cual, dicho sea de paso, ha venido diversificándose hasta constituir un complejo mosaico de escuelas, corrientes y pensadores guiados por el afán de explicar, controlar, dar dirección y comprender la magnitud del mismo.

Hasta no hace mucho tiempo, en las publicaciones y círculos académicos, las discusiones teóricas sobre la educación parecían girar en torno a establecer jerarquías entre los modelos de enseñanza, se discutían el "qué" y el "cómo" enseñar; fundamentalmente se buscaba saber cuáles eran las diferencias significativas entre la didáctica tradicional, la didáctica nueva y la tecnología de la enseñanza. Posteriormente, la fiebre por el debate didáctico cedió su lugar a la polémica entre la pedagogía, la ciencia de la educación y las ciencias de la educación; se incorporaron una serie de elementos significativos, entre los que destacan controversias en torno a la disputa ciencia-filosofía, lógica e historia, individuo-sociedad e incluso modernidad-postmodernidad, etcétera Revitalizado el pensamiento de los clásicos, se han descubierto algunas sendas anteriormente perdidas, desde luego, cada día surgen más y más temáticas de reflexión sobre el presente y las posibilidades, relaciones y condiciones en que se encuentran la educación, las instituciones educativas, la formación, la pedagogía.

Ése es el diagnóstico de la situación actual de las elaboraciones teóricas sobre la pedagogía y la educación,¹⁹ el cual, no queda exento de los más significativos problemas del presente en lo que a pensamiento se refiere: la revoltura de signos, la ruptura de fronteras entre los saberes, el entrecruzamientos de los mismos, además de una tendencia a la decadencia de la reflexión. Esto provoca que, a menudo, no se delinee con nitidez o suficiencia argumentativa, la perspectiva o el paradigma desde los cuales se piensa y actúa en la realidad.

Las particularidades de los fundamentos de la propuesta curricular, en lo que su objeto se refiere, hacen necesario realizar una serie de proposiciones de sentido con relación a lo pedagógico, entre las que se destaca la sobredeterminación histórica del mismo y la imbricación entre los procesos históricos, las ideas de sociedad, cultura, hombre, conocimiento, etcétera, y las condiciones de posibilidad, autoconciencia, búsqueda de autonomía y de estructuración de la pedagogía. En esta imbricación, la pedagogía ha

seguido una trayectoria en la que se conjugan esfuerzos de acotar un objeto y adquirir cientificidad, independientemente de los criterios a los cuales se adscriba en la búsqueda de legitimidad. Dicho en otros términos: la conformación histórica de la pedagogía se ha jugado a partir de las formas de articulación entre condiciones sociales y concepciones, tanto ontológicas como epistémicas.

Lo que se expone a continuación intenta bosquejar el recorrido a través del cual se fue conformando el problema de la construcción teórica de la Pedagogía occidental, a lo largo de su historia. Se enfatiza que, en cierta manera, lo pedagógico no se ha podido constituir al margen de la influencia de las condiciones de producción social del conocimiento y del debate, y los problemas de las ciencias y disciplinas que conforman un importante patrimonio cultural de la humanidad. Pero, se pone especial atención en que como réplica, reconstrucción o búsqueda de complementación al cuerpo discursivo de la Pedagogía, han irrumpido nuevas configuraciones de conocimiento educativo, tales como las de la ciencia de la educación o las llamadas ciencias de la educación. Esta situación es muy importante, al menos en tres sentidos:

Porque la emergencia de estas configuraciones conlleva a la consideración de ámbitos de conocimiento con los que la pedagogía intercambia miradas, es decir, interpelan a lo pedagógico.

La emergencia de estas perspectivas debilitan el papel asignado a la pedagogía, con fuerza tal que pueden llegar a desplazarla o restarle importancia.

El debate sostenido por la Pedagogía con estas nuevas configuraciones, ha impactado el sentido del objeto pedagógico y ha abierto una gran cantidad de aristas del problema. Incluso, el tema ha posibilitado el desarrollo de una gran cantidad de discursos y reflexiones, han emergido intertextualidades que proponen un ensanchamiento de los asuntos a considerar cuando se hace o piensa lo pedagógico.

En ese sentido, se exponen en forma sintética los rasgos más generales de la trayectoria seguida por el discurso pedagógico, en el camino hacia la conformación de su objeto, en el entendido de que no puede ni sacrificarse la centralidad de la Pedagogía en la formación de sus profesionales ni soslayarse la comprensión de cómo ha sido afectado lo pedagógico por otros desarrollos discursivos sobre la formación y sobre lo educativo. Para expresarlo en términos más puntuales, la propuesta curricular que aquí se fundamenta, identifica plenamente con una concepción de la Pedagogía que la entiende como profesión, práctica social y campo de construcción de conocimientos en los que se tematiza, discute, reflexiona e interviene en los procesos de formación o constitución de los sujetos.

Una concepción así de la Pedagogía no puede encerrarse en sí misma, ni pensarse como realidad inamovible. Por el contrario, asume su carácter predominantemente histórico y

admite a la *Formación* como un proceso que objetiva prácticas sociales y de construcción cultural y de la identidad, con participación de múltiples mediaciones. En esta óptica, lo pedagógico está abierto al entendimiento, la crítica, la comprensión y hasta la tolerancia, frente aquellos saberes que la interpelan o en los que se apoya. Pero esto ha recorrido una ruta larga y específica que, a grandes rasgos, se relata enseguida:

La búsqueda de los criterios de cientificidad para estudiar a la educación se originó con Herbart y fue reiterada como preocupación por Durkheim y Dewey, aunque con matices ciertamente distintos. Previo a ellos, el pensamiento filosófico había gestado como conceptualización, una problemática de gran relevancia histórica: la formación. El tema de la formación adquirió una importancia sin paralelo a partir de su secular desarrollo propiciado por Herder y enriquecido en el sistema filosófico de Hegel. Sin embargo, hasta ahí no se había pensado en que fuera necesaria una disciplina que se encargara de formalizar como su objeto al problema de la formación. La filosofía como Ciencia, era más que suficiente para atender dicha tarea. Pero a partir de las transformaciones del sistema escolar europeo, donde el problema de la Ilustración ponderó el desarrollo de discursos que administraran lo humano a partir de reflexionarlo, se fue transitando a una concepción de la pedagogía como Ciencia filosófica de la formación.

En ese tenor, la obra de Herbart, se desarrolla y ubica en el marco de la Europa del siglo XIX, en la que el pensamiento dominante es el hegeliano. Por tal razón, Herbart intentará que la pedagogía tenga en la educabilidad humana su objeto y sentido.

Pero, de acuerdo con Colom: "Herbart pretenderá volver a la hegemonía de la realidad, para ello verá la necesidad de fundamentarse y de tomar la experiencia como punto de partida del conocimiento. Se opondrá a Kant, al afirmar que los conceptos no son anteriores al conocimiento sino resultado del conocimiento que se funda en la crítica y se deduce de la experiencia por proceso de abstracción; de esta forma, considera que la filosofía debe cumplir el objetivo de conducir el dato de la experiencia y los conceptos, a una realidad unívoca, ya que sólo de esta forma se llegará al concepto de la cosa tal como ella es, en el supuesto que allí, donde se da la contradicción no puede haber verdad. Ahora, con el realismo, la filosofía surge de lo más inmediato y próximo, a los datos empíricos de la sensación. Con ello, se abre paso a lo que pronto desemboca en el movimiento de la pedagogía científica que, bajo una triple dimensión (biologicista, psicologista y sociologista), se adecua al pragmatismo ideológico y metodológico de J. Dewey, presionando fuertemente las concepciones pedagógico educativas de finales del siglo XIX y de gran parte del siglo XX".²⁰

La referencia anterior pone de manifiesto que a partir del realismo inaugurado por las ideas de Herbart, las teorías pedagógicas se inclinarán por bases de certidumbre en su acercamiento a la formación humana. Herbart, afirmaba que la pedagogía debía asumir un carácter científico para abandonar el infértil terreno de las creencias. A partir de entonces, toda una época se enfrascaría en encontrar todo lo real del acto educativo. A

la larga, este realismo tenderá a perfeccionarse ante la necesidad de conseguir el entendimiento de lo educativo que, revelándose como una de las múltiples expresiones sociales, se considerará susceptible de ser teorizado con miras de encontrar lo educable del ser humano y, a sobrevalorar lo científico, garantizar el buen orden social.

Se podría pensar que tras las directrices marcadas por Herbart en adelante no habrá mayores problemas para el estudio de la educación; sin embargo, la figura de Durkheim viene a desmentir y a consolidar la idea de una ciencia ya dada y a tratar de asentar criterios menos filosóficos y especulativos para la proyección de una ciencia con respecto a la educación, toda vez que la pedagogía es no puede ser considerada científica, en tanto se contenta con intervenir en los hechos, orientándolos al porvenir y al deber ser, y nunca logra explicarlos con el rigor de una ciencia positiva, no especulativa.

Dice Durkheim: "debe haber primero la ciencia de la educación. Porque, para saber lo que debe ser la educación, haría falta antes que nada, saber cuál es su naturaleza, cuáles son las diferentes condiciones de que depende, las leyes según las cuales ha evolucionado en la historia. Pero la ciencia de la educación no existe más que en estado de proyecto".²¹

Al negar la existencia de una ciencia de la educación, Durkheim deja la impresión de que aún cuando la pedagogía es importante, resulta insuficiente para colmar el vacío que está esperando ser llenado por la mejor propuesta de científicidad para el estudio de lo educativo; y ahí se ancla un tipo de racionalización de lo educativo y de la Pedagogía, por consiguiente, las cuales quedan marcadas como la búsqueda de dirigir científicamente a la educación. Evidentemente, desde la óptica de este autor, la Ciencia de la educación abrevará de la sociología y encontrará en materias como la psicología, la estadística y la historia, las herramientas intelectuales de su construcción, a partir del desarrollo de investigaciones que permitan la atención y el conocimiento de los problemas educativos, a fin de intervenir en la necesidad de funcionalidad de los sistemas educativos.

En ese encuadre tienen desarrollo las ideas de Dewey, quien intentará construir una Ciencia de la educación que resulte del concierto de las aportaciones de diferentes ciencias. Apegado a los cánones de una visión racionalista y metódica del conocimiento científico, Dewey apuesta por la científicidad en la explicación y atención a los problemas de la práctica y el conocimiento de la educación.

Como se puede notar, tanto Durkheim como Dewey vuelven su razonamiento a las más típicas formulaciones de la racionalidad de la ciencia. Así, de la tendencia a delinear pautas de objetividad científica para el estudio de la educación, surgirán una gran cantidad de trabajos que dirán ser expresión de una pedagogía científica, experimental, que, paulatinamente, vaya encaminando su rumbo hasta la conformación de saberes

cada vez más amplios y operativos para la acción. Aparecerán entonces una gran cantidad de perspectivas que ponderarán o la racionalidad de la ciencia o la de la tecnología. El problema de la formación se ve condenado a escenarios bastante precarios: se le margina, se le critica, se le silencia, se le reduce y controla, o mucho peor, se le desvirtúa.

En la actualidad las llamadas Ciencias de la educación dominan el horizonte de lo educativo, aunque no precisamente como teorías. La noción Ciencia de la educación rara vez es invocada; y, el término Pedagogía, aunque se le olvida y abandona con frecuencia, no ha dejado de tener vigencia. A pesar de que Pedagogía resulta ser el término más antiguo, analizaremos en primer lugar el de Ciencia de la educación, porque a nuestro entender la forma de razonamiento que éste contiene suscita la discusión actual, en tanto que pretendió desplazar al de Pedagogía y dio pie para la acuñación del de Ciencias de la educación.

Como se ha explicado, Herbart quiso hacer de la Pedagogía una Ciencia de la educación. Durkheim polemizó contra Herbart diciendo que las características de la Pedagogía le impedían convertirse en ciencia. Lo mejor será, desde el punto de vista durkheimiano, hablar de la Ciencia de la educación y dejar atrás o darle un contenido muy específico al término Pedagogía. Por Ciencia de la educación se entiende desde entonces "...la ciencia de las metas de enseñanza dadas".²² Es decir, el conjunto sistematizado de principios que explican la naturaleza y el desenvolvimiento del fenómeno educativo, con el propósito de dirigir las acciones tendientes a mejorar al mismo, por el camino adecuado.

La visión de una tal Ciencia de la educación, se extendió a partir de autoproclamarse el conocimiento más objetivo de la educación; basado fundamentalmente en la experimentación y el seguimiento de un método científico en apariencia infalible.²³

Pertenecen a esta perspectiva toda una serie de autores, que van desde los tres ya mencionados (Herbart, Durkheim y Dewey cada uno con su especificidad propia y su filiación mayor o menor al modelo), hasta autores nuevos y de contextos distantes al latinoamericano como lo es Von Cube.²⁴

Llama la atención que algunos autores que explícitamente cuestionan al positivismo, se adhieren al reconocimiento de la existencia de la Ciencia de la educación, como es el caso, en nuestro país, de los impulsores de la llamada didáctica crítica en primer lugar, mismos que afirman: "La ciencia de la educación necesita procedimientos hermenéutico-crítico-ideológicos para comprender adecuadamente los procesos educativos y sin duda también los necesita toda persona activa en educación para comprender y dirigir adecuadamente su acción [...] La educación, sus instituciones y procesos educativos han de convertirse en objetos de una relación científico empírica, que trabaje los objetivos implícitos y explícitos ...".²⁵

Es de cuestionar la falta de referentes explícitos en quienes emplean a la Ciencia de la educación sin más sustento que el de la tradición. En todo caso y sin adherirnos a esa corriente, los neopositivistas como Von Cube, exageradamente preocupados por la correspondencia entre lenguaje y realidad, hacen mayores esfuerzos por dejar clara su concepción de Ciencia de la educación. Aunque se debe observar que esto no elimina un sentido omnipoderoso depositado la mayoría de las veces en la idea de la ciencia.²⁶

Y bajo la consolidación de la Ciencia de la educación, manifiesta en el uso acrítico en diferentes discursos, surge la pregunta ¿qué ocurrió con la pedagogía? Sobre el particular apunta Colom: "El positivismo hizo que la pedagogía se decantara en tres direcciones importantes: La biológica (Spencer), la psicológica (Bain, Demoor, Binet, Wundt) y la sociológica (Comte y las pedagogías sociales) Todas estas corrientes dieron lugar a lo que se denominaría pedagogía científica que, por cierto, reconoce un número considerable de autores y corrientes que amparándose en la 'seguridad científica que ofrecían los postulados positivistas, pretendieron concebir y desarrollar científicamente a la pedagogía. De hecho, y tal como ya hemos informado, se decantaron hacia tres posiciones a saber: la biología, la psicología o la sociología, en busca de la ciencia que pudiera servir de modelo al edificio científico - pedagógico que se pretendía."²⁷

Por otra parte, el mismo autor indica: "Del pensamiento positivista, aunque en principio pueda parecer un contrasentido, surge todo un movimiento o corriente educativa, que consigue centrar de nuevo a la pedagogía, en cuestiones tan importantes para ella como el tema de los fines educativos, los valores, la posibilidad educativa, así como el propio concepto de educación. Me refiero al vitalismo pedagógico, cuyos orígenes deben verse en la oposición, por parte de los intelectuales, a la filosofía academicista e incluso aristocrática que representaban los últimos neokantianos, así como el interés que despertaba cada día más la reflexión de la filosofía sobre la vida, la cual, sin pretender solucionar aporías metafísicas, intentaba una explicación simple y natural del fenómeno vital humano".²⁸

Con las acotaciones de Colom, el cuadro se hace más complejo, en la medida en que con éstos elementos se perciben ligazones entre la ciencia de la educación y la pedagogía científica; entre el vitalismo y el positivismo. Pero también hay rupturas y atención específica a problemas relacionados con el campo particular que cada una de estas perspectivas pretende dominar.

Mas como es de esperarse, las aseveraciones de los pioneros del debate, que puntualizaban que: a) La pedagogía es insuficiente para explicar la educación, y b) es necesario acudir al apoyo de ciencias constituidas, fundamentalmente la psicología y la sociología, para dar eficiencia a la resolución de problemas educativos; arremeten contra la pedagogía, abriendo un espectro de posibilidades para enfrentar la crisis teórica de la educación. De esta manera, surgen las así llamadas Ciencias de la educación, expresión "renovada" que polemiza contra la "vieja" pedagogía. Según Escolano: "Con el

positivismo e instrumentalismo se ha abierto una brecha importante en las tradicionales relaciones mantenidas entre filosofía y pedagogía [...] Nos alejamos de las perspectivas que, al clasificar a la pedagogía en el ámbito de las ciencias del espíritu, y por consiguiente de la filosofía, olvidaron la posibilidad de estudiar a la educación con la metodología de la línea empírico-positiva, reduciendo los análisis educativos a la especulación comprensiva, a la descripción historicista y a la reducción filosofizante".²⁹

Pero cuando se producen este tipo de críticas —que tampoco deja de ser un llamado de atención— como la de Escolano, se espera que el espacio desde donde se hacen, cuente con una solidez y hasta el momento lo que se ha dado en llamar Ciencias de la Educación no la posee.

A ese respecto, Vigarello, quien considera que las Ciencias de la educación constituyen una disciplina, es contundente cuando sostiene que: "La cuestión de una eventual especificidad epistemológica de las ciencias de la educación se manifiesta tanto menos anodina cuanto ella sobrepasa ciertamente las meras implicaciones científicas. Cualquier tipo de respuesta a este problema parece poner directamente en juego el status de esta disciplina, su respetabilidad y a la postre su resonancia social. En el horizonte del debate están flotando los temas de una marginalidad o de una afirmación, ambas posibles. Pero cae por su propio peso que toda tentativa de implícito reconocimiento corre el riesgo de falsear el debate mismo. Entonces ¿cómo situarse diferentemente frente a este debate? y, sobre todo ¿cómo hacer frente, cómo sanear las posibles fallas? Tanto mejor— continúa—si se comienza brutalmente diciendo: La especificidad científica de esta disciplina no está del todo clara, al punto que no aparece. No se puede decir que ella pone en evidencia una creación propia de campos, de métodos, estableciendo una separación neta de las otras ciencias".³⁰

Si nos hemos atrevido a incluir esta extensa referencia, es a partir de que lo que en ella se está jugando es extenso también; Vigarello aborda una serie de situaciones interesantes para el propósito de esclarecer el sentido de la polémica y de intentar un suelo de sustentación del objeto pedagógico:

En primer lugar, bajo la denominación "Ciencias de la educación" hay una enorme imprecisión y un uso abusivo de la misma. ¿Qué se quiere decir exactamente con ésta? Eso depende. Mientras Vigarello considera que las ciencias de la educación son una disciplina, otros dirán que son varias que se auxilian; y, otros terminarán por reconocer que por el contrario, la existencia de variados enfoques disciplinarios entrecruza la teorización de lo educativo y a la educación misma, mediación privilegiada de los procesos formativos que la Pedagogía se esfuerza en comprender y desarrollar.

En todo caso la especificidad no aparece. Y es más, es dudoso que sea la que Vigarello le confiere como la síntesis de muchas especialidades, pues como él lo reconoce, esas especialidades o ciencias ni se tocan, ni se aglutinan coherentemente. Esta situación

tiene que ver con el problema de los límites de las ciencias de la educación; está enfrentándose al problema de las fronteras, de los recortes de realidad; al de relaciones interdisciplinarias.³¹

Pero, como lo explica Follari³² la interdisciplinariedad es un problema complejo, pues es teóricamente imposible la conciliación de saberes y ciencias con objetos y tendencias opuestas, por eso cuando llega a existir concurrencia entre las diversas especializaciones, éstas se abocan a la acción. La interdisciplinariedad es posible en la práctica pero no lo es en la teoría. Ello ocasiona que, súbitamente, el interés por la explicación se convierta en preocupación por la tecnología, al grado tal, que o la pedagogía se reduce a ser o una Ciencia de la educación o un lujo, algo que no tiene caso reflexionar o construir.

Resumiendo el recorrido en torno al debate epistémico de las teorizaciones a cerca de la pedagogía y la educación, tenemos que Ciencias de la educación, Pedagogía y Ciencia de la educación enfrentan dilemas propios y con relación a las otras. En cada una, hay más de una postura diciendo algo que pretendiendo arrojar luz sobre la educación, termina por proyectar oscuridad. En un sentido estricto, la Ciencia de la educación tendría que ver con unas reglas del método para establecer parámetros de validez del conocimiento del hecho educativo; la Pedagogía con líneas de reflexión que se abren hacia la formación de los sujetos, y las Ciencias de la educación con formas explicativas y técnicas de estudiar e intentar dar respuesta a los problemas educativos.

Desde luego, el cuadro no es tan simple y liso; pero los rasgos positivistas del debate así lo sugieren y muestran porque cada noción implicada goza de un prestigio particular. Se observa así un sentido dialogal, que aunado a lo histórico da origen a todo este debate.³³

Sin embargo, el estado actual de la polémica no se contenta con las posiciones puras y realiza complejizaciones de las propuestas originales, de acuerdo al contexto en que se inscribe la discusión. Con ello se reitera que el interés por dar cuenta de las confrontaciones teóricas en materia de Pedagogía y educación, está hondamente influido por lo que de las mismas se pretende y espera. Así como de pronto resurge la idea de la Ciencia de la educación, de pronto desaparece. Lo mismo pasa con las nociones de Pedagogía y Ciencias de la educación.

Ahora bien, cabe preguntarse ¿por qué y para qué reconocer que en torno a ellas existe un debate? Sin duda, esta es una pregunta de múltiples respuestas. En todo caso, tiene que subrayarse que cuando reconocemos la existencia de un debate damos a las teorías un carácter abierto, el cual no necesariamente es el mismo que pretendieron darle sus creadores. A la vez, la idea de debate destaca la dificultad de llegar a explicaciones acabadas de todo lo relacionado tanto con lo pedagógico como con lo educativo, y revela como éstas tiene filiación a determinados proyectos en pugna.

Todo lo anterior queda más claro si atendemos al papel que socialmente juegan las teorías en general, y particularmente las ciencias sociales y las expectativas que se colocan en ellas. Frente a la teoría no hay una sola actitud sino muy variadas. Esto tiene que ver con el hecho de que la teoría no juega un papel mecánico en el contexto en que se inserta; las condiciones en que se encuadra una formulación teórica y su propia lógica y estructura interna, condicionan en buena medida el desenvolvimiento de la misma. Como quiera que sea, la opinión generalizada es que la teoría es una expresión de la ciencia; es decir, algo alejado de lo irracional; racionalmente bueno, abstracto, distante, complicado; y por qué no decirlo, en último término, ligado con fuerza a la verdad. Desde un punto de vista crítico podría decirse que la teoría se legitima en tanto se califica como una manifestación positiva que ordena de manera sistemática a la realidad, precisamente legitimándola.

De esta forma y atendiendo a que no existe una única concepción del papel de la teoría, es necesario señalar que existen posturas donde la pedagogía no se reduce a la explicación del fenómeno educativo y a su anticipación; posiciones desde las cuales hay que diferenciar entre teoría educativa y teoría pedagógica, ligadas pero no idénticas. Quienes hacen esta distinción tienen esperanzas en una pedagogía diferente, que no sólo explique, sino que también comprenda.

