

**Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
del Instituto Politécnico Nacional**

Departamento de Investigaciones Educativas

*La formación profesional del pedagogo universitario en México. Entre el mandato
simbólico y la resignificación de los sujetos*

**Tesis que para obtener el grado de Doctora en Ciencias en la Especialidad
de Investigaciones Educativas**

Presenta

**Zaira Navarrete Cazales
Maestra en Ciencias**

Directora de tesis

**Rosa Nidia Buenfil Burgos
Doctora en Filosofía política**

01 de junio, 2015

Resumen

Este trabajo de investigación tiene como objetivo analizar el proyecto de formación profesional propuesto en cuatro universidades públicas de México que ofertan la carrera en pedagogía, cómo se resignifica por parte de profesores y alumnos, con el fin de identificar y contrastar las diferentes visiones sobre la formación profesional del pedagogo y dar cuenta de cómo es que se dan esas visiones particulares, es decir, de los elementos que intervienen para que se tengan esas visiones, que hacen posible tanto la enunciación y condensación de un proyecto de formación profesional como sus diversas resignificaciones. Este estudio se inscribe en la perspectiva teórica del Análisis Político de Discurso (Laclau; Mouffe; Buenfil), de la cual recupero categorías conceptuales como: discurso, sujeto, sobredeterminación, interpelación, ideología, mandato simbólico, identificación, identidad, falta, dislocación. También se beneficia de los Estudios Comparativos para el análisis de los cuatro casos. Sus fuentes primarias son documentos institucionales y testimonios de profesores y estudiantes de las cuatro universidades.

Abstract

This research aims to analyze the professional training project proposed in four public universities in Mexico that offer career in pedagogy, and its redefinition by lecturers and students in order to identify and contrast the different views about training professional pedagogues, and account for how these particular views are produced. That is, of the elements involved in these visions, which ones enable both the enunciation and condensation of a professional training project and the various significations it can take. This study adheres the theoretical perspective of Discourse Theory and Political Analysis (Laclau, Mouffe, Buenfil), from which I take categories such as: discourse subject, overdetermination, interpellation, ideology, symbolic mandate, identification, identity, lack, dislocation. It also profits from Comparative Studies for the analysis of the four cases. Its primary sources are institutional documents and interviews to students and lecturers of the four universities.

Dedicatoria

A mis padres, fuentes de mi ser:

Inés y Eleazar (†)

A mis dos amores, razón de mi vida:

Miranda y Héctor

A mi linda familia:

María Inés, Vicky, Edith, Brian, Alexia y Dayana.

Agradecimientos

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

A mi directora de tesis **Rosa Nidia Buenfil Burgos**, un agradecimiento muy especial por su acompañamiento y complicidad a lo largo de esta investigación, por su rigurosidad académica, juiciosas críticas, finos aportes y gran calidad humana.

A **Germán Álvarez Mendiola**, por sus lecturas siempre críticas, comprometidas, por sus observaciones muy puntuales en beneficio y a lo largo de esta tesis: desde el anteproyecto hasta la culminación y por su entrañable amistad.

A **Silvia Fuentes Amaya**, por sus lecturas meticulosas y críticas desde la perspectiva del análisis político de discurso desde los inicios de esta tesis, por sus aportes, por su afectuosa amistad y complicidad.

A **Armando Alcántara Santuario**, por su gentil recibimiento durante mi estancia doctoral en el IISUE-UNAM, bajo su tutela, por sus sugerentes aportes a este trabajo desde la mirada de la educación comparada, por su apreciada amistad, apoyo constante y por su incorporación al trayecto final de esta investigación.

A **Ariadna Acevedo Rodrigo**, por su lectura comprometida, cuidada y finos comentarios, desde un horizonte historiográfico, en pro de esta investigación. Por su generosa disposición al aceptar incorporarse al final de esta aventura académica.

Agradezco profundamente el apoyo brindado por los directivos, profesores y estudiantes de cada una de las cuatro universidades estudiadas en esta investigación, gracias por permitirme el acceso a su institución, la facilitación de documentos, sus testimonios y el cálido recibimiento durante mi estancia de investigación en su institución.

Universidad Nacional Autónoma de México: Lourdes Chehaibar Náder, Ana María del Pilar Martínez Hernández, Marcela Gómez Sollano, José Luis Becerra, Roberto Pérez Benítez, Roberto Caballero(*f*), Renato Huarte Cuellar.

Universidad Veracruzana: Elvia Dolores Castillo, Arnulfo Pérez Rivera(*f*), José María Salazar Villa, Ángel Rivera Segovia, Jorge Chacón Reyes, Antonio Pino Méndez, Susano Malpica Ichante, Griselda Vélez Chablé, Elvira del Rosario Trujillo Ronzón, Modesta Jiménez.

Universidad Autónoma de Chiapas: Gloria Guadalupe Andrade Reyes, Andrés Gómez Téllez, José Luis Madrigal Frías, Leticia Pons Bonals, Juan Carlos Cabrera Fuentes(*f*), Nancy Leticia Hernández Reyes, Jesús Abidan Ramos Salas y a todos los integrantes del Cuerpo Académico Educación y Desarrollo Humano.

Universidad Autónoma de Colima: María de los Ángeles Rodríguez Álvarez, Sara Lourdes Cruz Iturribarria, Carmen Silvia Peña Vargas, Juan Murguía Venegas, Jonás Larios Deniz, Norma Angélica Barón Ramírez, Antonio Gómez Nashiki, Juan Carlos Meza Romero, Laura Lizeth Cruz Aguilar.

Al personal del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-Cinvestav): Al Colegio de Profesores y a la Coordinación Académica por su sensibilidad y apoyo. A Rosa María Martínez, Esther Jiménez, Juanita García, Guadalupe Álvarez, Renny Saavedra, María Elena Hernández. Por su invaluable soporte.

A mis **colegas del Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación:** Dolores Ávalos, Ofelia Cruz, Daniel Saur, Arcelia López Cabello, Pilar Padierna, Laura Echavarría, Irving Loyola, Reina Soriano, César Hernández, Itzel Nájera, Magda Morales, Sergio Gerardo Malaga, Rosario Mariñez, Mónica Contreras, Fabio Fuentes, Leonor Gonzales, Ernesto Treviño, Octavio Juárez, Joaquina Sánchez, Rosy Galván, Rigoberto Morales, Antonio Guadarrama. Por sus comentarios y afecto compartido.

A Ileana Rojas, Patricia Ducoing, Marco Aurelio Navarro y José Miguel Sánchez. Por su apreciada amistad y aliento constante.

Mi reconocimiento y gratitud a todas aquellas personas que me apoyaron y alentaron en el proceso de realización de esta tesis.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
1. Propuesta de investigación: La formación profesional del pedagogo universitario en México.	11
1.1 Objetivo y preguntas de investigación.	11
1.2 