En ese sentido, en las últimas décadas han irrumpido una gran cantidad de reflexiones y propuestas de sentido que revaloran a la pedagogía y a la formación como objeto pedagógico. Para ellas, la pedagogía se construye en el entrecruzamiento de lo político, lo cultural, lo económico, mismo que en tanto cristalización discursiva participa de la constitución de los sujetos sociales y de la subjetividad individual y social. Al respecto, bien pueden citarse las propuestas de autores como Puigróss, Carrizales, Giroux, Freire, Hoyos, etcétera. Así como no se pueden dejar de reconocer los efectos que nuevos debates y perspectivas están gestando en la particularidad del discurso pedagógico y sobre la formación, por ejemplo, la teoría crítica, el psicoanálisis, el neoestructuralismo, etcétera. Y estas formulaciones teorizan sobre la educación, pero no ven en ésta una cuestión que se resuelva en la voluntad, sino consideran que la educación es una parte estructurada por un todo más amplio, que no la determina pero que no puede dejar de apreciar. Admiten sin problema que es la educación una de las mediaciones del proceso de formación de las personas. Ahí continúa la discusión.

Sin embargo, aún dentro de la polémica también está presente la inquietud de cómo enfrentar el debate de una manera diferente. Este es el espacio necesario. Es necesario reconocer al debate, pero también reconocer lo que no aparece en el mismo, este es un problema de formación del pedagogo, en el que se debe ver qué papel juega la teoría de la educación y sostener que ésta no es igual a la teoría pedagógica.³⁴ Hay que insistir en ello porque sea que se tenga claro o no, la pedagogía debe "...dar cuenta de su pertenencia a la historia social y de la historicidad de su objeto".³⁵

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

2.1.2 LA FORMACIÓN COMO OBJETO DE ESTUDIO DE LO PEDAGÓGICO

La propuesta de fundamentar la licenciatura en el concepto de formación, es concebida tomando como base un conjunto de fundamentos filosóficos y teóricos generales que la permean en sus diversos niveles de concreción. En este sentido, es necesario hacer un preámbulo histórico a partir del cual pueda comprenderse el concepto de Formación y establecer sus relaciones con la dimensiones más concretas de la propuesta.

Como punto de partida, es de enorme importancia reconocer que la pedagogía y su objeto han tenido un devenir adscrito a proyectos de sociedad que responden a tradiciones de pensamiento muy diversas. En los extremos de dichas tradiciones se colocan quienes ven a la pedagogía como la racionalización de lo educativo, y quienes piensan que el objeto pedagógico es la reflexión en torno a la formación o constitución de los sujetos.

Para quienes, como Durkheim, ven a la pedagogía en su papel de racionalizar lo educativo, sus argumentos se colocan en relación directa con el saber científico, y consideran que "el objeto de conocimiento de la Pedagogía se constituyó aproximadamente en el siglo XVI, con las primeras reflexiones modernas en torno a la educación, articuladas al proyecto político general, tomándose como base a la didáctica y a la escuela cuya intención formativa sería validada por el Estado Moderno".³⁶

Por su parte, existen otras tendencias de pensar lo pedagógico, como la concepciones de Hegel o de Natorp, que dan cuerpo a la pedagogía, apegándola a las tareas de pensar y desarrollar procesos formativos. Estas perspectivas abrevan de la filosofía y de los saberes que ponderan al sujeto y la cultura para interpretar, comprender, dismantelar y construir la realidad.

Hoy día es innegable que el estudio de lo pedagógico, anteriormente circunscrito a lo didáctico y a la escuela, se ha ampliado tanto a todas las instituciones: la familia, los medios masivos de información y entretenimiento o la iglesia entre otros; además de

que sus problemas se han tornado más complejos, por las revoluciones en el conocimiento y la emergencia de nuevos procesos formativos y educativos que la condición actual de la sociedad demanda o ha generado. La complejidad también se expresa como parte de los problemas que dificultan su estudio.

Así, un representante de la tradición pedagógica que se resiste a la racionalidad instrumental, el pedagogo Fritz März, plantea que existe una crisis de la formación y asume la postura de que dicha crisis "de la que tanto se habla hoy y que parece insuperable, obedece a que precisamente la formación, como 'orientación del ser humano (intelecto, voluntad, sentimiento) hacia la totalidad del ser' ha sido objeto de una desvalorización progresiva al convertirla en una preparación especializada de aptitudes individuales para desempeños o funciones plenamente determinados".³⁷

La crisis de la formación de la que habla el autor, obedece a la ponderación de los especialismos orientados por la división técnica del trabajo. La especialización en sí misma no es un problema. Lo problemático del caso es el menosprecio por aristas capitales de la orientación de los hombres y las mujeres en el mundo, la construcción de ideas y no sólo el uso de instrumentos, la consideración de la ética y la estética y todo aquello que articulado conforma la cultura y, por ende, la identidad.

La propuesta es no considerar a la pedagogía reducida a sí misma, o aislada de los otros ámbitos del conocimiento y el saber. La pedagogía es un espacio de acción y reflexión que guarda relaciones altamente complejas con las formas de conocimiento existentes, intercambiando problemas, tensando explicaciones, buscando afrontar sus insuficiencias, etcétera, pues el discurso pedagógico se nutre no sólo de planteamientos filosóficos y psicológicos como lo afirmaba Herbart, o de aspectos sociológicos como soñaba Durkheim, sino de amalgamas complejas y no necesariamente excluyentes.

Ello no significa en ningún caso, ni que la pedagogía esté al servicio de ciencia o saber alguno, tampoco que sea todopoderosa, ni que con afanes de buen éxito y reconocimiento, se contente con estacionarse en miradas autocomplacientes o en realidades inmediatas. Se asume aquí, que por su propia naturaleza, el discurso de la Pedagogía se caracteriza por romper con la inmediatez de la empiria, y por incluir en su cuerpo discursivo, propuestas de formación, pensadas como posibilidades a lograr; toda vez que el problema de la formación de los sujetos sociales alude al problema del porvenir. Así, las pedagogías clásicas de Herbart, Comenio, Pestalozzi, Rousseau, Dilthey, Natorp, Kant, Herder, entre otros, mostraban interés en la problemática de la formación del hombre; fueron pedagogías simpatizantes de la filosofía como soporte intelectual, pedagogías optimistas de la razón y de la especificidad pedagógica: la construcción de lo humano.

Y si de lo humano se trata, hay necesidad de considerar que la pedagogía se interesa en trabajar con base en formas totalizadoras de pensar y construir la realidad. La totalidad es concebida, a su vez, como un "...mecanismo de apropiación de la realidad

[...] que se circunscribe a delimitar la base de la teorización sin ser una teoría en sí misma, ni menos un objeto real. Es un modo de organizar la apertura de la razón cognoscente hacia la realidad, que no se restringe a encerrarse en determinados límites teóricos, pues expresa un concepto de lo real como articulación de niveles que exige que cada uno sea analizado en función de sus relaciones con los otros niveles.³⁸

De esta manera, el objeto de estudio de lo pedagógico se convierte en el análisis de la FORMACIÓN del sujeto en la praxis social, y en el reconocimiento de las múltiples mediaciones que de ella participan, las de la interacción, las del lenguaje y las educativas especialmente. La mediación educativa es pedagógica, porque se constituye como una "...acción unitaria y múltiple. Unitaria porque existe una base común, hay sentimientos, ideas y prácticas que se deben inculcar a todos. Múltiple, porque hay también formas de educación como elementos de la sociedad, esto esboza la complejidad de los problemas educativos".³⁹

Por lo antes expuesto, el énfasis marcado por esta propuesta se encuentra en reconocer que la preparación profesional del pedagogo no puede dejar de lado el análisis de la complejidad de la formación y la praxis educativa, en tanto es una actividad que se caracteriza por ser una políticamente intencionada, aún cuando no realizada siempre de manera consciente y ligada a un conjunto de creencias o valores acordes, o en contraposición, a un conjunto de fines normativos o reglas técnicas preestablecidas que buscan determinado encauzamiento.

En la presente propuesta se asume a la formación en un amplio sentido, y en relación con todos los niveles en los cuales se constituya como problemática pedagógica, como objeto de estudio de la pedagogía y de la praxis educativa y como ámbito de intervención pedagógica. Sin embargo, como ya se afirmó líneas atrás, es posible considerar a la pedagogía como un campo de conocimiento en continuo proceso de construcción de totalidades, que, por consiguiente, se nutre de campos muy diversos de conocimiento, mismos que le imprimen un carácter transdisciplinario y abierto.⁴⁰

En síntesis, la formación, como praxis inmersa en un ámbito social se conforma en un espacio en donde se asumen diversas ciencias, disciplinas, discursos y saberes, entre otros, la Psicología, Sociología, la Filosofía, la Historia, la Antropología, el Psicoanálisis, la Hermenéutica, la Cibernética, etcétera; lo que la convierte en un objeto de estudio que ha sido expuesto a múltiples interpretaciones teóricas. Desde luego, no se deja de lado lo que la pedagogía misma ha sido capaz de generar a lo largo de su historia, una muy vasta cultura, en la que se conjugan reflexiones y autores de una gran abundancia de planteamientos, de muy diversa profundidad.

El análisis, la comprensión y la intervención de – en - para la formación que aquí se propone, exige del acercamiento a la cultura del discurso pedagógico, representada por sus pensadores clásicos y por el análisis o la lectura pedagógica de otros referentes.

Ello permite que la formación y la praxis educativa se conciba a partir de cinco dimensiones:

1) Reflexiva; donde el hombre además de tener la capacidad de pensar y pensarse a sí mismo, a través de un lenguaje teórico puede prever y proyectarse hacia el futuro a partir del presente, después de un análisis de su realidad social.

2) Creativa; a partir de la cual el hombre además de ser capaz de conocer, valorar e interpretar el conocimiento y sus avances también tiene la posibilidad de producir nuevos conocimientos, con el nivel de generalización que le marque la realidad estudiada.

3) Concreta; donde el hombre conformado a partir de un cúmulo de habilidades, conocimientos y actitudes que le dan sentido a una persona se recrea en una cultura propia, ubicándose en un tiempo y en un espacio social determinado.

4) Crítica e histórico-social; dicha práctica además de contextualizar el quehacer humano posibilita a éste, asumir una posición política e ideológica en relación a un hecho social determinado, que hace evidente la cualidad de ser un sujeto múltiple y unitario, dependiendo de las instituciones educativas que tengan incidencia en su formación.

5) Profesional; cuyo referente está dado por las posibilidades de un accionar concreto que todo ser humano tiene en la solución de problemas particulares o generales y que en el pedagogo está posibilidad se encuentra en las diversas instituciones educativas en las cuales éste se inserte, sin dejar de lado la búsqueda de transformación social e individual en beneficio del ser humano en general.

Desde este punto de vista, a la formación se le ha de considerar como una acción formada y comprometida con una perspectiva teórica abierta, sin hacer a un lado que hay una considerable cantidad de autores que la han abordado y que contribuyen en su comprensión.

Por ejemplo, Bernard Honoré concibe a la formación como una serie de procesos de cambios discontinuos, como *por-venir* del hombre vía el intercambio con otro, o como resignificación de experiencias hacia un proyecto de existencia. Para este autor, "la formación caracteriza la dimensión teleológica de los fenómenos humanos".⁴¹ La importancia de sus planteamientos radica en la manera como explica las formas de articulación entre los contextos o condiciones formativas y el psiquismo de las personas.

Del mismo modo, Gilles Ferry, un pensador contemporáneo, delinea a la formación como un trabajo que el sujeto decide llevar a cabo sobre sí mismo. Es una suerte de trayecto en el que se juegan las posibilidades íntegras de cada sujeto.⁴²

Un tercer y obligado referente, es la propuesta de H. G. Gadamer, para quien en el problema de la formación hay un sentido auténticamente histórico, en el que, entre otras cosas, se trata de comprender cómo es que hemos llegado a ser lo que somos, mostrando que etimológicamente formación y cultura comparten una misma raíz y que ésta implica una relación con el mundo.⁴³

Además de ello, categóricamente, Gadamer explica que las llamadas ciencias humanas tienen un suelo epistemológico en el que los grandes conceptos del humanismo, la Formación entre ellos, obviamente, juegan un papel fundamental. Así, la formación es y ha sido un concepto pilar del estudio y la comprensión de los sentidos de lo humano. Este autor recrea la historicidad del concepto de formación y destaca cómo es introducido en su connotación actual, por el alemán Herder, para quien la formación está ligada al cultivo de las diferencias culturales e históricas de los pueblos. Esta incorporación dará pie a la tradición del *bildung*, que encontraría en Hegel uno de los más consistentes representantes e impulsores.

De suyo, el filósofo Hegel concebirá a la formación en términos de una relación dialéctica de la conciencia del mundo: el tránsito del en sí al para sí de la conciencia, que alcanza sus mayores vuelos en la estructuración de comunidades lingüísticas, capaces de una construcción de lo que Gadamer llama *historia efectual*. Hegel ve a la formación como el encuentro de lo propio en lo extraño, la recuperación frente a cualquier situación enajenante, y además como el cumplimiento de las obligaciones de cada hombre consigo mismo (destacando por cierto los deberes para con la profesión).

En el proceso formativo, se asciende de lo particular a lo general y el animal humano deviene en hombre gracias al lenguaje, el trabajo, los símbolos, la convivencia y la cultura. El proceso de formación enriquece la conciencia y el intercambio comunicativo. Enfatizar la importancia de lo cultural —es decir: al subrayar que la pedagogía se conforma en relación con la cultura—, exige una interpretación que se confronte con cualquier inmediatez que pueda reducir el objeto pedagógico a su dimensión más aparente o superficial. La formación ha de entenderse, en todo caso, como “la asimilación subjetiva de la cultura”;⁴⁴ y, definir a la pedagogía a partir de la reflexión de esta materia tan singular.

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

términos, la educación es la mediación más adecuada y necesaria para canalizar, si bien no garantizar, esta posibilidad para sí, como consecuencia en lo social, de un proceso de formación".⁴⁵

La necesidad de una comprensión más amplia de la cultura —de la presencia de los mitos y símbolos que la constituyen, de su participación en la construcción de las identidades, de su expresión múltiple y diversa, de su responsabilidad en la existencia de prohibiciones e interdictos, de sus conflictos, de la generación del malestar en la subjetividad, de sus rituales, de la tensión entre tradición e innovación, del impacto que se presenta en el intercambio entre culturas diversas— es una pauta indiscutible para el crecimiento de la teoría pedagógica, mismo que no se contrapone, aunque sí desborda, la mera capacitación instrumental y no necesariamente se desliga de una reflexión de la tecnología —como pensaría Luhmann—, sencillamente, la redimensiona y se piensa a sí misma como una crítica de la cultura, como una interpretación y participación en la formación de los sujetos.

Por tal motivo, vale la pena hacer un paréntesis final para ir puntualizando una serie de situaciones que se articulan plenamente con el estado actual de las prácticas y discursos pedagógicos, con las propuestas de sentido y de acción que puedan generarse a propósito de la teoría pedagógica y de la formación.

Un posible obstáculo para la comprensión de la formación es que puede ser leída como resultado, como proceso y como proyecto. Sin embargo, hablar de la formación como proyecto implica al menos tres ventajas:

- 1) Reconocimiento de que todo proceso y todo producto de formación son parte de algún proyecto de formación, explícito o no. Es decir, se adscriben a la fuerza de alguna teleología pedagógica.
- 2) Reconocimiento de una realidad cambiante, virtual, maleable bajo ciertas limitantes o condiciones de posibilidad.
- 3) "En su sentido más común, proyecto tiene que ver con producción, en la medida en que no sólo idea con anticipación algo, sino que lo idea como producible, como factible y, por esto, el proyecto implica también el conocimiento y la formulación de los fundamentos en los que se basa la posibilidad de ser efectivamente producido, se dispone con exactitud de las causas y se puede entonces calcular anticipadamente sus efectos. El acento del proyecto es el de la anticipación, la previsión y la concreta producción; además del énfasis tecnológico, por proyecto se entiende también libertad. La capacidad de anticipar y producir lo proyectado significa fundamentalmente una capacidad de libertad, la capacidad de liberarse de lo pre-dado, lo pre-existente,

lo pre-supuesto, y de dominarlo. No se puede idear y realizar futuro sin ruptura y rebasamiento del presente".⁴⁶

Esto implica que el intercambio entre subjetividades, las mediaciones del lenguaje y los símbolos humanos, conllevan una proyección ética e histórica, objetivada en las relaciones sociales, esto implica de acuerdo con Hoyos, "si reconocemos que el acto educativo es eminentemente un proceso comunicativo, hemos de incorporar la comprensión para incrementar las condiciones de posibilidad respecto de nuestros propósitos, aunque ello resulte caro a la conciencia científicista".⁴⁷

Ardoino también lo advierte: "trabajamos esencialmente con base en lenguajes, efectos de sentido, testimonios que pueden corroborarse, mucho más que con la administración de la prueba. Tenemos que ver con sujetos-objetos de conocimiento que no pueden prácticamente construirse [formarse], desarmarse, volverse a armar sin mutilaciones, sin pérdida de sus propiedades más específicas. Estos sujetos se caracterizan, además, por su negatricidad".⁴⁸

Es así como puede delinearse una concepción de la formación, desde esta razonabilidad que resulta de considerar los mundos de vida y la acción comunicativa; concepción que resignifica la gran tradición abierta por la *bildung* alemana y que, de acuerdo con Larrosa, se puede entender como: "el proceso temporal por el que algo (sea un individuo, una cultura o una obra de arte) alcanza su propia forma. Su estructura básica es un movimiento de ida y vuelta que contiene un momento de salida de sí, seguido por otro momento de regreso a sí. El punto de partida es siempre lo propio, lo cotidiano, lo familiar o lo conocido que se divide y se separa de sí mismo para ir hacia lo ajeno, lo extraño o lo desconocido y regresar después, formado o transformado, al lugar de origen. Lo esencial de ese viaje de ida y vuelta es que constituye una auténtica experiencia. Y la experiencia no es otra cosa que el encuentro de lo mismo con una otredad que lo resiste, lo pone en cuestión y lo transforma. Por eso la *Bildung* no es una mera anexión mecánica y apropiadora de lo otro, sino que implica un devenir otro de lo mismo y, en el límite, una auténtica metamorfosis".⁴⁹

Con base en lo anterior, es posible afirmar que sólo la reincorporación del sujeto posibilitará que la conciencia que se enriquece en el encuentro con otra constituye el sentido de toda teoría y acción pedagógica. Ello es así porque "el individuo vive en el mundo y crece junto con el mundo. Este hecho representa su proceso de formación como sujeto de historia y de la educación [...] Hablar de sujetos de la educación nos compromete a incursionarnos en una propuesta para la dimensión educativa, de tal suerte, que se desprende esta reflexión: La educación, desplegada en la formación del sujeto, es más que razón y exterioridad del yo, pues incluye a un sujeto que actúa y elige a partir de la función de la voluntad, resaltando la importancia de que el hombre revise su situación desde dentro y desde su internalidad, dedicado a la preocupación de sus sentimientos específicos, para comprender la dimensión de su existencia".⁵⁰

Como sugiere Marcela Gómez: "Formación refiere de esta manera, más que a un objeto a un campo de problemas que permiten una lectura particular de los procesos en los cuales se inscribe la relación entre educación, conocimiento y cultura. Es en este contexto que interesa pensar a la educación como un horizonte que puede aportar a la potenciación del sujeto a partir de formas de razonamiento, en las que se aprehenda problemáticamente lo acumulado y se despliegue en la historicidad del saber y del saber hacer, un marco de posibilidades que vaya más allá de los patrones culturales que bloquean la capacidad del individuo para sumirse como persona en y de la acción, como aquellas que la rutina e inercias marcan cuando están asociadas a la sobrevivencia y el consumo".⁵¹

Un entendimiento tal de la formación, que reincorpora la dimensión subjetiva, hace pensar en la trivialidad de cualquier perfil que de docente o alumno se construya sin atender a sus mundos de vida. Lo que sí es posible gestar es la necesidad de una idea de formador, concebida como aquel sujeto capaz de vehicular procesos de enriquecimiento del ser. Y éstos aluden, al menos, a los ámbitos culturales que la modernidad desgajó: el saber, el convivir y la estética.

El formador se distinguirá de otros hombres en su capacidad de lectura del mundo, de desciframiento de lo anudado o reprimido, de construcción de dispositivos que enriquezcan el movimiento del pensamiento. El formador es un sujeto de la relación comunicativa, cuyas pautas de acción inteligen el paso de la conciencia real a la conciencia posible, y desarrolla los dispositivos de reflexión y sensibilidad como reconstrucción de una historia efectual que expresa la presencia de la *phrónesis*; discernimiento que articula la racionalidad con la sensibilidad y se reescribe en la praxis y en la conciencia para sí.

"Entendiendo la formación en un sentido serio, no la referimos exclusivamente a procesos escolarizados formales, si bien a través de ellos se garantiza un cierto nivel de integración, orientación y unificación de criterios. Por formación referimos también experiencias de vida y trabajo que, en términos de la posibilidad hermenéutica del ser humano, han sido reflexionadas, y pueden ser recuperadas para constituir, con base a situaciones concretas, niveles de abstracción que configuren una comprensión adecuada del mundo y del sentido particular de la existencia y su inserción totalizadora, transmisible a su vez, a otros. [...] Por formación entendemos la capacidad de lectura de la realidad con un enfoque totalizador, imbricando la comprensión hermenéutica del sentido y las finalidades respecto del objeto y el sujeto. ".⁵²

En este sentido, por ejemplo, cuando se alude a la veta individual de las relaciones interpersonales y se destacan las interacciones y comportamientos aprendidos, se están refiriendo al ámbito de la psicología o cuando nos referimos al análisis de la función social de la educación y su relación con el Estado, su vínculo con el poder, así como el

papel del sistema educativo en la reproducción de las clases sociales, la formación de elites intelectuales y políticas, y la vinculación de valores, se está refiriendo a los aspectos reconocidos entre las fuerzas y relaciones de producción sociales de la educación.

La convergencia de esta diversidad de disciplinas sociales en la explicación y estructura de la formación, no obstante el conocimiento de la riqueza teórico conceptual que le provee (para el análisis, explicación y construcción de la realidad educativa) ha afectado la realización de su propio estudio, debido principalmente a que los diversos campos disciplinarios de la realidad social, se han construido en distintos tiempos, ocasionando que cuando se hacen aportes para lo educativo provoquen la fragmentación del objeto pedagógico, situación inherente a la propia dinámica que marcan al interior las distintas disciplinas en su proceso de construcción teórica.

En esta definición del complejo campo de lo formativo, es necesario reconocerlo como un espacio teórico-práctico que se construye a partir de los aportes de los campos de otras disciplinas sociales (una constante en su definición), que unidos conforman una totalidad articulada. Bajo esta concepción y la creciente necesidad por buscar sostener las disciplinas sociales conformadas en una totalidad, es importante entender y proveer la interrelación orgánica de dichas disciplinas, hasta el punto de construir un espacio de una nueva Unidad de Conocimiento que brinde en un nivel superior, los aportes de cada una de las disciplinas; dicha unidad dará cuenta de los elementos de construcción de lo pedagógico en el terreno de lo educativo. Desde esta perspectiva, el modelo curricular propuesto atiende a la necesidad de fortalecer el concepto de interdisciplina, asumiéndolo como el abordaje de lo pedagógico desde distintas disciplinas de una misma realidad, que presupone un alumbramiento recíproco, sin dejar de lado el sentido de totalidad ⁵³ a través de una idea eje.

2.2 CONTEXTO SOCIOECONÓMICO

El inicio del siglo XXI nos coloca en la necesidad de discutir y reflexionar acerca de los acontecimientos promovidos en su interior: las crisis promovidas por la aplicación de las políticas neoliberales en América Latina, el consumo como forma de vida, los *mass media* como formas dominantes del manejo de información, la violencia acelerada en las escuelas, la velocidad, las relaciones light, todo ello ha provocado la necesidad de crear ajustes significativos sobre la posibilidad de nuevas formas de convivencia, que hasta hace pocos años eran difíciles de concebir.

Actualmente se sigue discutiendo el desencanto generado por las utopías socialistas construidas en los países del denominado bloque (URSS, Rumania, Polonia, Hungría, Alemania Oriental, entre otros), los cuales ya iniciaron su reorientación hacia modelos económicos, políticos e ideológicos diferentes, mismos que hoy se acercan a las propuestas capitalistas.

El nuevo orden mundial es controlado por el capitalismo industrializado, éste reorganiza las relaciones económicas y políticas mediante la formación de bloques económicos, que tienden aún más a reforzar el control del desarrollo tecnológico, a partir precisamente de la construcción de una serie de políticas que determina las relaciones de libre mercado en el ámbito del comercio mundial, colocando a cada país en un lugar en la estructura económica de acuerdo con sus posibilidades de competencia. Los países de América Latina, África y Asia se ven en esta lógica, sometidos a una competencia mercantil desigual y por tanto obligados a aceptar las normas económicas impuestas desde los países ordenadores, a través del FMI y del BM. En ellos el estado es incapaz de cumplir con las finalidades públicas relacionadas con el interés general de cada nación, las políticas educativas se instalan desde la lógica de los mercados internacionales, pero no desde el interés público de los ciudadanos.

Asimismo, en la actualidad se observa una ruptura de los nacionalismos por un pluralismo social, donde al mismo tiempo que se cierran los grupos étnicos y culturales en la defensa de su particularidad, se da a nivel mundial el proceso de la globalización tanto económica como cultural. En este renglón, se advierte que en el seno de los países aparentemente compactos han surgido las sociedades pluriétnicas, cuyos ejemplos más ilustrativos, por los problemas que actualmente atraviesan, son el que alguna vez constituyó la URSS y el caso actual de la fragmentación de Yugoslavia.

Este conjunto de acontecimientos, entre otros, ha posibilitado que hoy día se hable de un proceso dual con respecto al proyecto llamado modernidad; por un lado, la organización del mundo económico y cultural se sigue organizando desde los principios de éste, y por el otro, el proyecto ha caído en el descrédito, las aporías del proyecto nos instalan en situación contradictoria, entre no poder dejarlo por el sentido precisamente de lo moderno y al mismo tiempo no creer en él como la salvación, o como el camino instalado en el progreso. Éste centró su interés en la idea de una sociedad científica que buscó eliminar la tradición cultural en aras de un progreso, que ubicó su éxito en el empleo de tecnología, donde el fin es la producción a costa del descuido y abuso de los recursos naturales; por otra parte en esta lógica productivista, el hombre también se vio sometido en su posibilidad de respuesta, fuera de las reglas instaladas por esa modernidad con el riesgo de ser considerado anormal.

Estos cambios a la vez modificaron las relaciones de trabajo, en una época se reiteró sobre la crítica a la enajenación que producía el trabajo en serie; en cambio, hoy se habla de la robótica como una alternativa a esta mecanización, dejando en un segundo plano el problema de la enajenación.

En el ámbito de la cultura también se ha cambiado la relación del sujeto con el conocimiento, hasta hace pocos años se destacaba la importancia de tener una teoría que estando de moda, podría resolver todos los problemas. Sin embargo, hoy sobresalen los amplios debates entre las diversas perspectivas y tradiciones académicas de las escuelas

norteamericanas y europeas propiciando con ellos, que el conocimiento producido por los grandes teóricos ahora tengan un mayor acercamiento y discusión sobre las posibilidades de lectura de la realidad en este reconocimiento de su diversa composición.

En este contexto mundial, México, como país globalizado en las economías internacionales, se ve por el mismo proceso de globalización económica, presionado para que adopte las políticas neoliberales, las cuales proponen el adelgazamiento del estado en cuanto a las empresas que éste controla, el cierre de los subsidios sobre bienes de primera necesidad y la apertura hacia el libre mercado, en donde el capital extranjero tiene facilidades para instalarse en el país. El Estado benefactor característico de otras épocas se convierte ahora en una instancia administrativa para el nuevo modelo económico. Sin embargo, a su vez se crean mayores posibilidades de relaciones culturales con respecto a los procesos escolares institucionales, abriendo como discusión fundamental en el marco de la globalización de la cultura, la emergencia de la diversidad cultural y sobre todo del respeto a la diferencia en la necesidad de construir encuentros pluriétnicos hacia la constitución del mundo.

2.2.1 POLÍTICAS ECONÓMICAS EN MÉXICO

Es a partir de 1982, con el fin del antiguo modelo de desarrollo del proteccionismo, que se impulsa una reforma social radical en nuestro país y en ella se pretende involucrar a la educación.

Con el auge mundial que adquiere la ideología neoliberal desde comienzos de la década de los ochenta en México, algunos sectores sociales consideran que incursionar en la "modernidad social" representa la configuración de un mero orden bajo los principios de dicha ideología, caracterizada por el abandono del estatismo intervencionista y el apoyo a los mercados en su libre juego de oferta y demanda.

Para comprender estas políticas económico-sociales que sigue actualmente el Estado mexicano, es importante señalar las principales transformaciones llevadas a cabo en México desde el inicio de la crisis en 1982.

La primera reforma se da durante el gobierno de De la Madrid, que consistió en "la redefinición de las condiciones macroeconómicas de acumulación y del poder económico en el país, y condujo a una nueva recomposición del bloque hegemónico sentando las bases de un nuevo patrón de acumulación".⁵⁴

La segunda reforma se desarrolla durante el periodo gubernamental de Salinas de Gortari, que en esencia implicó la búsqueda de una condición de crecimiento económico en un contexto de radicalización de las reformas estructurales. En estas reformas queda manifiesto el interés de promover un nuevo modelo económico-social para el país.

Desde 1982 la postura gubernamental ante la deuda externa ha sido restablecer los equilibrios macroeconómicos de corto plazo, atendiendo al servicio de dicha deuda, así como generar cambios radicales en la estructuración del viejo modelo proteccionista. La explicación a esta alternativa se encuentra en la política económica del país, considerando la problemática para el pago de la deuda externa, como consecuencia de la crisis de los precios petroleros y la interrupción de los créditos internacionales de 1982; así también, la fuerte inflación que se desató en el país por la aplicación de las políticas anteriores, generando lo que hoy conocemos como pobreza extrema.

Ante esta situación, el Estado decide transformar la estrategia del presupuesto público, iniciando una política de contracción del gasto y de la inversión pública. "El gobierno incrementó la capacidad fiscal y desincorporó a un importante conjunto de empresas públicas".⁵⁵ El recorte del gasto público va a perjudicar no sólo la posibilidad de desarrollar proyectos educativos ya creados, sino además impedirá la mínima satisfacción sobre las necesidades de educación actuales, la educación se ve fuertemente disminuida en la aplicación de estas políticas.

Dichas transformaciones de la política económica, que tienden a reestructurar la actividad económica centrada en el mercado interno, característica propia del proteccionismo, contribuyen a la desintegración de este modelo económico.

Ante las nuevas perspectivas neoliberales, la política proteccionista decae y se tiende a la apertura de la economía.

En la actualidad en nuestro país, después de haberse reformado el sistema financiero, además de las estructuras creadas para los acuerdos del TLC, por primera vez, se autoriza el establecimiento de bancos e intermediarios extranjeros cuya función principal es, lograr metas similares a las que se plantearon en otros países.

Aunque podemos observar que dentro del Plan Nacional de Desarrollo del presidente Salinas, el TLC no era una prioridad, si se convirtió en un aspecto clave de su gobierno, como consecuencia de los rápidos cambios que se estaban gestando en Europa del este, es decir, la consolidación del bloque comercial, de tal manera que a México no le quedaba otra alternativa, por la situación geográfica y económica que vivía, tenía que pasar a formar parte del bloque comercial integrado por los Estados Unidos y Canadá; de esta manera México lograría una protección para su economía, pero también tendría que ajustarse a las políticas emanadas de éstas relaciones, donde la capacidad de movimiento sobre la toma de decisiones del país, se ve reducida frente a las posibilidades de EU y de Canadá.

En el país, con este tratado, se pretendía que " la vinculación económica permitiera el crecimiento, la creación de empleos y mejores niveles de vida para la población todo lo

cual uniría la nación y, por ende, fortalecerá su economía".⁵⁶ Habría que preguntarnos hoy, si esas expectativas se han cumplido y en qué nivel, pero además reconociendo que no había otro camino posible con respecto al orden mundial económico y político mandado por los Estados Unidos de América.

Cabe decir que dicho tratado trajo consigo la reforma del Estado y la modernización de la economía. En esta nueva economía se observa la finalidad de liberar la movilidad de los capitales y los flujos comerciales en el norte de nuestro continente. Este acuerdo tenía un carácter mercantil, sin embargo, en nuestro país se abordan otras finalidades entre las que podemos mencionar: detener la creciente migración, rápido crecimiento económico, frenar la inflación, generar confianza en los mercados mundiales, captar capitales externos que permitieran no sólo sostener un rápido crecimiento de empleos sino además elevar el nivel de vida de la población. El mayor problema frente a estas expectativas, es que ellas se dan, sin tener que dar la cara a la ciudadanía, se habla del desarrollo de la economía en los mercados internacionales, pero no se reconoce el retraso en el nivel de vida de la población, la cual en su mayoría sigue viviendo sin poder satisfacer los mínimos de bienestar. La economía aparentemente crece, pero los ciudadanos decrecen en sus posibilidades adquisitivas y de movilidad.

La política gubernamental se orientó a brindar su apoyo a la gran empresa privada nacional y extranjera, considerándolos actores fundamentales en el desarrollo del nuevo modelo económico. Esta política propició la conformación de un nuevo tipo de capitalistas financieros, integrados por ex-banqueros, así como por grandes industriales, comerciantes y políticos.

Un avance significativo de esta política se presenta en el año de 1990, cuando se establece acabar con el régimen de banca nacional y volver al régimen de banca mixta, con la posibilidad de que el capital extranjero pueda incursionar en esta empresa.

Las grandes empresas transnacionales y algunos grupos privados nacionales logran impulsar el nuevo modelo exportador, sin embargo, esta economía que parecía más abierta pero tendía a una mayor concentración, necesitaba de la participación del Estado para regular las tensiones que resultaron de su aplicación.

La firma del TLC repercute en la educación general del país de manera significativa, ya que para el gobierno una mejor educación significaría una mejor distribución de ingresos, además de permitir proveer oportunidades en el ámbito económico. Esto se observa en el informe de gobierno, donde se señala: "a las potencias económicas de Europa y Asia las ha colocado en un lugar privilegiado la enorme calidad de sus sistemas educativos, nuestro propósito es alcanzar su calidad".⁵⁷

En la propuesta neoliberal se habla de limitar la intervención del Estado en la educación, con respecto a la determinación de las políticas educativas, no así en lo que corresponde

a coordinar, implementar y evaluar los resultados devenidos de los proyectos educativos, la educación se instala no desde su esencia, si ésta la reconocemos en la formación como su fin y no como medio, sin embargo; hoy nos colocamos desde las políticas como capital humano, donde la solidaridad y la cooperación se cambian para triunfar en la competencia con los demás, pues ser competitivos significa pasar las pruebas que nos pone el mercado; ahí la educación se vuelve fundamental como capacitación de sujetos, con altos niveles para competir en las lógicas del mercado, dando así la oportunidad para crear un mercado educativo que, con base en la oferta y la demanda, dé paso a los recursos humanos calificados de acuerdo a las necesidades no de los sujetos, sino de las relaciones de libre mercado.

Desde esta perspectiva, si bien reconocemos la necesidad de instalarnos en una discusión sobre la conformación de las políticas mercantilistas y las políticas educativas y ahí se comprende que no podemos dejar de considerar las exigencias de un mercado laboral, que se basa en la degradación del valor humano, sin embargo, tampoco estamos de acuerdo en someter los procesos de formación de los pedagogos al movimiento del mercado laboral, sino construir un vínculo entre formación y competencia. En el mercado, el país requiere de fuerza laboral con capacidad intelectual, no sólo pensando en adaptarse a las innovaciones, sino, y sobre todo, para aprender a construir lecturas críticas sobre la realidad neoliberal y ello repercute en la formación de los ciudadanos; el pedagogo tendrá que desarrollar y crear propuestas que respondan en cierto sentido a las políticas, pero que salvaguarden lo esencial de la educación humana, ello implica que deberá vivir entre dar respuestas satisfactorias al mercado, al mismo tiempo que desde la formación, posibilite con base de lecturas que le permitan comprender la realidad, la apertura del mercado, construyendo para sí nuevas formas de relación con la realidad pedagógica y educativa.

La universidad, en este contexto, confronta su origen con la dinámica de competencia, en donde la consigna es incorporarse al mencionado modelo económico, pero sin olvidar su espíritu, el cual da fundamento a su existencia, de frente precisamente a los embates de las tendencias neoliberales. Históricamente la universidad cuenta entre sus funciones sociales la de construir, interpretar, analizar y difundir el conocimiento humano y de la realidad social particular, así como el fomento de las artes y humanidades. Si bien la universidad responde esencialmente a la dinámica de creación, recreación y difusión del conocimiento científico, humano, social y sobre la cultura, y fomenta saberes y valores inherentes a su propia identidad que trascienden una mera utilidad práctica, su articulación con lo social es un imperativo para recoger y elaborar las demandas y exigencias de su entorno social, reconociendo que el entorno es diverso y no homogéneo, que puede incluso ser abierto y reconstruirse, por tanto, las exigencias de las políticas económicas, de mercado, que pesan sobre la universidad sólo son una parte de esta diversidad social; ahí también hace falta reconocer los sentidos de la cultura, desde la cultura dominante, hasta las contraculturas surgidas de la composición multicultural de México.

Si bien en este momento histórico el reto de la universidad es responder a los requerimientos del modelo económico, sin perder de vista su sentido de origen, ésta tendrá que construir diálogos abiertos sobre las recomendaciones de los organismos internacionales de educación, para crear un espacio crítico que permita la articulación en sentido amplio de las políticas, con las particularidades del proyecto universitario. Leer el presente neoliberal, y de ahí sus necesidades en términos de los convenios internacionales, no obliga a la universidad a reducirse en satisfacer este tipo de demandas, de tal forma que pueda seguir cumpliendo con sus funciones sustantivas; la universidad, como formadora de profesionistas demandados por este contexto, deberá de asumir el reto de conciliar entre las demandas del mercado salvaguardando el espíritu universitario, hacia la posibilidad de flexibilizar e incluso transformar al primero.

Consideramos que los cambios generados por las nuevas formas de relación económica, establece demandas de capacitación técnica instrumental, sin embargo, en el ámbito de la formación del pedagogo, estamos de acuerdo con la pertinencia de establecer relaciones de análisis entre las políticas de los organismos internacionales y los procesos de formación, en los ámbitos institucionales, pero también en la cotidianidad cultural; es decir, el pedagogo, no puede ser un técnico de la educación, sino un sujeto que reflexione y construya conocimiento educativo de acuerdo con las particularidades históricas de ahí que los procesos, los discursos, las necesidades y los sujetos no son homogéneos, y así crear una educación que se fije metas más allá del dinero, del empleo, de la productividad y la competencia

Una formación disciplinaria, cultural, que responda a las demandas del mercado laboral, y por último, una formación que coadyuve a la resolución de problemáticas educativa de los diferentes grupos sociales y culturales del país.

Desde estos planteamientos, estamos de acuerdo que el pensamiento reflexivo, es el punto articulador de las dimensiones que proponemos como parámetros en la formación del pedagogo: saber, saber hacer y ser. El pensar reflexivo articula el saber donde éste tiene la particularidad de dar cuenta del conocimiento de la constitución de una realidad, pero donde, sin embargo, no podemos reducirnos, debemos reconocer que el saber deviene de la forma de reflexión construida. El saber hacer, sería el nivel más elemental y, por tanto, determinado por los anteriores, es decir, no se puede hacer en un pleno sentido instrumental, ello quizá es tarea del técnico; en el caso del pedagogo, el hacer es punto final en un proceso complejo de construcción de pensamiento y de conocimiento de la realidad, el hacer aislado de lo anterior, colocaría al pedagogo en una simple reproducción de procesos predeterminados, donde los procesos determinarían a su vez, al sujeto que los aplica y a la realidad sobre la que son aplicados.

Ser: Desarrollar en el pedagogo un compromiso ético con los valores humanos en su diversidad, para atender las necesidades pedagógicas y educativas del país, al tiempo que se reconoce el mismo en su particularidad, como sujeto con necesidad de formación, elementos esenciales para participar reflexivamente en la dinámica del mundo actual.

Saber pensar: La construcción de un pensamiento reflexivo, que implica la dimensión epistémica con respecto a las formas de pensar y comprender la complejidad de la realidad pedagógica, reconociendo diversidad en las posturas y formas de pensar dicha complejidad.

Saber: Sólidos conocimientos teórico-metodológicos sobre, para y desde la pedagogía, que le permitan interpretar y valorar el fenómeno de la formación vinculado al fenómeno educativo. Así como también poseer un amplio conocimiento cultural que enriquezca su formación personal y profesional.

Saber hacer: Desarrollo de habilidades epistémicas, teóricas, metodológicas y técnicas, devenidas del conocimiento pedagógico articulado con las otras dimensiones, saber pensar y saber, para la creación de proyectos de intervención pedagógica, para la toma de decisiones en la solución de problemas pedagógicos y educativos.

2.3 LA PEDAGOGÍA COMO PROFESIÓN

La pedagogía como campo profesional tiene sus orígenes en la tradición normalista, desde la Escuela de Altos Estudios, en cuyo seno se crea la Normal superior; posteriormente, en la Facultad de Filosofía y Letras, en 1955, es creada la maestría en Pedagogía y sus primeros egresados, varios de ellos de origen normalista, crean, en 1959, la licenciatura, como una réplica en el ámbito universitario del plan de estudios de la Normal superior. Desde entonces y consecuentemente, la orientación dominante en la formación ha sido la actividad académica, sin embargo, ya ahí es posible encontrar importantes diferencias entre la formación docente y la formación pedagógica al pedagogo se le concebía como aquél que tendría que construir reflexiones sobre el ámbito educativo, desde lecturas vinculadas con la cultura, la política, la economía; mientras el maestro se encargaría de cumplir con el proceso de transmisión de los saberes y la moral a los estudiantes en las escuelas, aun cuando, hasta hoy, en el plan de estudios de la licenciatura existen asignaturas que nos hacen recordar nuestro origen normalista, institucionalmente hablando.

En la década de los 70, las dinámicas de expansión e innovación educativa, generadas por el reformismo de Luis Echeverría, abrieron nuevas perspectivas para la pedagogía, que leídas en el presente, parecen ser más cierres que posibilidades de desarrollo para la propia pedagogía, en cuanto a que en este momento se puede decir que hay un predominio por reducir a los pedagogos a ser meros técnicos de la educación, debido a

la fuerza de los discursos de la tecnología educativa, que silencian y olvidan las relaciones de la pedagogía con la cultura, la ética, la política y la filosofía. Así, el pedagogo se vio sometido a dar respuestas, casi siempre instrumentales, a la masificación de escuelas, la necesidad de planear los procesos macro y micro de la educación, desde lógicas devenidas de las políticas internacionales, la formación docente, la elaboración curricular, y se dejó fuera la discusión didáctica de los procesos o se la redujo a mera metodologización o instrumentalización. Siendo esos rubros algunos de los problemas que requirieron la participación profesional de los pedagogos, se vio a la profesión como necesaria e indispensable; pero también se le obligó a ofrecer respuestas instrumentales, lo que terminó por negar e invalidar las posibilidades y necesidades de construir reflexiones pedagógicas frente a las problemáticas educativas del momento.

Lo anterior trajo consigo la proliferación de instituciones de educación superior que ofertaba la carrera, y de otras licenciaturas similares a la pedagogía como son: Ciencias de la Educación, Administración Educativa, Sociología Educativa, Investigación Educativa y varias más, con la tecnología educativa incluida. Asimismo, la discusión curricular sobre los planes de estudio de estas carreras se propone sobre todo a partir de una racionalidad instrumental, para la cual la estructura del plan es lo más importante a resolver, haciendo a un lado el espacio de los fundamentos, que es donde se decide y delinea, entre otras cosas, el sentido de la formación y sus relaciones con el conocimiento y con la realidad presente.

Tan solo para ejemplificar lo anterior, en la zona metropolitana de la Ciudad de México tenemos el caso de las universidades Intercontinental, Panamericana, Femenina, Pedagógica Nacional, y la Normal Superior, que ofrecen la licenciatura en Pedagogía. Otras instituciones, como la Universidad La Salle y la Del Valle de México, ofertan la licenciatura en Ciencias de la Educación; y, por último, la Universidad de la Américas, con la Licenciatura en Educación. En cambio, no pueden ser dejados de lado los correspondientes a los diferentes estados de la República, como los son la Universidad Autónoma de Veracruz, la de Oaxaca, por citar sólo algunos casos.

En cada universidad, cada plan de estudios es una entidad cultural independiente, cuya existencia está fuertemente influida por la tradición de conocimiento, por las tendencias de formación profesional en un momento histórico determinado, y por el propio proyecto en el que se inserta,⁵⁸ Es decir, que la formación se plantea desde el tipo de conocimiento necesario, hasta los proyectos educativos e ideológicos de cada institución.

La propuesta de plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía para la ENEP campus Aragón, se concibe como un proyecto educativo, esto es, un proceso orientado a la formación de pedagogos capaces de prácticas profesionales creativas, flexibles y susceptibles de reconstruirse históricamente, y que, además, sean capaces de leer reflexivamente el presente, no para responderle en forma mecánica, sino para proponer

nuevas formas de relación frente a los procesos que, como la modernización e integración económica, quieren negar toda posibilidad de movimiento político, cultural y formativo fuera de ella. Por lo tanto resulta fundamental reconocer la necesidad del desarrollo científico-tecnológico, la necesidad histórica de involucrarnos en las lógicas neoliberales, sin negar la posibilidad creadora y transformadora de la formación humana.

En otro tenor, la carrera de Pedagogía como profesión en América Latina, también ha tenido un gran desarrollo y diversidad de planteamientos epistemológicos en cuanto a lo que a su conformación curricular se refiere. Algunos ejemplos son los representados por la facultad de Ciencias de la Educación, de Panamá, que ofrece la licenciatura en Educación, la carrera de Profesorado en Educación y la Licenciatura en Orientación. En Argentina, el Departamento de Ciencias de la Educación cuenta con las carreras de profesor en Pedagogía y Licenciado en Pedagogía. En Perú, existe la escuela superior de Pedagogía, que ofrece la carrera de profesor.

Consultando los planes de estudios de las instituciones señaladas, fue posible encontrar algunas similitudes con las propuestas curriculares de la realidad nacional; por ejemplo: planes de estudio por asignaturas, asignaturas optativas, la duración de la carrera entre cuatro o cinco años, etcétera Sin embargo, la coincidencia más significativa se encuentra en las características del perfil profesional, que en su gran mayoría plantea: una formación para la docencia y para planear, administrar, y supervisar los procesos educativos institucionales y no institucionales.

En la actualidad la pedagogía como profesión, en el contexto de los países iberoamericanos, tiene ciertas tendencias con respecto a su conformación y su necesidad social presente, sin dejar de considerar las particularidades, ya que ellas descansan en una gran diversidad pedagógica.

Las tendencias generales se ubican en dos posibilidades de relación del pedagogo con los espacios de incursión de sus prácticas:

Por un lado, un pedagogo que satisface plenamente las exigencias de las lógicas del mercado laboral; ahí el pedagogo se encarga de planear, organizar y evaluar los procesos de los sistemas educativos, desde la organización de las políticas educativas de los estados, los instrumentos que utiliza para hacer lo anterior; son procesos, métodos, técnicas preestablecidas y fundamentadas en la científicidad; es decir, el pedagogo aquí no discute la pertinencia histórica y cultural de los instrumentos, sino que se preocupa por saber usarlos y/o aplicarlos fielmente.

Por el otro lado, un pedagogo que se ubica desde un pensamiento reflexivo sobre los procesos sociales que condicionan los procesos de formación de los sujetos. En este caso, el pedagogo construye un diálogo con las políticas e intenta encontrar los espacios de

conciliación y de participación colectiva frente a los problemas educativos y su relación con la economía y la política.

La profesión de pedagogo se relaciona "...entre los niveles macro y micro social. En el nivel macro podemos analizar la distribución del poder (económico, político y cultural) y la ubicación del sistema educativo en dicha distribución. En el nivel micro podemos examinar perspectivas que se construyen en la experiencia y práctica pedagógica del maestro que teje la red de relaciones sociales y los arreglos institucionales de la escuela".⁵⁹ En ambos niveles, la profesión de pedagogo se ve comprometida éticamente con los procesos de formación y de educación de los ciudadanos.

2.3.1 ESTADO ACTUAL DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA EN LA ENEP ARAGÓN

Actualmente, la administración de la carrera está compuesta por Jefatura de Carrera y la Secretaría Técnica, apoyadas por la División de las Humanidades y Artes, atendiendo aproximadamente 900 alumnos con 87 profesores y 11 ayudantes de profesor.

El Plan de Estudios vigente está organizado por asignaturas agrupadas en 5 áreas: Didáctica y Organización, Histórico-Filosófica, Psicopedagogía, Sociopedagogía e Investigación.

En cuanto a créditos tenemos:

Total: 244, Obligatorios: 168, Optativos: 76.

En relación a las materias:

Total: 114, obligatorias: 40, optativas: 18, de entre 76 que aparecen en el mapa curricular.

La finalidad de estas es posibilitar que el alumno logre: Planear sistemas y procedimientos educativos acordes a las necesidades de la sociedad y su desarrollo; organizar el funcionamiento de instituciones educativas de cualquier nivel; administrar los recursos materiales y humanos de los centros escolares de diversos niveles; supervisar y/o evaluar el rendimiento obtenido en el proceso de enseñanza aprendizaje; la docencia de la teoría, métodos, técnicas de la educación y disciplinas afines, así como la investigación de los fenómenos que intervienen en el proceso complejo de la educación.

Como objetivos,
señala:

Contribuir a la formación integral de la persona.

Formar científicamente a los profesionales en esta disciplina.

Contribuir a la formación pedagógica de los profesores de las diferentes disciplinas que se imparten en la enseñanza media y superior.

Colaborar con la Universidad en el estudio y resolución de las consultas que sobre educación la formulen el Estado u otras instituciones.

El Perfil Profesional de Egreso, dice:

El profesional en Pedagogía estará capacitado para planear, programar, supervisar y controlar las actividades de formación pedagógica.

El campo de trabajo, señala:

El profesional en Pedagogía podrá desarrollar las siguientes actividades: elaboración de planes y programas de estudio, investigación y elaboración de técnicas de enseñanza, diseño y realización de planes pedagógicos de formación y capacitación de personal académico, etcétera Su campo de desarrollo puede abarcar tanto instituciones públicas como privadas, que directa o indirectamente tengan relación con la educación, tales como instituciones de enseñanza media y superior, clínicas de conducta, centros de planeación educativa, o bien centro de formación de personal especializado.

- DOCENCIA E INVESTIGACIÓN.

La planta docente de la carrera está formada por 87 profesores, de los cuales 54 cuentan con definitividad, cuando menos en una de las asignaturas que imparten distribuidas de la siguiente manera: 37 plazas con categoría "B" y 90 plazas con categoría "A".

Además se cuenta con 2 profesores de carrera de tiempo completo asociados "C" definitivos y 2 de medio tiempo asociados "B" definitivos.

En cuanto al nivel de estudios de la planta docente, el 100% cuenta con la licenciatura, el 38% con estudios de maestría, y el 6% con estudios de doctorado.

Respecto a la investigación, es necesario señalar que ésta no existe formalmente, pues no se cuenta con investigadores bajo este nombramiento; sin embargo, algunos profesores han contribuido con un número significativo de antologías, apuntes y cuadernillos que recuperan trabajos y reportes parciales de investigación, como resultado de inquietudes personales, con las necesidades y los propósitos institucionales.

- MATRÍCULA DE INGRESO.

En el lapso comprendido de 1986 al 2000 la carrera ha contado con una población de 4,283 alumnos distribuidos en el turno matutino y vespertino, esto es, 285 estudiantes en promedio por año.

AÑO	198	198	198	198	199	199	199	199	199	199	199	199	199	199	200
ALUMNOS	318	310	290	300	300	300	316	233	222	231	309	314	320	220	300

En estos 15 años podemos observar que la matrícula más alta se tuvo en el año de 1998 y la más baja en 1999.

A partir del 2001, en la carrera se han implementado mecanismos para elevar la matrícula: difusión de la misma en las diferentes instituciones de nivel bachillerato por medio de pláticas, distribución de trípticos con el plan de estudios, perfil de ingreso, egreso y ámbito laboral, exposiciones de orientación vocacional etcétera. Con lo cual se logró recuperar la proporción de alumnos matriculados que en 1999 había disminuido. Acciones que se pretende sean una constante año con año, con la finalidad de ir ampliando el prestigio de la carrera y que los estudiantes la elijan como primera opción con el propósito de desarrollar una exitosa formación profesional.

- TITULACIÓN

Desde los inicios de la licenciatura en la ENEP Aragón a octubre de 1999, se cuenta con un total de 692 titulados, cifra que representa en proporción a los datos de la matrícula de ingreso sólo a dos generaciones. De esta cifra el 40% lo ha hecho a través de los mecanismos tradicionales: tesis o tesina, asesorado por algún profesor, el otro 60% ha elaborado su trabajo recepcional a partir de su incorporación en los llamados talleres de tesis que son espacios que se abrieron como estrategia para elevar la eficiencia terminal.

Éstos consisten en la integración de pequeños grupos que trabajan sobre una misma temática y bajo la asesoría de un profesor responsable, elaborando sus trabajos recepcionales; se llevan de manera extracurricular y tienen un costo económico para los candidatos.

En la actualidad se cuenta con 11 talleres de titulación, cuyas temáticas son:

- Prácticas profesionales del pedagogo.
- Situación educativa de los sujetos con necesidades especiales.
- Formación y profesionalización de Docentes.
- Formación y seguimiento de los alumnos de Pedagogía.
- Psicopedagogía y psicoanálisis.
- Pedagogía y Humanismo.
- Implicaciones del proyecto modernizador en la educación superior y el desarrollo de la Pedagogía.
- Pedagogía y hermenéutica.
- Estudio de género: lo femenino en el discurso pedagógico.

- Relación juventud – escuela. Los estudiantes de bachillerato en México.
- Organización educativa y formación docente.

Pese a esta estrategia, el número de titulados continúa siendo bajo, 18 por año, es decir un 10% de la matrícula, por lo cual se considera necesario abrir otras opciones de titulación como son, la incorporación de los talleres a la estructura curricular y la aceptación de la memoria de desempeño profesional y el informe de servicio social como trabajos recepcionales.

2.4 RELACIÓN DE LA PEDAGOGÍA CON LAS NECESIDADES SOCIALES

La complejidad de los cambios que hemos presenciado durante el siglo XX y XXI, que se anuncian continuarán, probablemente con mayor rapidez, en el siglo que inicia, han impactado de diversas formas todos los ámbitos de la vida, generando nuevas relaciones entre las personas de todo el orbe, nuevas necesidades y también una nueva problemática.

La fe depositada en la ciencia como la solución a todos los problemas de la humanidad y el confort en la vida cotidiana, proporcionado por su versión aplicada, la tecnología, no ha cumplido con las expectativas generadas en su entorno, ya que así como han brindado soluciones, también han dejado otros sin resolver, llegando a coexistir con elementos engendrados que no habíamos contemplado como horizontes posibles.

Esta nueva realidad requiere respuestas, y en su búsqueda la pedagogía necesariamente deberá asumir un papel de interlocutor. El concepto de pedagogía confinado a relaciones ambiguas con la docencia, tiene que trascenderse a sí mismo, sin olvidar su necesaria relación con ésta, para encontrar su verdadera estatura entre los campos directamente vinculados con lo propiamente humano y desde allí emprender su nuevo reto.

La crisis ambiental en que se encuentra todo el planeta; el aumento de la pobreza extrema con sus derivados, como desintegración familiar, desnutrición infantil, incremento en los índices de mortandad entre la población menos favorecida, etcétera; el debate pérdida-transformación de valores; la cultura en sus múltiples acepciones; la democracia; los derechos humanos; la formación para la aplicación adecuada de los avances científicos y tecnológicos, son sólo algunos de los campos problemáticos en los que inexorablemente debe incidir la pedagogía, junto con otros campos, si es que realmente nos interesa encontrar las soluciones pertinentes a cada uno de ellos.

Lo anterior sin olvidar aquellos campos en los que la pedagogía ha logrado incidir adecuadamente y que le han otorgado un lugar significativo en la sociedad contemporánea: innovación en los métodos de enseñanza y aprendizaje; el desarrollo de

las teorías curriculares y de evaluación; la aplicación conveniente de los recursos didácticos; explicaciones que han permitido comprender más ampliamente a las personas con necesidades diferentes.

3 ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS PROPUESTO

Dada la fundamentación y el enfoque curricular asumido en la presente propuesta, es necesario ahora exponer cuál es la estructura que permite articular los elementos que dan concreción a la misma en forma organizada, flexible y coherente.

3.1 OBJETIVO GENERAL DE LA CARRERA.

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

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

3.2 PERFIL DE EGRESO

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

- Diseñar, ejecutar y evaluar programas y proyectos encaminados a satisfacer los requerimientos y necesidades educativas de los diferentes sectores de la población, con base en planteamientos teórico metodológicos e instrumentales que sustentan estas tareas.
- Realizar, ejecutar y evaluar proyectos de capacitación y actualización laboral, según lo demanden las instituciones y a partir de contextos socioeconómicos y culturales específicos.

- Participar en equipos de investigación disciplinarios e interdisciplinarios, a fin de dar cuenta de la problemática del campo educativo, sus posibilidades de mejoramiento y/o innovación, desde diversas perspectivas epistemológicas.
- Proporcionar asesorías pedagógicas en diferentes instituciones u organizaciones que lo demanden, respecto a elaboración de planes y programas curriculares, evaluación curricular, organización de escuela para padres, capacitación para el trabajo, proyectos psicopedagógicos, etcétera
- Practicar la docencia, con grupos de distintos niveles, modalidades educativas y condiciones socioeconómicas y culturales concretas desde diversas posiciones teóricas, metodológicas y técnicas.

Y actitudes para:

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

Podrá desempeñarse profesionalmente en:

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

3.3 ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS

Atendiendo a los fundamentos establecidos en la presente propuesta, es claro que la formación profesional del pedagogo exige un conjunto de saberes y habilidades sólidamente articulados, cuya orientación está dirigida a la comprensión de la realidad sobre la que han de construirse posibilidades de intervención. A fin de alcanzar esta finalidad, se conforma la siguiente estructura curricular, misma que busca propiciar una consistente formación teórico-metodológica, encauzar la comprensión de la complejidad de los problemas culturales, sociales y educativos, así como el desarrollo de las habilidades técnico-profesionales necesarias para intervenir pedagógicamente en dichos problemas. La estructura curricular que se propone está organizada con base en los siguientes cuatro elementos:

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

Líneas eje de articulación. Son perspectivas de acercamiento al estudio de la realidad, ópticas de análisis y problematización, abiertas a las aportaciones provenientes de campos y perspectivas diversas. Estructuran ángulos y pautas de inteligibilidad de los problemas pedagógicos, a partir del reconocimiento de que éstos tienen un carácter multirreferencial, sobredeterminado y complejo. Empero, dado que toda complejidad exige formas de intelección, con estos ejes se intenta dar cuerpo a una orientación de los estudios, desde la que se organiza el razonamiento, el análisis y la elaboración de propuestas de los problemas relacionados con la pedagogía.

Unidades de conocimiento. Si desde las líneas-eje de articulación se dibujan las formas de aproximación multirreferencial a los problemas pedagógicos, las unidades de conocimiento se concentran en los contenidos indispensables y abiertos para estudiar lo pedagógico a detalle. En lugar de ponderar la idea de materia o asignatura, en términos de temas o asignaciones a parcelas de conocimiento, se ha optado por la idea de *unidades de conocimiento*, en el entendido de que, desde una concepción totalizadora, suponen una visión articulada y abierta del conocimiento. Como en su oportunidad se verá, las unidades de conocimiento constituyen contenidos aglutinados en forma relacional, de modo que poseen un cuerpo y una orientación referidas a los problemas que estudian y les dan razón de ser.

Prácticas escolares. Consideradas como espacios sociales de acercamiento a los diferentes ámbitos de intervención pedagógica. Espacios que brindan un acceso a realidades específicas de carácter educativo, en donde los alumnos encuentran la posibilidad de llevar a la praxis conocimientos adquiridos en el aula, así como llevar a ésta concreciones de la realidad para su análisis y construcción de alternativas de intervención pedagógica. Es decir, se pretende que mediante las prácticas escolares se continúe y consolide la formación profesional.

Desde luego, respecto a estos elementos que organizan y dan estructura a la propuesta curricular, no es necesario insistir en que jamás dejan de lado la necesidad de pensar la realidad en términos relacionales, no fragmentarios. A continuación se desglosan las particularidades de cada uno de estos elementos de la estructura curricular.

3.3.1 FASES DE FORMACIÓN

Las fases que se delimitan en la estructura curricular son: Básica y de Desarrollo Profesional; éstas dan cuenta de la dinámica y de los momentos clave en la formación profesional global, cada una implica diferentes intenciones y posibilidades de relación entre lo teórico y lo práctico en función de un tiempo y un espacio curricular.

Fase de Formación

Básica:

Es un espacio curricular de acercamiento al objeto de estudio de la pedagogía y al ámbito de intervención pedagógica, su intención formativa es la de propiciar una identificación con la profesión, al posibilitar el análisis de las problemáticas educativas desde distintos marcos teóricos, epistemológicos y disciplinarios.

Las unidades de conocimiento que estructuran la fase de formación básica de manera relacional, permiten un acercamiento al objeto de estudio de la pedagogía y una identificación de las múltiples dimensiones que lo constituyen, ya sean éstas desde lo social, lo histórico, lo filosófico, etcétera. Sin embargo, encontramos unidades de conocimiento que en su interior concentran contenidos indispensables y abiertos para estudiar el objeto pedagógico a detalle y profundidad, lo cual permite realizar una lectura disciplinaria desde su interior e ir articulando con las demás unidades de conocimiento.

En este caso, las unidades de conocimiento: Teoría Pedagógica I, Didáctica General I, Antropología Pedagógica, Teorías Sociológicas y Educación, Teorías Psicológicas y Educación, Teoría Pedagógica II, Didáctica General II, Cultura, Ideología y Educación, Epistemología y Pedagogía, Formación y Práctica Pedagógica y Filosofía de la Educación, son consideradas como las unidades cuya dimensión epistémica permitirán articular de manera vertical y horizontal a las demás unidades de conocimiento.

Abarca los semestres 1º a 5º, con un total de 28 unidades de conocimiento obligatorias y 15 optativas, de las cuales tendrá que cursar 6 para cubrir los créditos de esta fase. Fase de Desarrollo Profesional:

Esta segunda fase abarca los semestres sexto a octavo; tiene la intención de relacionar la formación académica con la práctica profesional a través del reconocimiento de amplios espacios de intervención pedagógica, que posibiliten la integración de conocimientos teórico, metodológicos e instrumentales adquiridos en la fase anterior con las diversas problemáticas propias del ámbito educativo; acercando al estudiante al campo ocupacional del pedagogo en todas aquellas prácticas profesionales que se consideran representativas a partir del perfil de egreso.

La fase la componen 11 unidades de conocimiento obligatorias y 15 optativas de las cuales se tendrán que cursar 10 para cubrir los créditos.

3.3.2 LÍNEAS EJE

Un segundo elemento de organización de la currícula de la carrera son las *líneas eje*. Éstas se plantean bajo la premisa de que lo educativo ha sido abordado en forma multirreferencial y bajo perspectivas teóricas muy diversas, cada una de las cuales

puede aportar elementos para explicar, comprender e interpretar cómo se ha ido construyendo el discurso y las prácticas referidas a lo pedagógico y lo educativo, sin descuidar el necesario análisis epistemológico, histórico, filosófico, psicológico, sociológico, etcétera, de los problemas de la realidad.

Para abarcar de manera sistemática todos estos aspectos dentro de la formación profesional, se delimitan seis líneas eje, cuya función es posibilitar no sólo que en sentido vertical de primero a octavo semestre se articulen los contenidos de las unidades de conocimiento de una misma línea en cuanto a congruencia, continuidad, profundidad, sino también organizar y relacionar las líneas eje de Histórico Filosófica, Sociopedagógica, Psicopedagógica, Investigación Pedagógica y Formación Integral para la Titulación con la línea eje Pedagógica Didáctica, que es la que se considera marca la directriz de toda la formación de la Licenciatura en Pedagogía.

➤ Línea Eje Pedagógica – Didáctica.

Comprende los diversos planteamientos teórico – metodológicos e instrumentales de la disciplina pedagógica, destacando los aportes de las diversas teorías educativas y didácticas para el análisis del proceso de formación del sujeto, y las diferentes formas de intervención pedagógica.

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

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

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

➤ Línea Eje Histórico – Filosófica.

Abarca los planteamientos que permiten esclarecer la esencia y sentido de la educación del ser humano como posibilidad ontológica y teleológica que contribuye a su realización, a partir de su historicidad, de su vínculo con la cultura y de sus sustentos filosóficos.

La línea comprende 5 unidades de conocimiento obligatorias, 3 optativas de la fase básica y 3 optativas en la de desarrollo profesional.

SEMESTR	UNIDADES DE CONOCIMIENTO	CARÁCTER
1	ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA	OBLIGATORIO
2	HISTORIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN	OBLIGATORIO
3	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO	OBLIGATORIO
3	SEMINARIO DE HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN EN AMÉRICA	OPTATIVA
4	FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	OBLIGATORIO
4	SEMINARIO DE AXIOLOGÍA Y TELEOLOGÍA EDUCATIVA	OPTATIVA
5	ÉTICA Y PRÁCTICA PROFESIONAL DEL PEDAGOGO	OBLIGATORIO
5	SEMINARIO DE TEMAS SELECTOS DE HISTORIA DE LA	OPTATIVA
6	SEMINARIO DE FILOSOFÍA Y PRÁCTICA EDUCATIVA	OPTATIVA
7	TALLER DE HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN	OPTATIVA
8	SEMINARIO DE ANTROPOLOGÍA HERMENÉUTICA	OPTATIVA

➤ Línea Eje Sociopedagógica.

Abarca el análisis desde las diferentes perspectivas teórico metodológicas de las dimensiones socioeconómicas, políticas, ideológicas y culturales de las problemáticas educativas en el contexto nacional e internacional.

La línea comprende 5 unidades de conocimiento obligatorias, 3 optativas de la fase básica; 3 optativas en la de desarrollo profesional.

SEMESTR	UNIDADES DE CONOCIMIENTO	CARÁCTER
1	TEORÍAS SOCIOLOGICAS Y EDUCACIÓN	OBLIGATORIO
2	CULTURA, IDEOLOGÍA Y EDUCACIÓN	OBLIGATORIO
3	ENFOQUES SOCIOEDUCATIVOS EN AMÉRICA LATINA	OBLIGATORIO
3	SEMINARIO DE GÉNERO Y EDUCACIÓN	OPTATIVA
4	ORGANISMOS INTERNACIONALES Y POLÍTICOS EDUCATIVAS EN AMÉRICA	OBLIGATORIO

4	SEMINARIO DE DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN	OPTATIVA
5	ECONOMÍA Y POLÍTICA EDUCATIVA EN MÉXICO	OBLIGATORIO
5	CULTURA Y PEDAGOGÍA	OPTATIVA
6	SEMINARIO DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA	OPTATIVA
7	SEMINARIO DE EDUCACIÓN INDÍGENA	OPTATIVA
8	TALLER DE EDUCACIÓN DE ADULTOS	OPTATIVA

➤ Línea Eje Psicopedagógica.

En esta línea se incorporan las nociones acerca de la complejidad del acto educativo desarrollado por el ser humano, que tiene como punto de partida al conjunto de procesos y mecanismos psíquicos que hacen posible el aprendizaje, la interiorización de la cultura y el proceso de socialización, como procesos y medios a través de los cuales se introyectarán las formas conocer, pensar y actuar de los individuos en un contexto social determinado.

La línea comprende 5 unidades de conocimiento obligatorias, 3 optativas de la fase básica y 3 optativas en la de desarrollo profesional.

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

➤ Línea Eje de Investigación Pedagógica.

Comprende el conjunto de conocimientos de distintas vertientes de investigación desarrolladas en el ámbito de las ciencias sociales y de la propia disciplina pedagógica, sus alcances y limitaciones para el enriquecimiento de la disciplina, la comprensión y el análisis de la problemática educativa y de la intervención pedagógica.

La línea comprende 3 unidades de conocimiento obligatorias y 3 optativas de la fase básica, 2 obligatorias y 3 optativas en la fase de desarrollo profesional.

SEMESTR	UNIDADES DE CONOCIMIENTO	CARÁCTER
1	INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA	OBLIGATORIO
2	EPISTEMOLOGÍA Y PEDAGOGÍA	OBLIGATORIO
3	HERMENÉUTICA PEDAGÓGICA	OPTATIVA
4	TALLER DE ESTUDIOS ESTADÍSTICOS EN EDUCACIÓN	OPTATIVA
5	ENFOQUES METODOLÓGICOS CUANTITATIVOS	OBLIGATORIO
5	TALLER DE INFORMÁTICA PEDAGÓGICA	OPTATIVA
6	ENFOQUES METODOLÓGICOS CUALITATIVOS	OBLIGATORIO
6	TALLER DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN EDUCACIÓN	OPTATIVA
7	TALLER DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y EDUCATIVA.	OBLIGATORI
7	TALLER DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA	OPTATIVA
8	TALLER DE ANÁLISIS DEL DISCURSO EDUCATIVO	OPTATIVA

➤ Línea Eje de Formación Integral para la Titulación.

En esta línea se pretende incorporar a la estructura curricular los talleres de tesis que de manera extracurricular se han venido trabajando desde años atrás y que han posibilitado la titulación de aproximadamente el 50 % de los egresados que hasta el 2001 cuentan con el grado académico.

Esta línea tiene como finalidad ir construyendo desde el quinto semestre el trabajo recepcional con asesorías formalmente establecidas mediante talleres de apoyo a la titulación.

La línea comprende 4 unidades de conocimiento obligatorias. Para llevar un seguimiento riguroso de los avances que se vayan trabajando, estas unidades de conocimiento tendrán una seriación de carácter obligatorio.

En los primeros talleres de apoyo a la Titulación I y II de 5º y 6º semestre, se pretende que los alumnos elaboren su proyecto de investigación y en los talleres correspondientes al 7º y 8º realicen la investigación en sí.

Para tales fines habrá un profesor encargado de coordinar los talleres, quien en conjunto con los profesores que los impartan establecerán los requisitos mínimos para el registro de los proyectos. Asimismo llevará un seguimiento de los trabajos.

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

3.3.3 UNIDADES DE CONOCIMIENTO (UC)

Como otro nivel de concreción de la estructura curricular, están las unidades de conocimiento (UC), que integran el plan de estudios, cada una es relativamente independiente en tanto comprende un contenido temático, específico e irreplicable en cualquier otra, pero al mismo tiempo definido y delimitado por el lugar que ocupa en relación a la Fase de Formación y a la Línea Eje; lo que permite articular los contenidos, precisar la modalidad didáctica y diferenciarlas como obligatorias u optativas.

El conjunto de 39 unidades de conocimiento obligatorias, 28 ubicadas en la Fase Básica y 11 en la Fase de Desarrollo Profesional, representan los conocimientos básicos indispensables considerados en esta propuesta curricular para el logro de los propósitos de formación en conocimientos teóricos y habilidades técnico-profesionales, señalados en el perfil de egreso.

Las unidades de conocimiento optativas son consideradas de apoyo a la formación y al mismo tiempo permiten que sea el estudiante quien elija aquellas que considere más adecuadas para complementar su formación básica de acuerdo a sus propias necesidades e intereses.

A diferencia del número excesivo de asignaturas optativas que aparecen en el plan de estudios vigente, en el plan de estudios 2003 se limitaron a tres por línea para los semestres tercero a quinto que hacen un total de quince optativas para la fase de formación básica; y a tres también por cada una de las líneas para los semestre sexto, séptimo y octavo que hacen un total de quince optativas para la fase de desarrollo profesional.

3.3.4 PRÁCTICAS ESCOLARES

La inclusión de prácticas escolares dentro de la estructura curricular de la licenciatura, obedece a la necesidad que demanda la misma formación, de crear espacios sociales de acercamiento a los diferentes ámbitos de intervención pedagógica. De las prácticas se busca la formación de habilidades cognitivas y de intervención, que sin el recurso de la praxis no podrían desarrollarse en el mismo sentido e importancia.

Las prácticas escolares constituyen el puente articulador entre la formación teórica y práctica por lo que en este plan estarán presentes a lo largo de toda la carrera.

La forma de organizar los nuevos proyectos de prácticas escolares y los ya existentes es mediante la determinación de una unidad de conocimiento por semestre, que funja como articuladora de los objetivos generales de la demás unidades del semestre. En este sentido, podrá haber más de un proyecto de prácticas por semestre, de acuerdo a las necesidades generadas al interior de las aulas.

Los docentes encargados de las unidades integradoras, tendrán la responsabilidad de reunirse con los catedráticos del semestre correspondiente, antes de iniciar el mismo, con la finalidad de determinar qué proyectos de prácticas escolares se recuperarán, si se retoman los ya existentes o en su caso se generan nuevos. Asimismo se reunirán al término del semestre con la finalidad de evaluar los proyectos.

Con el propósito de garantizar la retribución económica a los docentes que hasta ahora se encargan de organizar y supervisar todas las actividades de los proyectos y programas de prácticas escolares, se prevé la contratación de por lo menos 10 horas para cada uno de los docentes de las unidades integradoras (únicamente para las actividades de los proyectos). El Comité Académico de Carrera será la instancia encargada de asignar a los responsables de las unidades integradoras, tomando en cuenta la experiencia profesional y la definitividad que se tenga en ellas.

Los proyectos de prácticas existentes son:

Psicopedagógico: Brinda servicios educativos para sujetos con necesidades especiales.

Actividades:

- Dirección y organización de actividades del servicio.
- Elaboración de diagnósticos de necesidades educativas.
- Diseño y aplicación de programas de atención.
- Diseño y elaboración de materiales didácticos.
- Diseño e instrumentación de actividades de información y capacitación para familiares responsables de manejo de los sujetos con necesidades educativas especiales.

Educación para todos: En convenio con el INEA, brinda servicios educativos de asesoría para educación básica (primaria – secundaria) y media superior para adultos.

Actividades:

- Promoción y coordinación de educación para adultos.
- Capacitación para el personal asesor.
- Organización de círculos de estudio.

- Tramitación de la documentación necesaria para registro y realización de estudios.
- Asesoría a dependencias, organismos, asociaciones y empresas que brindan los mismos servicios en la zona aledaña a la ENEP Aragón.

Educación y desarrollo comunitario: En colaboración con organismos no gubernamentales, brinda apoyo educativo para el personal que trabaja con niños de la calle.

Actividades:

- Elaboración de diagnósticos de necesidades.
- Diseño y elaboración de cursos específicos.
- Capacitación de instructores.
- Elaboración de materiales para cursos de capacitación.

Investigación Educativa: Genera estudios sobre distintos aspectos y problemáticas de la carrera, con la finalidad de obtener información sobre la comunidad académica y el currículum y generar alternativas de solución.

Cabe señalar que el primer proyecto que se ha puesto en marcha se refiere al estudio sobre el seguimiento de egresados.

Actividades:

- Diseño y desarrollo de proyectos de investigación educativa.

Asesoría pedagógica: Brinda servicios de orientación educativa a la comunidad académica y adyacente a la escuela.

Actividades:

- Diseño e instrumentación de cursos de inducción.
- Diseño e instrumentación de cursos de estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Diseño e instrumentación de proyectos de asesoría pedagógica para instituciones educativas en el área de orientación educativa, vocacional y profesional.

Vinculación con instituciones y empresas: Proporciona servicios educativos y o de capacitación según los requerimientos de cada entidad.

Actividades:

- Diagnóstico de necesidades.
- Diseño e instrumentación de programas y actividades acorde a

necesidades detectadas.

- Diseño y elaboración de instrumentos y material de apoyo.

Cultura y educación: Promover el conocimiento de las manifestaciones culturales y educativas de las diferentes regiones del país.

Actividades:

- Visitas a instituciones educativas, centros de difusión cultural y de producción artesanal.
- Análisis de las necesidades, desarrollo y servicios educativos de cada región.

La realización de estas prácticas quedarán sujetas al reglamento interno de prácticas foráneas de la ENEP Aragón, en donde se contemplan varios criterios, entre los que destacan:

- Vinculación de objetivos de la práctica con la unidad de conocimiento.
- Relación de la práctica con las líneas de articulación.
- Relaciones de los objetivos y actividades con la zona que se visitará.
- Que el lugar a visitar no rebase la distancia de 600 Km. de la ciudad de México.

Otros programas de prácticas que se tiene proyectado abrir son los de:

- Orientación Educativa, Vocacional y Profesional.
- Diseño y Elaboración de Materiales Audiovisuales.
- Asesoría Pedagógica en el Área de Capacitación para el Trabajo.
- Tutorías Académicas.
- Difusión y Extensión de la Cultura.
- Investigaciones sobre Estudios de Género.
- Diseño de Cursos de Formación Docente.

Unidades de Conocimientos Integradoras:

1er semestre	Teoría Pedagógica I
2º semestre	Teoría Pedagógica II
3er semestre	Formación y Práctica Pedagógica
4º semestre	Teoría Curricular
5º a 8º semestre	Talleres de Apoyo a la Titulación

Propósitos de las Prácticas Escolares.

- Propiciar diferentes lecturas de realidades educativas específicas a partir de los contenidos revisados en la aula.

- Acceder en diferentes niveles de complejidad a actividades de planeación y organización curricular, diagnósticos psicopedagógicos, elaboración de

- manuales de capacitación, elaboración de proyectos de investigación, etcétera
- Elaborar proyectos educativos para la comunidad aledaña a la ENEP Aragón que satisfagan sus necesidades.
- Generar, a partir del quinto semestre, posibilidades de elaboración de proyectos de titulación.

Productos posibles de las Prácticas Escolares.

- Ensayos.
- Diagnósticos psicopedagógicos.
- Planes de acción para la atención de diversas problemáticas psicopedagógicas.
- Programas de eventos de difusión cultural.
- Diagnósticos de necesidades educativas.
- Artículos para su posible publicación.
- Proyectos de investigación.
- Materiales didácticos diversos.
- Memorias de eventos educativos.
- Proyectos de asesoría pedagógica.
- Ponencias para su participación en foros.
- Evaluaciones de diferentes proyectos educativos.
- Organización de foros académicos y de alumnos a partir de su participación en los proyectos de prácticas escolares.

Sólo se presentan algunas posibilidades, que a partir de las diferentes instancias de participación de docentes y alumnos se generarán otras.

3.4 CAMPO DE TRABAJO

A partir de la formación adquirida mediante este Plan de Estudios y las posibilidades de relación con el mercado laboral, se pueden reconocer como principales campos de trabajo y desarrollo profesional del pedagogo:

- * Planeación y evaluación educativa.
- * Formación y práctica docente.
- * Educación indígena.
- * Educación para grupos urbano-marginados.
- * Educación abierta y a distancia.
- * Educación de adultos.
- * Educación especial.

- * Comunicación educativa.
- * Extensión educativa y cultural.

- * Orientación educativa, vocacional y profesional.
- * Investigación educativa y pedagógica.
- * Administración escolar y laboral.
- * Capacitación para el trabajo.

Que implican funciones como las de programación, diseño, instrumentación, evaluación y planeación de proyectos específicos en el terreno educativo, desde el nivel básico, hasta el campo de la educación superior en sus diversas modalidades tanto en espacios públicos como privados.

3.5 DURACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

El Plan de Estudios de la Licenciatura de Pedagogía cuenta con 316 créditos, a cubrir en 8 semestres, de la siguiente manera.

FASE DE FORMACIÓN BÁSICA: 204 CRÉDITOS, 174 OBLIGATORIOS, 30 OPTATIVOS

A cursarse en cinco semestres (1º, 2º, 3º, 4º y 5º), con un total de 34 Unidades de Conocimiento, distribuidas en 28 de carácter obligatorio, y 6 de carácter optativo.

FASE DE FORMACIÓN DESARROLLO PROFESIONAL: 112 CRÉDITOS, 62 OBLIGATORIOS, 50 OPTATIVOS.

A cursarse en tres semestres (6º, 7º y 8º), con un total de 21 Unidades de Conocimiento, distribuidos en 11 de carácter obligatorio, y 10 optativos.

3.6 PROGRAMAS DE LAS UNIDADES DE CONOCIMIENTO

Para asegurar el logro de los objetivos y el perfil de la propuesta de modificación, están los programas institucionales de carácter sintético, que marcan los contenidos mínimos necesarios que se pretenden abordar en cada una de las Unidades de Conocimiento. Éstos, además de los contenidos temáticos, incluyen los datos de su ubicación en el mapa curricular, el propósito básico de cada una, la modalidad didáctica, las estrategias de enseñanza aprendizaje, los mecanismos de evaluación y la bibliografía, todo lo cual permite conocer su vinculación con el plan de estudios global y el papel que juega cada curso en la formación del estudiante.

En el marco de esta propuesta, los programas sintéticos cobran gran importancia, pues conforman los documentos base con los que se iniciará el proceso de instrumentación del proyecto y al mismo tiempo el proceso de evaluación curricular; es decir, el trabajo

que los profesores realicen al elaborar y preparar su programa guía, que es la interpretación de cada maestro sobre el contenido mínimo por enseñar de acuerdo a su propia formación y experiencia docente, será un trabajo colegiado que se tiene planeado llevar a cabo antes del inicio del semestre lectivo en el cual entre en vigor el nuevo plan, de tal forma que este trabajo sea el puente entre la fase de elaboración de la propuesta y la fase de instrumentación, al mismo tiempo que una primera estrategia de evaluación curricular.

En las siguientes páginas, se presenta el listado de las unidades de conocimiento, y los programas completos conforman el tomo II de este plan.

3.7 LISTADO DE UNIDADES DE CONOCIMIENTO

ACTIVIDAD		CARGA		
NOMBRE	CARÁCTER	TOTAL DE HORAS POR		TOTAL DE
		TEÓRICA	PRÁCTICA	
PRIMER				
TEORÍA PEDAGÓGICA I	OBLIGATORIO	4	0	8
DIDÁCTICA GENERAL I	OBLIGATORIO	3	1	7
ANTROPOLOGÍA	OBLIGATORIO	3	0	6
TEORÍAS SOCIOLOGICAS Y	OBLIGATORIO	3	0	6
INVESTIGACIÓN	OBLIGATORIO	3	1	7
		1	2	4

SEGUNDO				
TEORÍA PEDAGÓGICA II	OBLIGATORIO	4	0	8
DIDÁCTICA GENERAL II	OBLIGATORIO	3	1	7
HISTORIA GENERAL DE LA	OBLIGATORIO	3	0	6
CULTURA, IDEOLOGÍA Y	OBLIGATORIO	3	1	7
DESARROLLO,	OBLIGATORIO	3	0	6
EPISTEMOLOGÍA Y	OBLIGATORIO	3	0	6
		1	2	4

TERCER				
FORMACIÓN Y PRÁCTICA	OBLIGATORIO	3	1	7
PLANEACIÓN Y	OBLIGATORIO	3	1	7
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	OBLIGATORIO	3	0	6
ENFOQUES	OBLIGATORIO	3	0	6
TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	OBLIGATORIO	3	0	6
OPTATIVA DE FASE BÁSICA	OPTATIVO	2	1	5
OPTATIVA DE FASE BÁSICA	OPTATIVO	2	1	5
		1	4	4

CUARTO				
TEORÍA CURRICULAR	OBLIGATORIO	3	0	6
DISEÑO DE RECURSOS	OBLIGATORIO	2	2	6
FILOSOFÍA DE LA	OBLIGATORIO	3	0	6
ORGANISMOS	OBLIGATORIO	3	0	6
PROBLEMAS DEL	OBLIGATORIO	3	1	7
OPTATIVA DE FASE BÁSICA	OPTATIVO	2	1	5
OPTATIVA DE FASE BÁSICA	OPTATIVO	2	1	5

QUINTO				
EVALUACIÓN CURRICULAR	OBLIGATORIO	2	1	5
ÉTICA Y PRÁCTICA	OBLIGATORIO	2	0	4
ECONOMÍA Y POLÍTICA	OBLIGATORIO	2	0	4
ORIENTACIÓN EDUCATIVA	OBLIGATORIO	2	1	5
ENFOQUES	OBLIGATORIO	3	0	6
TALLER DE APOYO A LA	OBLIGATORIO	3	1	7
OPTATIVA DE FASE BÁSICA	OPTATIVO	2	1	5
OPTATIVA DE FASE BÁSICA	OPTATIVO	2	1	5
		1	5	4

SEXTO				
TALLER DE DISEÑO	OBLIGATORIO	2	1	5
TALLER DE FORMACIÓN Y	OBLIGATORIO	2	1	5
ENFOQUES	OBLIGATORIO	3	0	6
TALLER DE APOYO A LA	OBLIGATORIO	3	1	7
OPTATIVA DE FASE	OPTATIVO	2	1	5
OPTATIVA DE FASE	OPTATIVO	2	1	5
OPTATIVA DE FASE	OPTATIVO	2	1	5
		1	6	3



SÉPTIMO				
TALLER DE ELABORACIÓN	OBLIGATORIO	2	1	5
TALLER DE CAPACITACIÓN	OBLIGATORIO	2	1	5
TALLER DE	OBLIGATORIO	2	1	5
TALLER DE APOYO A LA	OBLIGATORIO	3	1	7
OPTATIVA DE FASE	OPTATIVO	2	1	5
OPTATIVA DE FASE	OPTATIVO	2	1	5
OPTATIVA DE FASE	OPTATIVO	2	1	5
		1	7	3

OCTAVO				
TALLER DE EVALUACIÓN DE	OBLIGATORIO	2	1	5
TALLER DE DIDÁCTICA E	OBLIGATORIO	2	1	5
TALLER DE APOYO A LA	OBLIGATORIO	3	1	7
OPTATIVA DE FASE	OPTATIVO	2	1	5
OPTATIVA DE FASE	OPTATIVO	2	1	5
OPTATIVA DE FASE	OPTATIVO	2	1	5
OPTATIVA DE FASE	OPTATIVO	2	1	5
		1	7	3

TOTALES
38

		139
316		

OPTATIVAS DE LA FASE DE FORMACIÓN BÁSICA. LÍNEA
EJE PEDAGÓGICA DIDÁCTICA

ACTIVIDAD			CARGA		
SEMESTRE	NOMBRE	CARÁCT	TOTAL DE HORAS POR		TOTAL DE
			TEÓRICA	PRÁCTICA	DE
3	TALLER DE EDUCACIÓN	OPTATIVA	2	1	5
4	SEMINARIO DE PEDAGOGÍA	OPTATIVA	2	1	5
5	TALLER DE DIDÁCTICAS	OPTATIVA	2	1	5

LÍNEA EJE HISTÓRICO FILOSÓFICA

ACTIVIDAD			CARGA		
SEMESTRE	NOMBRE	CARÁCT	TOTAL DE HORAS POR		TOTAL
			TEÓRICA	PRÁCTICA	
3	SEMINARIO DE HISTORIA	OPTATIVA	2	1	5
4	SEMINARIO DE	OPTATIVA	2	1	5
5	SEMINARIO DE TEMAS	OPTATIVA	2	1	5

LÍNEA EJE SOCIOPEDAGÓGICA

ACTIVIDAD			CARGA		
SEMESTRE	NOMBRE	CARÁCT	TOTAL DE HORAS POR		TOTAL DE
			TEÓRICA	PRÁCTICA	
3	SEMINARIO DE GÉNERO Y	OPTATIVA	2	1	5
4	SEMINARIO DE	OPTATIVA	2	1	5
5	CULTURA Y PEDAGOGÍA	OPTATIVA	2	1	5

LÍNEA EJE PSICOPEDAGÓGICA

ACTIVIDAD			CARGA		
SEMESTRE	NOMBRE	CARÁCT	TOTAL DE HORAS POR		TOTAL DE
			TEÓRICA	PRÁCTICA	
3	SEMINARIO DE	OPTATIVA	2	1	5
4	TALLER DE APRENDIZAJE,	OPTATIVA	2	1	5
5	LABORATORIO DE	OPTATIVA	2	1	5

LÍNEA EJE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

ACTIVIDAD			CARGA		
SEMESTRE	NOMBRE	CARÁCTER	TOTAL DE HORAS POR		TOTAL
			TEÓRICA	PRÁCTICA	
3	HERMENÉUTICA	OPTATIVA	2	1	5
4	TALLER DE ESTUDIOS	OPTATIVA	2	1	5
5	TALLER DE INFORMÁTICA	OPTATIVA	2	1	5

OPTATIVAS DE LA FASE DE DESARROLLO PROFESIONAL LÍNEA EJE PEDAGÓGICA DIDÁCTICA

ACTIVIDAD ACADÉMICA			CARGA ACADÉMICA		
SEMESTRE	NOMBRE MODALIDAD	CARÁCTER	TOTAL DE HORAS POR SEMANA		TOTAL DE CRÉDITOS
			TEÓRICAS	PRÁCTICAS	
6	TALLER DE ADMINISTRACIÓN APLICADA A LA EDUCACIÓN	OPTATIVA	2	1	5
7	TALLER DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA	OPTATIVA	2	1	5
8	TALLER DE DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	OPTATIVA	2	1	5

LÍNEA EJE HISTÓRICO FILOSÓFICA

ACTIVIDAD			CARGA		
SEMESTRE	NOMBRE	CARÁCT	TOTAL DE HORAS POR		TOTAL
			TEÓRICA	PRÁCTICA	
6	SEMINARIO DE	OPTATIVA	2	1	5
7	TALLER DE	OPTATIVA	2	1	5
8	SEMINARIO DE	OPTATIVA	2	1	5

LÍNEA EJE SOCIOPEDAGÓGICA

ACTIVIDAD			CARGA		
SEMESTRE	NOMBRE	CARÁCT	TOTAL DE HORAS POR		TOTAL
			TEÓRICA	PRÁCTICA	
6	SEMINARIO DE	OPTATIVA	2	1	5
7					
8	TALLER DE EDUCACIÓN DE	OPTATIVA	2	1	5

LÍNEA EJE PSICOPEDAGÓGICA

ACTIVIDAD			CARGA		
SEMESTRE	NOMBRE	CARÁCT	TOTAL DE HORAS POR		TOTAL
			TEÓRICA	PRÁCTICA	
6	TALLER DE ORIENTACIÓN	OPTATIVA	2	1	5
7	LABORATORIO DE	OPTATIVA	2	1	5
8	TALLER DE EDUCACIÓN	OPTATIVA	2	1	5

LÍNEA EJE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

ACTIVIDAD			CARGA		
SEMESTRE	NOMBRE	CARÁCT	TOTAL DE HORAS POR		TOTAL
			TEÓRICA	PRÁCTICA	
6	TALLER DE INVESTIGACIÓN	OPTATIVA	2	1	5
7	TALLER DE INVESTIGACIÓN	OPTATIVA	2	1	5
8	TALLER DE ANÁLISIS	OPTATIVA	2	1	5

3.8 MAPA CURRICULAR

	Teoría Pedagógica I Pedagógica II Práctica	Teoría Formación y Pedagógica	Teoría Curricular Evaluación Curricular.	Taller de Diseño Curricular	Taller de Elaboración y Evaluación de Programas Educativos	Taller de Evaluación de los Aprendizajes
PEDAGÓGICA	(Ob.) $\frac{4}{6}$ $\frac{0}{5}$ 8 1	(Ob.) $\frac{2}{1}$ 5 49	(Ob.) $\frac{4}{2}$ $\frac{0}{1}$ 8 5	(Ob.) $\frac{3}{2}$ 7 5	(Ob.) $\frac{3}{2}$ 7 5	(Ob.) $\frac{3}{2}$ 0 2
DIDÁCTICA	Didáctica General I	Didáctica General II Planeación y Organización Educativa	Diseño de Recursos Didácticos	Taller de Formación y Práctica Docente	Taller de Capacitación Laboral	Taller de Didáctica e Innovaciones Tecnológicas
HISTÓRICO FILOSÓFICA	(Ob.) $\frac{3}{6}$ $\frac{1}{5}$ 7 1	(Ob.) $\frac{3}{2}$ $\frac{1}{1}$ 7 5 42	(Ob.) $\frac{3}{2}$ $\frac{1}{1}$ 7 5	(Ob.) $\frac{3}{2}$ 7 5	(Ob.) $\frac{3}{2}$ 7 5	(Ob.) $\frac{2}{2}$ 2 2
	Antropología	Pedagógica Historia General de la	Educación	Historia de la Educación en México		

Filosofía de la
Educación

É
t
i
c
a
y
P
r
á
c
t
i
c
a
P
r
o
f
e
s
i
o
n
a
l
d
e
l
P
e
d
a
g
o
g
o

(Ob.) 3 0 6 (Ob.) 3 0 6 (Ob.) 3 0 6 (Ob.) 3
0 6 (Ob.) 2 0 4 _____

	Teorías Sociológicas y	Cultura Ideología y	Enfoques Socioeducativos	Organismos Internacionales y	Economía y Política Educativa en México				
PEDAGOGÍA	Educación	Educación	en América Latina	Políticas Educativas en América Latina					
	(Ob.) 306	(Ob.) 06	(Ob.) 620	(Ob.) 347	(Ob.) 306	(Ob.) 306	(Ob.) 306	(Ob.) 306	(Ob.) 3
PSICOPEDAGÓGICA	Teorías Psicológicas y Educación	Desarrollo Socialización y Grupos	Teorías del Aprendizaje	Problemas del Aprendizaje	Orientación Educativa				
	(Ob.) 317	(Ob.) 06	(Ob.) 621	(Ob.) 35	(Ob.) 306	(Ob.) 306	(Ob.) 306	(Ob.) 306	(Ob.) 3
INVESTIGACIÓN	Investigación Pedagógica	Epistemología y Pedagogía			Enfoques Metodológicos Cuantitativos	Enfoques Metodológicos Cualitativos	Taller de Investigación Pedagógica y Educativa		
PEDAGOGICA	(Ob.) 306	(Ob.) 17	(Ob.) 720	(Ob.) 306	(Ob.) 306	(Ob.) 215	(Ob.) 215	(Ob.) 215	(Ob.) 3
	(Ob.) 306	(Ob.) 06	(Ob.) 620	(Ob.) 306	(Ob.) 306	(Ob.) 215	(Ob.) 215	(Ob.) 215	(Ob.) 3

FORMACIÓN INTEGRAL PARA LA TITULACIÓN

Taller de apoyo a la Titulación I
 Taller de apoyo a la Titulación II
 Taller de apoyo a la Titulación III
 Taller de apoyo a la Titulación IV

3.8.1 SÍNTESIS COMPARATIVA DE LAS CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE Y EL PLAN DE ESTUDIOS 2003

CARACTERÍSTICAS	PLAN DE ESTUDIOS	
	VIGENTE	PROPUESTO
DURACIÓN (Semestres)	8	8
PERIODOS ACADÉMICOS / FASES DE FORMACIÓN	0	2
ÁREAS / LÍNEAS EJE	5	6
TOTAL DE MATERIAS A CURSAR	58	55
OBLIGATORIAS	40	39
OPTATIVAS	74	30
TEÓRICAS	114	16
PRÁCTICAS	0	0
TEÓRICO – PRÁCTICAS	0	39
MODALIDAD DE UNIDADES DE CONOCIMIENTO		
SEMINARIOS	2	12
TALLERES	26	26
LABORATORIOS	14	2
OTROS: CURSOS	72	31
TOTAL DE CRÉDITOS	244	316
TOTAL DE CRÉDITOS A CURSAR	244	316
OBLIGATORIOS	168	236
OPTATIVOS	76	80
TEÓRICOS	244	108
PRÁCTICOS	0	0
TEÓRICO PRÁCTICOS	0	208
OPCIONES DE TITULACIÓN	2	4

3.9 ORGANIZACIÓN ACADÉMICA ADMINISTRATIVA.

3.9.1 Requisitos de ingreso, permanencia, egreso y titulación.

a) INGRESO

Para poder ingresar a la carrera de Pedagogía, es necesario haber cubierto el 100% de créditos del Plan de Estudios del Bachillerato en el área de ciencias sociales y/o humanidades, según lo estipulado por el Art. 2 del Reglamento General de Inscripciones de la UNAM, tener un promedio mínimo de 7, aprobar el curso de selección para alumnos de nuevo ingreso y sujetarse a los mecanismos que establezca la Escuela.

b) PERMANENCIA

La licenciatura constará de ocho semestres y por lo dispuesto en el Reglamento General de Inscripciones, capítulo VI, artículo 19, inciso b), en el ciclo de Licenciatura, un 50 % adicional a la duración señalada en el plan de estudios respectivo. Estos términos se contarán a partir del ingreso al ciclo correspondiente, aunque se interrumpan los estudios. Y artículo 20, los alumnos que hayan suspendido sus estudios podrán reinscribirse, en caso de que los plazos señalados por el artículo 19 no hubieran concluido; pero tendrán que sujetarse al plan de estudios vigente en la fecha de su reingreso y, en caso de una interrupción mayor de tres años deberán presentar un examen global según lo establezca la facultad o escuela.

c) EGRESO

- 1.- Aprobar el 100% de créditos de las Unidades de Conocimiento del plan de estudios.
- 2.- Realizar el Servicio Social de acuerdo a lo dispuesto por el Art. 32 de la Legislación Universitaria.
- 3.- Acreditar dos idiomas extranjeros a nivel de comprensión de lectura.

d) TITULACIÓN

Los alumnos deberán cursar las unidades de conocimiento de la línea eje de formación integral para la titulación. Podrán elegir alguna de las siguientes modalidades de titulación, de acuerdo a lo establecido en el artículo 21 del reglamento general de exámenes, las cuales se implementaran para los alumnos egresados del plan vigente.

*Tesis

*Tesina.

*Informe satisfactorio de Servicio Social.

*Memoria de Desempeño Profesional.

Tesis: Reporte escrito de una investigación teórica o teórico práctica elaborada con rigor teórico, metodológico y debidamente fundamentado. Este trabajo de investigación podrá presentarse en las siguientes modalidades, acorde a lo indicado en el Art. 20 del Cap. IV referente a exámenes profesionales y de grado:

a) Individual.

b) Grupal (hasta 2 personas en un mismo tema).

REQUISITOS:

Elaborar el proyecto de investigación presentándolo previamente para su autorización.

Contar con un asesor autorizado para su registro.
Plantear una propuesta para resolver una problemática educativa y pedagógica, que enriquezca la disciplina pedagógica o innove con algún planteamiento educativo

Podría ser una investigación teórica o teórica – práctica, y cumplir con los trámites administrativos señalados por Exámenes Profesionales.

Tesina: Trabajo individual de investigación, ensayo escrito o monográfico con un marco teórico-metodológico, fundamentando la postura personal del sustentante en el campo pedagógico.

REQUISITOS:

Elaborar el proyecto de la investigación-ensayo o monografía. Contar con un asesor autorizado.

No exceder de 6 meses en su desarrollo.

Desarrollar una terna adicional de temas, señalada con 48 horas de antelación al examen profesional.

Cumplir con los trámites administrativos establecidos por Exámenes Profesionales.

Si el tesista rebasara el tiempo límite, podrá solicitar una prórroga no mayor de 3 meses o cambiar de proyecto, si no se cumple con lo primero.

Para optar por cualquiera de estos trabajos escritos, no se requiere límite de tiempo de egreso, ni promedio general.

Reporte de servicio social:

El alumno podrá realizar servicio a la comunidad, en un proyecto inter o multidisciplinario vinculado con la especialidad, luego del cual presentará un reporte individual, escrito con el debido sustento teórico y metodológico.

REQUISITOS:

*El Servicio Social debe realizarse dentro de lo reglamentado por la Legislación, la cual indica que se deberá cubrir 480 a 960 horas.

*Para la autorización del programa de trabajo: se presentará y registrará un plan de trabajo

*El programa de Servicio Social debe estar reconocido y autorizado por el responsable de la Jefatura de Carrera, previa autorización del asesor.

*Contar con un asesor calificado para el apoyo del Servicio Social, además de otro interno, quien avalará y revisará el proceso.

*Presentar reportes parciales del trabajo, con el sustento teórico - metodológico.

*Al finalizar el Servicio Social, presentará un informe general fundamentando sus

aportaciones en el Servicio Social y la problemática abordada; incluirá conclusiones y sugerencias.

*Presentar constancia final al término del Servicio o carta de liberación.

*Sólo podrá presentar un informe del reporte en un lapso posterior, no mayor a 3 meses, después de este tiempo se anulará todo trámite realizado.

*Réplica oral alrededor del informe general del Servicio Social.

Memoria de desempeño profesional:

Presentación por escrito de las Prácticas Profesionales desempeñadas dentro de una institución, debidamente sustentado teórica y metodológicamente para su correspondiente réplica oral.

El desempeño profesional es el trabajo remunerado que se presenta con sus resultados, mediante un escrito.

REQUISITOS:

*Personal.

*Contar con un asesor que avale la solicitud de autorización para titularse por esta opción, y luego proceder a su registro.

*El reporte tendrá sustento teórico – metodológico.

*Eminentemente pedagógico.

*Obedecerá a proyectos personales e institucionales, donde aporte sus experiencias y soluciones a problemáticas pedagógicas.

*Presentar documentación oficial en originales, donde compruebe un mínimo de 3 años consecutivos de ejercicio y desempeño en la misma área profesional.

*La institución en donde se realice el desempeño profesional puede ser de cualquier índole, relacionado con la carrera.

*Dispondrá de 6 meses como máximo para concluir el reporte de dicha actividad.

*Sólo se podrá optar por esta forma de titulación una sola vez.

4 CRITERIOS PARA SU IMPLEMENTACIÓN

4.1 INSTRUMENTACIÓN

A partir de la necesidad de sustituir el plan vigente por la propuesta del Plan de Estudios, considerando las problemáticas que pudieran presentarse en su implantación, se plantean a continuación un conjunto de criterios que engloban las principales acciones para su instrumentación.

A) Alumnos

*El nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón, entrará en vigor el semestre siguiente a la fecha de su aprobación, en los términos que establece la Legislación Universitaria, siempre y cuando se dé inicio a un nuevo año escolar y en el cual se incorpore una nueva generación de estudiantes de la carrera.

*Los estudiantes que hayan iniciado su formación profesional con el anterior Plan de Estudios y se encuentren cursando cualquier semestre, terminarán con dicho Plan, para evitar confusiones administrativas y de perfil de ingreso que desmerecería el proceso de formación iniciado.

*Los alumnos regulares que se encuentren cursando el Plan anterior y que adeuden alguna(s) materia(s), tendrán la posibilidad de acreditarlas en los términos que establece la Legislación Universitaria.

*Una vez que el Plan de Estudios se instrumente, los alumnos irregulares afectados por el artículo 22 del reglamento general de inscripciones, tendrán un plazo no mayor a cuatro años para acreditar las asignaturas que adeuden. De no cumplir con este requisito, deberán presentar los exámenes extraordinarios correspondientes, de acuerdo a las unidades de conocimiento especificadas en la tabla de equivalencias, o en su defecto recurrir a la unidad.

*Una vez implementado el Plan de Estudios, los alumnos que adeudan asignaturas del anterior Plan podrán acreditarla de la siguiente manera: el alumno, de acuerdo al Reglamento General de Exámenes, podrá cursar hasta dos veces una Unidad de Conocimiento; en caso de no aprobarlos, podrá hacerlo a través de un examen extraordinario.

En la organización de las líneas eje de articulación (Pedagógica Didáctica, Histórico Filosófica, Sociopedagógica, Psicopedagógica e Investigación Pedagógica), las unidades de conocimiento tendrán una seriación indicativa, es decir, existe la recomendación para cursar unidades antecedentes y subsecuentes. No así la línea eje de Formación Integral para la Titulación, cuya seriación es obligatoria, puesto que se plantea la construcción del trabajo recepcional, lo cual implica que se tenga que llevar un seguimiento riguroso entre la elaboración del proyecto de investigación y la realización de ésta.

*Las generaciones que cursen en su totalidad el Plan de Estudios propuesto, se verán afectadas por el artículo 24 del Reglamento General de Inscripciones, en el cual se especifica que será el doble de tiempo de lo que dure la carrera, cuyo periodo está asignado para terminar la totalidad de las unidades de conocimiento. En caso

de no cumplir con esta disposición, los alumnos estarán dados de baja de la institución de manera definitiva.

*Los requisitos de egreso sólo serán considerados a partir de la generación que salga con este Plan de Estudios y no afectará a generaciones anteriores.

B) Profesores

*La instrumentación del Nuevo Plan de Estudios partirá de la incorporación de la planta docente actual, respetando el número de horas con las que cuenta cada profesor para sus actividades académicas, es decir, las horas de docencia directa y las horas extracurriculares directas al plan de estudios, en la instrumentación de los diferentes programas con los que cuenta actualmente y que son considerados como espacios de trabajo práctico, donde los alumnos contrastarán su formación teórica.

*Los profesores que estarán a cargo de las unidades de conocimiento que constituyen la línea de formación integral para la titulación, deberán acreditar, ante el Comité Académico de Carrera, su formación en el ámbito de la investigación, quien especificará los criterios. Los trabajos de titulación que se realicen en cada una de las unidades de conocimiento de esta línea de formación, serán evaluados por los miembros del Comité de Carrera, a efecto de mantenerse como profesor en ese espacio curricular.

*Los profesores definitivos, serán reubicados en las unidades de conocimiento, de acuerdo a la tabla de equivalencias.

*Los profesores que no sean definitivos, serán ubicados en las distintas unidades de conocimiento de acuerdo a su formación y/o campo profesional en el que se tenga mayor experiencia y realizarán la comprobación documental para su evaluación en la instancia correspondiente, cuando sea necesario.

*Será un cuerpo Colegiado, formado por la Jefatura de Carrera, el Jefe de Sección Académica, el responsable de la Línea Eje de Articulación y otro miembro del Comité de Carrera, el que emitirá una opinión académica en la que se recomiende o no la incorporación de profesores al Nuevo Plan de Estudios.

*Se designará un profesor de tiempo completo para cada Línea Eje de Articulación; otro para coordinar los programas de prácticas; y uno más para coordinar el programa de formación y actualización docente, siendo en total ocho profesores de tiempo completo. El Comité de Carrera será la instancia encargada de solicitar la apertura de estas plazas ante el H. Consejo Técnico para que se abran los concursos de oposición respectivos.

*Los profesores de asignatura que participen en cualquiera de los programas de prácticas escolares, tendrán un mínimo de 6 horas/semana/mes, debidamente justificadas y avaladas por el Comité de Carrera de Pedagogía. La incorporación de los profesores a trabajos colegiados y proyectos de investigación, generados por la Propuesta de Plan de Estudios en sus Fases y Líneas Eje de Articulación, se verán estimulados con horas extracurriculares cuando éstos no cuenten con ellas, y aquellos profesores que actualmente las tengan para trabajos diferentes, serán reubicados de acuerdo a las nuevas necesidades del Plan de Estudios.

*Los profesores deberán que asistir a los cursos de formación docente y actualización académica que conllevan al fortalecimiento de la Propuesta del Plan de Estudios.

*Cualquier problemática que expongan los profesores, se resolverá de forma particular en la instancia correspondiente, respetando los criterios anteriormente señalados.

4.2 INFRAESTRUCTURA ADMINISTRATIVA Y ACADÉMICA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

- H. Consejo Técnico.
- Dirección.
- Secretaría General.
- División de Estudios de Posgrado.
- División de las Humanidades y Artes.
- Secretaría Académica.
- Unidad de Planeación.
- Unidad de Extensión Universitaria.
- Secretaría de Apoyo Pedagógico.
- Secretaría Administrativa.
- Jefatura de Carrera de Pedagogía.
- Secretaría Técnica de la carrera de Pedagogía.
- Departamento de Educación Continua.

Entre sus funciones principales se encuentra la de colaborar en la planeación, organización y coordinación del proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos del plantel, y en el caso específico, de los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía.

4.3 RECURSOS MATERIALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

Los recursos con los que se cuenta para respaldar el proceso de enseñanza aprendizaje son:

Biblioteca: Con más de 130,000 volúmenes en su acervo; está considerada como la cuarta más grande de la Universidad; ofrece servicios a la comunidad como; préstamo interno, externo e interbibliotecario, autoservicio y una sala de Internet. La hemeroteca cuenta con revistas nacionales y extranjeras, así como los principales diarios nacionales. También existe una mapoteca y una videoteca, donde se encuentran títulos que sirven de apoyo en la formación de la comunidad de Pedagogía. En la Jefatura de carrera se cuenta con una videoteca que está integrada por series de colecciones con temáticas relacionadas con los programas de las unidades de conocimiento.

Centro de Cómputo: Este centro brinda asesoría e imparte cursos para el uso y manejo del equipo de cómputo y lenguajes de programación. Éste constituye un importante apoyo a las actividades académicas. Cuenta con una computadora HP

26085 de 400 LPM, un graficador de 8 plumas y terminal de gráficos en color, una computadora ONYX-C 5012 con 30 terminales y una impresora ENTIEIA180 de 180 CPS, una red PC-NOS de 8 estaciones de trabajo y una impresora de 2

graficadores de 2 plumas, además de 75 computadoras personales con impresoras.

Comité de Prácticas Escolares: Planea y programa las visitas a los centros educativos, museos, institutos, etcétera, para la aplicación y consolidación de los conocimientos programáticos de los estudiantes, estableciendo una necesaria vinculación entre su formación teórica y práctica.

Departamento de Instalaciones Académicas y Audiovisual: Cuenta con equipo y material de apoyo a la labor docente, tales como: proyector de acetatos, de cuerpos opacos, de diapositivas, de cine, videocaseteras, grabadoras de audio, rotafolios, pantallas de proyección, monitores, etcétera, además se dispone de salas audiovisuales, auditorios, y mobiliario apropiados para la realización de eventos, conferencias, mesas redondas, foros, entre otros.

Centro de Lenguas Extranjeras: Proporciona cursos de comprensión y de posesión de las lenguas extranjeras más importantes, como son: inglés, francés, italiano, alemán, japonés y ruso, con el objetivo principal de proporcionar al estudiante los elementos para acceder a la consulta de materiales de apoyo y bibliografía internacional, además de fortalecer su formación como futuro profesional.

Taller de Radio y Televisión: En este espacio se presta el servicio de videograbación móvil y de estudio para la elaboración y producción de programas que sirven como material didáctico para la implantación de los diversos contenidos programáticos de las diferentes unidades de conocimiento.

Aula de Prácticas del Programa de Atención Psicopedagógica: Ésta cuenta con materiales didácticos y mobiliario acorde a las necesidades de atención para niños con necesidades especiales de educación.

Aulas de Prácticas del Programa de Educación para Todos (INEA): Este cuenta con una oficina administrativa, equipada para brindar los servicios de educación de adultos con 6 salones del edificio A6 de Pedagogía.

Cámara de Gessell: Es un espacio equipado con materiales didácticos y auditivos, que son de apoyo en la atención a los niños con problemáticas de aprendizaje, conducta, psicomotrices, entre otros.

Salones prefabricados: Espacios en los cuales se llevan a cabo las prácticas del programa de escuela para padres y el diplomado en orientación familiar, equipados con el equipo necesario para brindar el servicio a la comunidad externa a la ENEP.

Cubículo de Pedagogía: En este espacio se efectúa el programa de formación en investigación pedagógica, equipado con computadoras e impresoras, y materiales de oficina que sirve para el correcto desarrollo del programa.

4.4 FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE

Como parte de las acciones para instrumentar la propuesta de modificación, se promovió la realización de un proyecto de investigación que indagara sobre las características formativas de la planta docente, como base para la orientación e instrumentación de estrategias que respondieran a las necesidades de formación de los académicos vinculados a los requerimientos de la propuesta de modificación.

Los resultados del estudio (Los Docentes de Pedagogía y los Concursos de Oposición en la ENEP Aragón. Diagnóstico Preliminar), aunado a los fundamentos y propósitos del proyecto de modificación del Plan de Estudios, conforman el marco del que se derivó la propuesta de formación y actualización docente, denominada Formación de Formadores en el Campo Pedagógico, con la intención primordial de abrir espacios que posibiliten a los profesores analizar y evaluar su práctica profesional: la docencia. Es decir, propiciar un proceso de formación y actualización en lo disciplinar y educativo que permita tanto el reconocimiento e identificación con la propuesta de modificación del plan de estudios, así como la transformación de su práctica docente a través de una preparación teórica,

metodológica e instrumental que contemple los fenómenos que se dan en el aula, la institución y la sociedad.

La denominación de "formación de formadores" se hace bajo la premisa de que esta implica la producción intelectual del sujeto sobre su práctica, no entendiendo al sujeto docente en su individualidad, sino como parte de una colectividad que puede compartir y debatir sobre su ejercicio docente cotidiano, y de que participa en la preparación de alumnos de Pedagogía, cuya práctica profesional está intrínsecamente ligada a procesos de formación en tanto futuros profesionales de lo educativo. Por lo tanto, hablar de formación de formadores en donde se involucre a los docentes en la resignificación de su práctica, implica establecer y consolidar espacios colegiados que generen el compromiso de crear una cultura académica en donde el docente de Pedagogía se reconozca como un profesional de la formación que interviene para preparar a nuevos formadores (profesionales de la educación) o para actualizar a otros en ejercicio.

El diplomado está organizado en siete módulos, a cursarse durante un año, en donde la problematización de la práctica docente cotidiana y la praxis de la investigación pedagógica y educativa son los ejes que articulan los contenidos temáticos de los módulos que abordan desde la identificación con el campo disciplinario hasta la confrontación de su práctica con la de otros contextos educativos, pasando por un análisis de la práctica docente desde un enfoque multidisciplinario, de tal forma que se desarrollen y consoliden los conocimientos específicos de la disciplina y los relacionados con el ejercicio de la docencia.

PROPÓSITOS

Generar espacios que permitan a los docentes de la licenciatura crear una cultura académica compartida, a través de:

- El análisis de su práctica cotidiana, como objeto de estudio multideterminado, que requiere ser definido para establecer nuevas formas de acercamiento a los problemas del aula y lograr la identificación con el plan de estudios;
- Consolidar líneas de investigación educativa dentro de la carrera, que permitan la comprensión de los contextos en que se desarrollan sus prácticas, así como la profundización de los conocimientos teóricos propios de la disciplina, desde los cuales proponga estrategias de intervención acordes a las situaciones específicas y necesidades de los sujetos con los que trabaja;
- Potenciar su desarrollo profesional, como formador de formadores (al interior de la carrera y de la escuela en primer lugar), desde donde dé cuenta de la resignificación de su práctica cotidiana;

- Fortalecer su actualización y formación a través de intercambios con otras instituciones de educación superior, dentro y fuera del país, reconocidas por su producción de punta en materia educativa pedagógica.

El diplomado Formación de Formadores en el Campo Pedagógico está dirigido a los docentes de la licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón; por lo que podrán acceder a él todos aquellos que al inicio del mismo formen parte de esta planta y manifiesten preocupación por innovar y proponer alternativas en su práctica cotidiana, con actitud investigativa y autocrítica.

Al término del diplomado, los egresados tendrán una formación teórica, metodológica y técnica propias de la disciplina pedagógica y de la práctica educativa que le posibilite para:

- Explicar la práctica educativa que realizan a partir del conocimiento de los contextos político, cultural y filosófico en que tiene lugar y de la reflexión que sobre ellos realizan;
- Fortalecer el enriquecimiento de la disciplina mediante la recuperación de planteamientos que en diversos ámbitos se realizan sobre la práctica educativa.
- Analizar su práctica docente y transformarla con relación a los fundamentos y requerimientos del Plan de Estudios de la Carrera de Pedagogía y del contexto en que se desarrolla;
- Ejercer la docencia como un proceso creativo y dialógico, en el que profesor y alumno interactúan y construyen objetos de conocimiento;
- Crear propuestas de innovación educativa para la formación docente y para la formación profesional de los alumnos de la carrera en lo particular, y de otras licenciaturas, en lo general, en forma colegiada y/o individual.

La estructura curricular del diplomado se compone de siete módulos a cursar, con un total de 200 horas.

La propuesta (que se desprende de una consulta realizada a los profesores de Pedagogía) en torno a las posibilidades para cursar el diplomado, estableció que gran parte de ellos dispone o puede asistir los días viernes de cada semana, de 17:00 a 21:00 PM.

4.5 TABLA DE EQUIVALENCIAS

TABLA DE EQUIVALENCIAS ENTRE LAS ASIGNATURAS DEL PLAN VIGENTE Y LAS UNIDADES DE CONOCIMIENTO DEL PLAN DE ESTUDIOS 2003[□]

PLAN VIGENTE			PLAN PROPUESTO				
C L A V E	S E M E S T R E	ASIGNATURA	C R É D I T O S	UNIDAD DE CONOCIMIENTO	S E M E S T R E	C R É D I T O S	C L A V E
1001	1	Antropología filosófica I (ob)	4	Antropología pedagógica (ob)	1	6	
1002	1	Conocimiento de la Infancia I (ob)	4	Teorías Psicológicas y Educación (ob)	1	6	
1003	1	Iniciación a la Investigación Pedagógica I (ob)	6	Investigación Pedagógica (ob)	1	7	
1004	1	Psicología de la Educación I (ob)	4	Teorías Psicológicas y Educación (ob)	1	6	
1005	1	Sociología de la Educación I (ob)	4	Teorías Sociológicas y Educación (ob)	1	6	
1006	1	Teoría Pedagógica I (ob)	4	Teoría Pedagógica I (ob)	1	8	
0014	2	Antropología Filosófica II (ob)	4	Seminario de Antropología Hermenéutica (op)	8	5	
0082	2	Conocimiento de la Infancia II (ob)	4	Desarrollo, Socialización y Grupos (ob)	2	6	
0466	2	Iniciación a la Investigación Pedagógica II (ob)	6	Epistemología y Pedagogía (ob)	2	6	
0765	2	Psicología de la Educación II (ob)	4	Desarrollo, Socialización y Grupos (ob)	2	6	
0973	2	Sociología de la Educación II (ob)	4	Cultura, Ideología y Educación. (ob)	2	7	
0986	2	Teoría Pedagógica II (ob)	4	Teoría Pedagógica II (ob)	2	8	
0420	3	Historia General de la Educación I (ob)	4	Historia General de la Educación (ob)	2	6	
0779	3	Conocimiento de la Adolescencia I (ob)	4	Teorías del Aprendizaje (ob)	3	6	
0773	3	Psicotécnica Pedagógica I (ob)	4	Teorías del Aprendizaje. (ob)	3	6	
0160	3	Didáctica General I (ob)	4	Didáctica General I (ob)	1	7	
0196	3	Estadística Aplicada a la Educación I (ob)	6	Taller de Estudios Estadísticos en Educación. (op)	4	5	
0741	3	Prácticas Escolares I-1 (ob)	4	Taller de Elaboración y Evaluación de de	7	5	
0040	3	Auxiliares de la Comunicación I (ob)	4	Taller de Didácticas Especiales (op)	5	5	

□ ob:
Obligatorias.
op: Optativas.

0421	4	Historia General de la Educación II (ob)	4	Seminario de Temas Selectos de Historia de la Educación (op)	5	5	
0080	4	Conocimiento de la Adolescencia II	4	Problemas del Aprendizaje (ob)	4	7	
0774	4	Psicofécnica Pedagógica II (ob)	4	Problemas del Aprendizaje (ob)	4	7	
0161	4	Didáctica General II (ob)	4	Didáctica General II. (ob)	2	7	
0197	4	Estadística Aplicada a la Educación II	6	Taller de Didácticas Especiales (op)	5	5	
0742	4	Prácticas Escolares I-2 (ob)	4	Taller de Evaluación de los Aprendizajes	8	5	
0041	4	Auxiliares de la Comunicación II (ob)	4	Diseño de Recursos Didácticos. (ob)	4	6	
0352	5	Historia de la Educación en México I	4	Historia de la Educación en México. (ob)	3	6	
0705	5	Orientación Educativa Vocacional y Profesional I-1	4	Orientación Educativa (ob)	5	5	
0743	5	Prácticas Escolares II-1 (ob)	4	Taller de Diseño Curricular (ob)	6	5	
0699	5	Organización Educativa I (ob)	4	Planeación y Organización Educativa	3	7	
0562	5	Laboratorio de Psicopedagogía I (Coordinación de Grupos de Apoyo al Aprendizaje)	4	Sin equivalencia			
2562	5	Laboratorio de Psicopedagogía I (Educación Sexual) (op)	4	Laboratorio de Educación Sexual (op)	5	5	
2564	5	Laboratorio de Psicopedagogía I (Problemas del Lenguaje) (op)	4	Sin Equivalencia			
2566	5	Laboratorio de Psicopedagogía I (Psicología Genética y Educación) (op)	4	Sin Equivalencia			
2605	5	Laboratorio de Psicopedagogía I (Detección y Diagnóstico de Problemas de Aprendizaje)	4	Problemas del Aprendizaje. (ob)	4	7	
2607	5	Laboratorio de Psicopedagogía I (Psicoanálisis y Educación) (op)	4	Seminario de Psicoanálisis y Educación (op)	3	5	
0762	5	Psicología Contemporánea I (op)	4	Teorías del Aprendizaje (ob)	3	6	
0769	5	Psicología del Aprendizaje y la Motivación (op)	6	Sin Equivalencia			
0771	5	Psicología Social (op)	8	Taller de Aprendizaje, Pensamiento y Creatividad (op)) Taller de Educación para Grupos Urbano Marginados (op)	4 8	5 5	
0761	5	Psicofisiología Aplicada a la Educación (op)	4	Sin equivalencia			
0988	5	Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica I (op)	4	Enfoques Metodológicos Cuantitativos (ob)) Taller de Análisis del discurso Educativo (op)	5 8	6 5	

0143	5	Desarrollo de la Comunidad I (op)	4	Cultura y Pedagogía (op)	5	5	
2987	5	Pedagogía Experimental I (op)	4	Hermenéutica Pedagógica (op)	3	5	
0558	5	Laboratorio de Didáctica I (op)	8	Sin Equivalencia			
0714	5	Pedagogía Comparada I (op)	4	Seminario de Pedagogía Comparada	4	5	
0762	5	Pedagogía Contemporánea I (op)	4	Seminario de Género y Educación (op)	3	5	
0968	5	Sistema Educativo Nacional (op)	4	Economía y Política Educativa en México (ob)	5	4	
0353	6	Historia de la Educación en México II (ob)	4	Taller de Historiografía de la Educación (op)	7	5	
0706	6	Orientación Educativa Vocacional y Profesional I-2	4	Taller de Orientación Educativa (op)	6	5	
0744	6	Prácticas Escolares II-2 (ob)	4	Taller de Diseño de Estrategias de Aprendizaje (op)	8	5	
0700	6	Organización Educativa II (ob)	4	Taller de Administración Aplicada a la Educación (op)	6	5	
0563	6	Laboratorio de Psicopedagogía II (Coordinación de Grupos de Apoyo al Aprendizaje)	4	Sin equivalencia			
2563	6	Laboratorio de Psicopedagogía II (Educación Sexual) (op)	4	Sin equivalencia			
2565	6	Laboratorio de Psicopedagogía II (Problemas del Lenguaje) (op)	4	Sin Equivalencia			
2567	6	Laboratorio de Psicopedagogía II (Psicología Genética y Educación) (op)	4	Sin Equivalencia			
2606	6	Laboratorio de Psicopedagogía II (Detección y Diagnóstico de Problemas de Aprendizaje) (op)	4	Sin Equivalencia			
2608	6	Laboratorio de Psicopedagogía II (Psicoanálisis y Educación) (op)	4	Sin Equivalencia			
0763	6	Psicología Contemporánea II (op)	4	Problemas del Aprendizaje (ob)	4	7	
0995	6	Teoría y Práctica de las Relaciones Humanas (op)	8	Sin Equivalencia			
0772	6	Psicopatología del Escolar (op)	6	Sin equivalencia			
0989	6	Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica II (op)	8	Enfoques Metodológicos Cualitativos (ob)	6	6	
0144	6	Desarrollo de la Comunidad II (op)	4	Sin Equivalencia			
2988	6	Pedagogía Experimental II (op)	4	Enfoques Metodológicos Cualitativos	6	6	
0559	6	Laboratorio de Didáctica II (op)	8	Sin Equivalencia			
0715	6	Pedagogía Comparada II (op)	4	Seminario de Historia de la Pedagogía y Educación en América Latina	3	5	

1572	6	Pedagogía Contemporánea II (op)	4	Seminario de Axiología y Teleología Educativa (op)	4	5	
0698	6	Organismos Nacionales e Internacionales de Educación (op)	4	Organismos Internacionales y Políticas Educativas en América Latina (ob)	4	6	
0684	6	Metodología (op)	6	Sin equivalencia			
0220	7	Filosofía de la Educación I (ob)	4	Filosofía de la Educación (ob)	4	6	
0162	7	Didáctica y Práctica de la Especialidad I	4	Teoría Curricular (ob)	4	6	
0574	7	Legislación Educativa Mexicana (ob)	4	Seminario de Derechos Humanos y Educación (op)	4	5	
1569	7	Taller de Comunicación Educativa I (Televisión Educativa) (op)	4	Sin Equivalencia			
1573	7	Taller de Investigación Pedagógica I (op)	4	Taller de Investigación Pedagógica y Educativa	7	5	
1577	7	Taller de Didáctica I (Elaboración de Material Audiovisual)	4	Sin Equivalencia			
2568	7	Taller de Didáctica I (Educación para Adultos) (op)	4	Taller de Educación de Adultos (op)	8	5	
2570	7	Taller de Didáctica I (Metodología de Lecto-Escritura)	4	Taller de Didácticas Especiales (op)	5	5	
2572	7	Taller de Didáctica I (Cibernética Pedagógica) (op)	4	Taller de Informática Pedagógica (op)	5	5	
2610	7	Taller de Didáctica I. (Elaboración de Programas para Sujetos con Problemas de Aprendizaje)	4	Laboratorio de Educación Especial (op)	7	5	
2612	7	Taller de Didáctica I (Historia de la Didáctica) (op)	4	Taller de Educación Ambiental (op)	3	5	
2614	7	Taller de Didáctica I (Análisis de Contenido) (op)	4	Sin Equivalencia			
2616	7	Taller de Didáctica I (Didáctica)	4	Taller de Capacitación Laboral (ob)	7	5	
2618	7	Taller de Didáctica I (Problemática de la Docencia)	4	Taller de Investigación en el Aula (op)	7	5	
1579	7	Taller de Orientación Educativa I (op)	4	Sin Equivalencia			
0707	7	Orientación Educativa Vocacional y Profesional II-1	8	Taller de Orientación Educativa (op)	6	5	
0969	7	Sistemas de Educación Especial I (op)	6	Laboratorio de Educación Especial (op)	7	5	
0169	7	Economía de la Educación (op)	4	Economía y Política Educativa en México (ob)	5	4	
0974	7	Técnicas de la Educación Extraescolar I	4	Cultura, Ideología y Educación (ob)	2	7	

1567	7	Taller de Organización Educativa I (op)	4	Sin Equivalencia			
0207	7	Evaluación de Acciones y Programas Educativos	6	Sin Equivalencia			
0993	7	Teoría y Práctica de la Dirección y Supervisión Escolar I (op)	6	Planeación y Organización Educativa (ob)	4	7	
1575	7	Seminario de Filosofía de la Educación I	4	Seminario de Filosofía y Práctica Educativa (op)	6	5	
0221	8	Filosofía de la Educación II (ob)	4	Ética y Práctica Profesional del Pedagogo (ob)	5	4	
0163	8	Didáctica y Práctica de la Especialidad II	4	Evaluación Curricular (ob)	5	5	
0204	8	Ética Profesional del Magisterio (ob)	4	Ética y Práctica Profesional del Pedagogo (ob)	5	4	
1570	8	Taller de Comunicación Educativa II (Televisión Educativa) (op)	4	Sin Equivalencia			
1574	8	Taller de Investigación Pedagógica II (op)	4	Taller de Investigación Etnográfica en Educación	6	5	
1578	8	Taller de Didáctica II (Elaboración de Material Audiovisual)	4	Sin Equivalencia			
2569	8	Taller de Didáctica II (Educación para Adultos) (op)	4	Seminario de Educación Indígena (op)	7	5	
2571	8	Taller de Didáctica II (Metodología de Lecto-Escritura)	4	Taller de Didácticas Especiales (op)	5	5	
2573	8	Taller de Didáctica II (Cibernética Pedagógica)	4	Sin Equivalencia			
2611	8	Taller de Didáctica II (Elaboración de Programas para Sujetos con Problemas de Aprendizaje)	4	Sin Equivalencia			
2613	8	Taller de Didáctica II (Historia de la Didáctica) (op)	4	Seminario de Derechos Humanos y Educación (op)	4	5	
2615	8	Taller de Didáctica II (Análisis de Contenido) (op)	4	Sin Equivalencia			
2617	8	Taller de Didáctica II (Didáctica Laboral) (op)	4	Taller de Didáctica e Innovaciones Tecnológicas (ob)	8	5	
2619	8	Taller de Didáctica II (Problemática de la Docencia) (op)	4	Taller de Didáctica e Innovaciones Tecnológicas (ob)	8	5	
1580	8	Taller de Orientación Educativa II (op)	4	Sin Equivalencia			
0708	8	Orientación Educativa Vocacional y Profesional II-2 (op)	8	Taller de Educación para Grupos Urbano Marginados (op)) Taller de Aprendizaje, Pensamiento y Creatividad (op)	8 4	5 5	

0970	8	Sistemas de Educación Especial II (op)	6	Taller de Aprendizaje, Pensamiento y Creatividad	4	5	
0755	8	Problemas Educativos de América Latina (op)	4	Enfoques Socioeducativos en América Latina	3	6	
0975	8	Técnicas de la Educación Extraescolar II (op)	4	Seminario de Educación Abierta y a Distancia (op)	6	5	
1568	8	Taller de organización Educativa II (op)	4	Sin Equivalencia			
0719	8	Planeación Educativa (op)	4	Sin Equivalencia			
0994	8	Teoría y Práctica de la Dirección y Supervisión Escolar II (op)	6	Taller de Comunicación Educativa (op)	7	5	
1576	8	Seminario de Filosofía de la Educación II	4	Seminario de Antropología Hermenéutica (op)	8	5	
				Formación y Práctica Pedagógica (ob)	3	7	0311
				Taller de Formación y Práctica Docente (ob)	6	5	0612
		Sin equivalencia		Taller de Apoyo a la Titulación I (ob)	5	7	
		Sin equivalencia		Taller de Apoyo a la Titulación II (ob)	6	7	
		Sin equivalencia		Taller de Apoyo a la Titulación III (ob)	7	7	
		Sin equivalencia		Taller de Apoyo a la Titulación IV (ob)	8	7	

4.6 TABLAS DE CONVALIDACIÓN

La elaboración de esta tabla se basó en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía del Colegio de Pedagogía y de la FFyL de la ENEP Acatlán. Atendiendo especialmente a la organización curricular, los objetivos y contenidos de cada una de las asignaturas y unidades de conocimiento, de tal forma que se plantean convalidaciones con una o más asignaturas.

1ª TABLA DE CONVALIDACIÓN

S E M E S T R E	PLAN 2003	C R E D I T O S	COLEGIO DE PEDAGOGÍA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS	
			S E M E S T R E	C R E D I T O S
1	Teoría pedagógica I (ob)	8	Introducción a la Pedagogía I (ob)	1 4
1	Didáctica General I (ob)	8	Didáctica General I (ob)	3 4
1	Antropología pedagógica (ob)	6	Antropología Pedagógica (op)	3 8
1	Teorías Sociológicas y Educación (ob)	6	Sociología de la Educación I (op) Sociología de la Educación II (op)	1 4 2 4
1	Teoría Psicológicas y Educación (ob)	6	Psicología de la Educación I (ob) Psicología de la Educación II (ob)	1 4 2 4
1	Investigación Pedagógica. (ob)	6	Fundamentos de la Investigación Pedagógica I (ob) Fundamentos de la Investigación Pedagógica II (ob)	1 4 2 4
2	Teoría Pedagógica II (ob)	8	Introducción a la Pedagogía II (ob)	2 4
2	Didáctica General II (ob)	8	Didáctica General II (ob)	4 4
2	Historia General de la Educación (ob)	6	Historia de la Educación y la Pedagogía I (ob) Historia de la Educación y la Pedagogía II (ob)	3 4 4 4
2	Cultura, Ideología y Educación (ob)	6	Sin equivalencia	
2	Desarrollo, Socialización y Grupos (ob)	6	Sin equivalencia	
2	Epistemología y Pedagogía (ob)	6	Iniciación a la Investigación Pedagógica II (ob)	2 4
3	Formación y Práctica Pedagógica (ob)	7	Sin equivalencia	
3	Planeación y Organización Educativa (ob)	8	Planeación Educativa (ob) Organización Educativa (op)	8 4 5 4 6 4

3	Historia de la Educación en México (ob)	6	Historia de la Educación en México I (ob)	5	4
			Historia de la Educación en México II	6	4
3	Enfoque Socioeducativos en América Latina (ob)	6	Sociología de la Educación I (op)	1	4
			Sociología de la Educación II (op)	2	4
3	Teorías del Aprendizaje (ob)	6	Psicología de la Educación I (ob)	1	4
			Psicología de la Educación II (ob)	2	4
			Teorías del Aprendizaje (op)	4	6
3	Taller de Educación Ambiental (op)	5	Sin equivalencia		
3	Seminario de Historia de la Pedagogía y Educación en América Latina	5	Historia de la Educación y la Pedagogía I (ob)	3	4
				4	4
3	Seminario de Genero y Educación (op)	5	Sin equivalencia		
3	Seminario de Psicoanálisis y Educación (op)	5	Sin equivalencia		
3	Hermenéutica Pedagógica (op)	5	Sin equivalencia		
4	Teoría Curricular (ob)	8	Sin equivalencia		
4	Diseño de Recursos Didácticos (ob)	7	Sin equivalencia		
4	Filosofía de la Educación (ob)	6	Introducción a la Filosofía de la Educación I (ob)	1	4
				3	4
4	Organismos Internacionales y Políticas Educativas en América latina (ob)	6	Pedagogía Contemporánea siglo XX I (ob)	5	8
			Pedagogía Contemporánea siglo XX II	6	8
				6	4
4	Problemas del Aprendizaje (ob)	7	Psicotécnica Pedagógica I (op)	3	4
			Psicotécnica Pedagógica II (op)	4	4
4	Seminario de Pedagogía Comparada (op)	5	Sin equivalencia		
4	Seminario de Axiología y Teleología Educativa (op)	5	Seminario de Filosofía de la Educación I (op)	7	4
4	Seminario de Derechos Humanos y Educación (op)	5	Sin equivalencia		
4	Taller de Aprendizaje, Pensamiento y Creatividad (op)	5	Sin equivalencia		
4	Taller de Estudios Estadísticos en Educación (op)	5	Estadística en la Investigación Pedagógica I (ob)	3	6
			Estadística en la Investigación Pedagógica II (ob)	4	6
5	Evaluación Curricular (ob)	8	Sin equivalencia		
5	Ética y Práctica Profesional del Pedagogo (ob)	6	Sin equivalencia		
5	Economía, y Política Educativa en México (ob)	6	Economía de la Educación (op)	7	4
5	Orientación educativa (ob)	7	Orientación Educativa I (op)	5	4
			Orientación Educativa II (op)	6	4

5	Taller de Apoyo a la Titulación I (Ob)	13	Sin Equivalencia		
5	Enfoques Metodológicos Cuantitativos (ob)	7	Pedagogía Experimental I Pedagogía Experimental II	7 8	4 4
5	Taller de Didácticas Especiales (op)	5	Sin equivalencia		
5	Seminario de Temas Selectos de Historia de la Educación.	5	Sin equivalencia		
5	Cultura y Pedagogía (op)	5	Sin equivalencia		
5	Laboratorio de Educación Sexual (op)	5	Sin equivalencia		
5	Taller de Informática Pedagógica (op)	5	Sin equivalencia		
6	Taller de Diseño Curricular (ob)	6	Sin equivalencia		
6	Taller de Formación y Practica Docente (ob)	8	Sin equivalente		
6	Enfoques Metodológicos Cualitativos (op)	7	Sin equivalente		
6	Taller de Administración Aplicada a la Educación (op)	7	Sin equivalente		
6	Seminario de Filosofía y Practica Educativa (op)	7	Introducción a la Filosofía de la Educación II (ob)	2 8	4 4
6	Seminario de Educación Abierta y a Distancia (op)	7	Sin equivalente		
6	Taller de Apoyo a la Titulación II (Ob)	13	Sin equivalencia		
6	Taller de Orientación Educativa (op)	7	Taller de Orientación Educativa I (op)	7	8
6	Taller de Investigación Etnográfica en Educación (op)	7	Sin equivalente		
7	Taller de Elaboración y Evaluación de Programas Educativos (ob)	7	Sin equivalencia		
7	Taller de Capacitación laboral (ob)	7	Sin equivalente		
7	Taller de Investigación Pedagógica y Educativa (op)	7	Taller de Investigación Pedagógica I (op)	7	8
7	Taller de Comunicación Educativa (op)	7	Comunicación Educativa I (op)	3 4	4 4
7	Taller de Historiografía de la Educación (op)	7	Sin equivalente		
7	Seminario de Educación Indígena (op)	7	Sin equivalente		
7	Laboratorio de Educación Especial (op)	7	Educación Especial I (op)	5 6	6 6
7	Taller de Apoyo a la Titulación III (Ob)	13	Seminario de Tesis (requisito)	8	28
7	Taller de Investigación en el Aula (op)	7	Sin equivalente		
8	Taller de Evaluación de los Aprendizajes (ob)	6	Evaluación Pedagógica I (op)	7 8	4 4

8	Taller de Didáctica e Innovaciones Tecnológicas. (ob)	6	Taller de Comunicación (op)	7	8
8	Taller de Diseño de Estrategias de Aprendizaje (op)	7	Sin equivalencia		
8	Seminario de Antropología Hermenéutica (op)	7	Sin equivalente		
8	Taller de Apoyo a la Titulación IV (Ob)	13	Seminario de Tesis (requisito)	8	28
8	Taller de Educación de Adultos (op)	7	Educación de Adultos I (op)	7 8	4 4
8	Taller de Educación para Grupos Urbano- Marginados	7	Desarrollo de la Comunidad I (op)	5 6	4 4
8	Taller de Análisis del Discurso Educativo (op)	7	Taller de Comunicación II (op)	8	8

* Sin equivalencia: Se establece debido a la diferencia u orientación de contenidos o a la ausencia de los programas, así como ser contenidos de nueva creación.
FUENTE: Guía de carrera, 1998. Dirección General de Administración Escolar. UNAM.

2ª TABLA DE CONVALIDACIÓN

S E M E S T R E	PLAN PROPUESTO	C R E D I T O S	ENEP "ACATLÁN"	S E M E S T R E	C R E D I T O S
1	Teoría Pedagógica I (ob)	8	Teoría Pedagógica I (ob)	1	8
1	Didáctica General I (ob)	8	Didáctica I (ob)	2	8
1	Antropología Pedagógica (ob)	6	Sin equivalencia		
1	Teorías Sociológicas y Educación (ob)	6	Sociología de la Educación o (ob) Teorías Sociológicas (ob)	2 1	8 8
1	Teoría Psicológicas y Educación (ob)	6	Teorías Psicológicas Contemporáneas o Psicología educativa I o (ob) Psicología educativa II (ob)	1 5 6	8 8 8
1	Investigación Pedagógica. (ob)	6	Metodología de las Ciencias Sociales I (ob)	4	8
2	Teoría Pedagógica II (ob)	8	Teoría Pedagógica II (ob)	2	8
2	Didáctica General II (ob)	8	Didáctica II o Laboratorio de Grupos en Educación o (ob) Seminario de Pedagogía Institucional (op)	3 5 7	8 6 6
2	Historia General de la Educación (ob)	6	Historia de la Educación (ob)	1	8
2	Cultura, Ideología y Educación (ob)	6	Sin equivalencia		

2	Desarrollo, Socialización y Grupos (ob)	6	Psicología de la Infancia I o (ob) Psicología de la Infancia II o (ob) Psicología de la Adolescencia (ob)	2 3 4	8 8 8
2	Epistemología y Pedagogía (ob)	6	Fundamentos de Epistemología (ob)	3	8
3	Formación y Práctica Pedagógica (ob)	7	Formación y Práctica Profesional I (ob)	5	4
3	Planeación y Organización Educativa (ob)	8	Planeación y Administración educativa (ob)	6	8
3	Historia de la Educación en México (ob)	6	Historia de la Educación en México (ob)	5	8
3	Enfoque Socioeducativos en América Latina (ob)	6	Sociología de la Educación o (ob) Psicotécnica Pedagógica (op)	2 6	8 6
3	Teorías del Aprendizaje (ob)	6	Teorías y Problemas del Aprendizaje o Psicología Social (op) (ob)	7 4	6 8
3	Taller de Educación Ambiental (op)	5	Sin equivalencia		
3	Seminario De Historia de La Pedagogía y Educación en América Latina (op)	5	Educación Permanente (op)	6	8
3	Seminario de Genero y Educación (op)	5	Sin equivalencia		
3	Seminario de Psicoanálisis y Educación (op)	5	Psicoanálisis y Educación (op)	7	6
3	Hermenéutica Pedagógica (op)	5	Sin equivalencia		
4	Teoría Curricular (ob)	8	Seminario de Elaboración de Planes y Programas de Estudio	7	6
4	Diseño de Recursos Didácticos (ob)	7	Taller de Educación de Materiales Didácticos o (op) Técnicas de Elaboración de Audiovisuales (op)	8 5	6 8
4	Filosofía de la Educación (ob)	6	Seminario de Filosofía de la Educación (ob)	8	8
4	Organismos Internacionales y Políticas Educativas en América Latina (ob)	6	Sociedad y Política del México Actual o (ob) Ciencia Política (ob)	4 2	8 8
4	Problemas del Aprendizaje (ob)	7	Sin equivalencia		
4	Seminario de Pedagogía Comparada (op)	5	Seminario de Problemas actuales de la Educación en México	8	8
4	Seminario de Axiología y Teleología Educativa (op)	5	Sin equivalencia		
4	Seminario de Derechos Humanos y Educación (op)	5	Sin equivalencia		
4	Taller de Aprendizaje, Pensamiento y Creatividad	5	Sin equivalencia		
4	Taller de Estudios Estadísticos en Educación (op)	5	Estadística Aplicada a la Educación (ob)	6	8
5	Evaluación Curricular (ob)	8	Seminario de Elaboración de Planes y Programas de Estudio	7	6

5	Taller de Apoyo a la Titulación I (Ob)	13	Sin equivalencia		
5	Ética y Práctica Profesional del Pedagogo (ob)	6	Formación y Práctica Profesional I o (ob) Formación y Práctica Profesional II (ob)	5 6	4 4
5	Economía y Política Educativa en México (ob)	6	Seminario de Problemas Actuales de la Educación en México o (ob) Economía Política o (ob) Política Educativa de México I o (ob) Política Educativa de México II o (ob) Seminario de Economía (op)	8 1 6 7 7	8 8 8 6 6
5	Orientación Educativa (ob)	7	Orientación Educativa y Vocacional (op)	7	6
5	Enfoques Metodológicos Cuantitativos (ob)	7	Metodología de las Ciencias Sociales II (ob)	5	8
5	Taller de Didácticas Especiales (op)	5	Sin equivalencia		
5	Seminario de Temas Selectos de Historia de la Educación	5	Sin equivalencia		
5	Cultura y Pedagogía (op)	5	Sin equivalencia		
5	Laboratorio de Educación Sexual (op)	5	Orientación para la Educación Sexual (op)	7	6
5	Taller de Informática Pedagógica (op)	5	Sin equivalencia		
6	Taller de Diseño Curricular (ob)	6	Evaluación y Desarrollo Curricular (ob)	7	8
6	Taller de Formación y Práctica Docente (ob)	8	Formación y Práctica Profesional III (ob)	7	4
6	Enfoques Metodológicos Cualitativos (op)	7	Taller de Investigación Educativa I (ob)	7	6
6	Taller de Administración Aplicada a la Educación	7	Seminario de Administración Educativa (op)	7	6
6	Seminario de Filosofía y Práctica Educativa (op)	7	Sin equivalencia		
6	Seminario de Educación Abierta y a Distancia (op)	7	Sin equivalencia		
6	Taller de Orientación Educativa (op)	7	Seminario de Orientación Educativa y Vocacional (op)	7	6
6	Taller de Investigación Etnográfica en Educación	7	Sin equivalencia		
6	Taller de Apoyo a la Titulación II (Ob)	13	Sin equivalencia		
7	Taller de Elaboración y Evaluación de Programas Educativos	7	Seminario de Elaboración de Planes y Programas de Estudio	7	6
7	Taller de Capacitación Laboral (ob)	7	Seminario de Capacitación Laboral (op)	7	6
7	Taller de Investigación Pedagógica y Educativa (op)	7	Taller de Investigación Educativa II (op)	8	7
7	Taller de Comunicación educativa (op)	7	Comunicación Educativa o (op) Teorías de la Comunicación (ob)	5 4	8 8
7	Taller de Historiografía de la Educación (op)	7	Sin equivalencia		

7	Seminario de Educación Indígena (op)	7	Problemas Educativos en América Latina (ob)	3	8
7	Laboratorio de Educación Especial (op)	7	Educación Especial (op)	8	6
7	Taller de Apoyo a la Titulación III (Ob)	13	Taller de Tesis (op)	7	8
7	Taller de Investigación en el Aula (op)	7	Sin equivalencia		
8	Taller de Evaluación de los Aprendizajes (ob)	6	Sin equivalencia		
8	Taller de Didáctica e Innovaciones Tecnológicas.	6	Taller de Radio y Televisión Educativa (op)	8	6
8	Taller de Diseño de Estrategias de Aprendizaje (op)	7	Sin equivalencia		
8	Seminario de Antropología Hermenéutica (op)	7	Sin equivalencia		
8	Taller de Educación para Adultos (op)	7	Educación de Adultos o Seminario de Alfabetización de Jóvenes y Adultos (op)	3 8	8 6
8	Taller de Apoyo a la Titulación IV (Ob)	13	Taller de Tesis (op)	8	8
8	Taller de Educación Para Grupos Urbano-Marginados (op)	7	Sin equivalencia		
8	Taller de Análisis del Discurso Educativo (op)	7	Análisis de Contenido (op)	5	8

* Sin equivalencia: Se establece debido a la diferencia u orientación de contenidos o a la ausencia de los programas, así como ser contenidos de nueva creación.

5 EVALUACIÓN

5.1 LA EVALUACIÓN CURRICULAR

La evaluación curricular se concibe como un proceso constante y totalizador de vigilancia epistemológica, metodológica y teórica de cualquier proyecto curricular que se ponga en marcha en una institución educativa.

Es constante, porque debe acompañar el desenvolvimiento del proyecto curricular de que se trate, implementando acciones que le permitan recuperar las aportaciones teóricas, los análisis críticos, las acciones metodológicas, las prácticas concretas del currículum vivido, para establecer las contradicciones del modelo y las propuestas de la comunidad a la que se le aplica.

Es totalizador, porque atiende a la realidad como un proceso en movimiento constante en el que se despliegan proyectos como el presente, que repercuten en todos los niveles de vida del hombre, y a la vez que representan el punto de partida de nuevas reflexiones y propuestas concretas, son el punto de aterrizaje de experiencia anteriores, que se dan en una perspectiva de crecimiento, en espiral bajo las condiciones que históricamente lo sustentan, impulsando a su vez la conformación de nuevas situaciones sociales.

Cabe mencionar, que la evaluación entendida como un proceso abarcativo no se reduce a la medición de productos determinados, sino al análisis de los procesos desde sus diversos elementos.

Por ello, la organización, vigencia y articulación de los contenidos de aprendizaje de cada unidad de conocimiento serán uno de los elementos a evaluar, pero no el único, puesto que existen múltiples relaciones y situaciones que deberán ser revisadas y reestructuradas, con base en los intereses y las necesidades de la misma comunidad académica, en los momentos designados para una nueva evaluación.

Dicha intención no cuenta, por ahora, con una propuesta que señale todos los momentos y todos los pasos de forma bien definida, pero sí postula algunos lineamientos generales que se proponen a la comunidad con el fin de abrir espacios para conformar un mecanismo amplio y coherente que genere procesos de investigación participativa, y de realizar un seguimiento e interpretación de la multiplicidad de factores que se suscitarán con la aplicación de la propuesta curricular que posibiliten conocer el grado en que el Plan y los programas atienden los problemas y necesidades que sirvieron de sustento a la modificación del Plan anterior y a efecto de proponer y realizar los ajustes pertinentes.

Asimismo se sugiere recuperar el trabajo en Academia con cada línea eje, en donde se centren proyectos de evaluación y de formación docente. Proyectos desde, con y para los catedráticos, y que tengan como finalidad consolidar y continuar su formación para mejorar la práctica docente.

Para ello se sugiere evaluar aspectos como:

- Las condiciones institucionales para la implantación y operación del Plan de Estudios, en cuanto a la suficiencia y condiciones de operación de la infraestructura, servicios, equipo, materiales y acervos bibliohemerográficos.
- La cobertura y pertinencia de formación y actualización docente en relación a la orientación y fundamentación de la modificación curricular.
- El perfil profesiográfico en relación a los contenidos de las Unidades de Conocimiento.
- El Plan de Estudios en cuanto a la congruencia de la estructura curricular, las relaciones verticales y horizontales de los programas conforme al perfil de egreso y profesional.
- La pertinencia y congruencia de los criterios de obligatoriedad, seriación, etcétera.

- Los programas de cada Unidad de Conocimiento, analizando la pertinencia, congruencia, extensión y profundidad de los contenidos temáticos respecto a los objetivos, estrategias de enseñanza aprendizaje, tiempo asignado, y la vigencia y adecuación de la bibliografía sugerida.
- El aprovechamiento escolar y la eficiencia terminal en función de los aprendizajes relativos al perfil de egreso.

Las acciones y mecanismos que se pongan en marcha para llevar a cabo este proceso, quedarán a cargo del Comité Académico de la Carrera de Pedagogía y de las instancias institucionales que correspondan.

NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

-
- 1 Cfr. Díaz Barriga, Ángel y Barrón Tirado. El currículum de Pedagogía. Un estudio exploratorio desde la perspectiva estudiantil. ENEP, Aragón, UNAM, México 1984.
 - 2 Carrillo A., "Cultura escolar, formación docente y evaluación curricular participativa". Tesis de maestría UPN, México 1996. p. 52
 - 3 De alba Cevallos, Alicia, "Evaluación curricular, conformación conceptual del campo", Tesis de maestría FFL, UNAM, México 1990.
 - 4 Sánchez Puentes R., "La Investigación Científica en Ciencias Sociales", Revista Mexicana de Sociología, No. 1-84. UNAM, México, 1984.
 - 5 Comité de Carrera; Evaluación del plan de estudios vigente de la Licenciatura en Pedagogía, mimeo, ENEP Aragón. UNAM, México 1993.
 - 6 Memorias de las Jornadas de Análisis y Reestructuración del Currículum Vigente, ENEP Aragón, UNAM, México 1990.
 - 7 CFR, Guía de Carreras, UNAM, 2001, pp. 412-417
 - 8 Díaz Barriga Ángel y Barrón Tirado Concepción, *Op cit.*
 - 9 Carrillo Avelar Antonio. *Op. cit.* p. 72
 - 10 Magaña Pérez, Corina; "El perfil técnico de la carrera de Pedagogía: el caso de la ENEP "Aragón" (Alumna egresada), en Memorias de las Jornadas... *Ibid.* p. 144.
 - 11 García García, Ma. del Carmen; Rojo Ruiz, Lourdes y Venegas Sandoval, Martha Patricia. "Alcances y limitaciones del actual Plan de Estudios de Pedagogía" (Egresadas), en Memorias de las Jornadas...
 - 12 Una profesora de la licenciatura expresa esta situación de la siguiente forma: por práctica comprendemos generalmente la puesta en acción del sujeto sobre algo o alguien. De acuerdo al tipo de formación que la escuela da y lo que otros ámbitos sociales ejercen sobre el sujeto, éste cree que una cosa es hablar de teoría y otra cosa diferente es hablar de práctica, o en otros casos que la teoría (como articulación conceptual dada) debe de responder totalmente en el momento en que se practica con ella o si considera que la práctica es algo que se logra sólo por la experiencia y la teoría no sirve o a la inversa"; Mata García, verónica; "El concepto de práctica en la formación en pedagogía" (Profesora); en Memorias de las Jornadas...
 - 13 Cfr. González García, Elvia; González García, Norma; "Algunos planteamientos relativos a la formación del pedagogo" (Alumnos); Ponencia presentada en Memorias de las Jornadas de ...
 - 14 Cfr. Argott Cisneros; López Guerrero, María del Rosario; Luna Elizarrarás, Ma. Eugenia; Romero Hernández, José Luis; Piña Osorio, Juan Manuel; "Sobre la relación carrera-sociedad, desfases formativos y profesionales" (Profesores); Alvarez Díaz, Lucía; Barrios Análís, Ada Lariss, et. al. "Situación laboral del pedagogo" (Alumnos); y Ahumada Arciniega, Ma. de los Angeles Espinoza, Ana Laura, et. al.; "Currículo y sociedad (Mercado de trabajo) ", en Memorias de las Jornadas ...
 - 15 Cfr. Cortés Vergara, Luz María; Soberanis Hernández, Lucely, "Titulación" (Alumnos); Jiménez Sánchez, Blanca; "Aproximaciones para un análisis entre formación académica y titulación en la Licenciatura de Pedagogía" (Egresada); en Memorias de las Jornadas ...
 - 16 Según Castañeda: "Siempre ha sido controvertido el término positivismo, en sentido estricto sólo Comte y el círculo de Viena usaron el término. Sin embargo, éste es usado para calificar a muchos otros que no se auto nombraron como positivistas o que incluso, como Popper, polemizaron con ellos. En ocasiones, el término ha sido empleado para ubicar a todos aquellos que creen en la unidad del método y que sostienen una diferencia radical entre valor y hecho. Hay quienes han sugerido el término positivísticos para estos últimos véase a Giddens", Castañeda, Fernando, "La crisis de la epistemología" en Revista Mexicana de sociología No.1/87, p.23.
 - 17 Al respecto, son interesantes los comentarios realizados por Sánchez Puentes, quien considera que además de esta característica dialogal de la producción científica, la investigación es un campo de lucha y debate ideológico y presenta nexos con un determinado Proyecto ético - político. Estos rasgos los compartimos para las teorías de la educación. Cfr. Sánchez Puentes, R. "La investigación científica en ciencias sociales", en Revista Mexicana de Sociología No. 1/84, pp. 129-161.
 - 18 *Ibidem*, p. 129.
 - 19 Meneses Gerardo "Epistemología y Pedagogía", Tesis, ENEP- Aragón, UNAM, México, 1987
 - 20 Colom, Antoni J. Teoría y metateoría de la educación, p. 23.

- 21 Durkheim, Emilio. "Educación y sociología", Ed. Linotipo, Colombia, 1979, p. 116.
- 22 Von Cube, Félix. "La ciencia de la educación", CEAC, España, 1981, pp. 6-7.
- 23 "El positivismo fue, en definitiva un movimiento idólatra de la ciencia al incidir en acentuar las divergencias que la distinguen de la religión, relacionada ahora con la superstición, y la realidad, desamparada de todo creador, fue considerada como el resultado espontáneo de un equilibrio de fuerzas naturales [...] Dentro de la cuestión pedagógica, el positivismo estudió más los factores educativos que el propio hecho educativo en sí. Ello fue conveniente para la pedagogía pues se amparó en un armazón metodológico más constante aunque, por otra parte, supuso un influjo negativo al no tenerse en cuenta el mundo de los valores con el que siempre se relaciona la educación". Colom, Antoni J. Op. cit., p. 28.
- 24 Von Cube, Félix. Op. cit.
- 25 Pansza González, Margarita et. al. "Fundamentación de la didáctica" Ed. Gemika, México 1985, p. 46,
- 26 Cfr. Esteve Z. J. "Manual Lenguaje educativo y teorías pedagógicas". Ed. Anaya, España, 1979.
- 27 Colom, Antoni J. Op. cit., p. 29.
- 28 ibid. p. 32.
- 29 Escolano, Agustín. "Las ciencias de la educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos en Epistemología" y Pedagogía, universidad de Salamanca, Salamanca, 1979, p. 21.
- 30 Vigarello, Georges. "Una especificidad teórica para las ciencias de la educación", en Alba, Alicia de. Teoría pedagógica II Antología, p. 416
- 31 Escolano ha señalado que: "la sustitución de la etiqueta académico científica 'pedagogía' por la de 'ciencias de la educación' no obedece a razones de simple mudanza formal, sino que responde a mutaciones conceptuales y estructurales que afectan profundamente al ámbito y perspectivas de la que tradicionalmente hemos venido considerando como ciencia pedagógica. El cambio terminológico comporta, en nuestra opinión, dentro de una primera aproximación, dos claras significaciones: a) Una tendencia epistemológica pluridisciplinar; b) la polarización de la denominación en torno al objeto de estudio científico, en nuestro caso la educación, que aparece explícitamente en la denominación", Escolano, Agustín, Op. cit. p. 17.
- 32 Follari, Roberto. "Interdisciplinariedad", UAM, México, 1982.
- 33 Al respecto, son interesantes los comentarios realizados por Sánchez Puentes, quien considera que además de esta característica dialogal de la producción científica, la investigación es un campo de lucha y debate ideológico y presenta nexos con un determinado Proyecto ético - político. Estos rasgos los compartimos para las teorías de la educación. Cfr. Sánchez Puentes, R. "La investigación científica en ciencias sociales", en Revista Mexicana de Sociología No. 1/84, pp. 129-161.
- 34 Sobre las diferencias entre teoría pedagógica y teoría de la educación recomendamos la lectura del punto III.3 de la investigación de: Mata García, Verónica y Arturo Rivera. La construcción de la investigación en pedagogía. El capítulo lleva por nombre: "Teoría educativa vs. teoría pedagógica". Para los conflictos epistemológicos entre pedagogía, ciencias de la educación., remitimos al trabajo citado: **Epistemología y pedagogía**, en especial el capítulo V.
- 35 Puiggrós, Adrián^a. Op. cit p., 31. Es interesante la posición de la autora con relación a cómo en el funcionalismo la pedagogía se convierte en una ciencia de la educación. A la vez, en otro texto, Puiggrós trabaja las posturas marxistas positivizadas que participarían del debate bajo una cobertura populista y pretendidamente disidente. Cfr. Puiggrós, A. La educación popular en América Latina.
- 36 Si bien no se niega que para el mundo occidental la Pedagogía tiene sus orígenes en la cultura griega ya que a partir de ella se dieron las primeras reflexiones conscientes sobre lo educativo, metodológicamente para fines de esta propuesta se realiza un recorte histórico a partir de la constitución del proyecto de la modernidad que sentó las bases de la Pedagogía contemporánea.
- 37 Märtz, F. "Introducción a la pedagogía", Sígueme, Salamanca, España, 1990.
- 38 Cfr. Zemelman, Hugo. "La totalidad como perspectiva de conocimiento", en la Revista Mexicana de Sociología, p. 54.
- 39 Carr, Wilfred; Hacia una..., p. 80.
- 40 La categoría interdisciplinariedad si bien está centrada en el trabajo específico del ámbito pedagógico, no deja reconocer las diversas vías de explicación que en el espacio educativo han sido promovidas desde las diversas disciplinas humanísticas y sociales, que a través de sus particulares objetos de estudio es igualmente necesario reconocer y recuperar en sus diversas contribuciones y aportaciones a la construcción del campo pedagógico. Es por ello importante para esta propuesta curricular no perder de vista el sentido de interdisciplinariedad que ha sido característico de este campo del saber y que planteada de una manera lógica destaca coherentemente los hilos de conexión entre las diversas unidades de conocimiento que conforman esta propuesta, posibilitando con ello una mejor formación profesional del pedagogo; vale decir en este momento que dichas entidades podrán ser reconocidas como elementos de análisis y síntesis en diversos momentos y espacios del propio currículum.
- 41 Honoré, B. "Hacia una teoría de la Formación". Ed. Marsea, España, 1990, p. 44
- 42 Ferry, G. "El trayecto de la Formación", Paidós, UNAM, México.
- 43 Cfr. Gadamer, H. "Verdad y Método", Salamanca, Ed. Sígueme, 1988
- 44 Adorno, T. W. y M. Horkheimer. "Sociológica", Taurus, México.
- 45 Aviña, M. E. y C.A. Hoyos. "Marco teórico, conceptual y metodológico para la investigación en ciencias sociales y de la educación", en Bautista, B. R. y C. Barrón, Memorias del Foro: "Análisis del currículum de pedagogía", ENEP-Aragón, UNAM, México, 1985, p. 356

-
- 46 Hoyos, C. A. "Epistemología...", op. cit., pp. 233 y 248.
- 47 Ibid. p. 249.
- 48 Ardoino, J. Op. cit. p. 211
- 49 Larrosa, J. op. cit., pp. 314-315. Resulta de gran importancia la relación entre la formación y la lectura trabajada por este autor y, sobre todo, la profunda comprensión que de los maestros del pensamiento alcanza, destacándose la perspectiva nietzscheana que orienta sus planteamientos.
- 50 Velázquez, E.. "Mitos y Símbolos". Ed. Lucerna Diógenes, México, 1998, p. 100.
- 51 Gómez, M. "Formación de sujetos y configuraciones epistémico-pedagógicas", ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Investigación, México, 1999. Versión CD room.
- 52 Hoyos, C. A. y M. E. Aviña, op. cit., pp. 356 y ss.
- 53 Esta concepción de totalidad sobre la que gira la conformación de la estructura de esta propuesta curricular, no sólo es el punto de partida sino aquella que posibilitará la vinculación de cada Unidad de Conocimiento con el propósito formativo del semestre en el cual ellas se ubiquen y lograr con ello establecer relaciones más viables en tanto la consecución de articulaciones que promuevan esa totalidad, debiendo reconocer que ésta funge como "...un mecanismo de agrupación de la realidad ya que se circunscribe a delimitar la base de la teorización... sin ser una teoría en sí misma, en donde se advierta una articulación de niveles que exige que cada uno sea analizado en términos de su articulación con otros niveles" (en este tono) "La totalidad concreta significa un recorte de la realidad empírica - observable se hace en función de un contenido determinado por las mismas exigencias internas de los conceptos; pero también en función de la relación posible con otros recortes que correspondan a otros recortes que correspondan a otros niveles de la realidad. No todos los esquemas de pensamiento reconocen esta posibilidad de recorte para organizar la observación en virtud de la riqueza aprehensiva de sus conceptos que se apoya en su concepción de objetividad". Esta definición permitirá visualizar la condición de los niveles como espacios que además de posibilitar la articulación; permitan ampliar las posibilidades de construcción conceptual a partir del análisis de relaciones establecidas y reconocer que son los niveles (esencia del concepto y movimiento de la articulación) quienes darán cuenta de una realidad concreta de estudio y explicación. Cfr. Zemelman, Hugo. "La totalidad como una perspectiva de descubrimiento", p. 54-56.
- 54 Garrido N, Celso; "¿Forma económica neoliberal en México? Nuevo pragmatismo en las relaciones entre mercado e intervención política pública", en, Teresa Liema N. (Coord.) Cambio estructural y modernización educativa, p. 17.
- 55 Garrido, Celso; Ibidem; p. 19.
- 56 Acosta Carlos, "Lo que era una oportunidad histórica ahora es un paso en nuestra estrategia". Proceso 22 de abril de 1991 No. 755 p. 15
- 57 Campa Homero, "Educación para competir con las potencias meta gubernamental", Proceso, 4 de noviembre de 1991 No. 783 p. 17
- 58 Barrón: 1996
- 59 Díaz, Mario. "Aproximaciones al campo intelectual de la educación". en Larrosa, Jorge. Escuela, poder y subjetivación, Ed. La Piqueta, Madrid, 1999, p. 351.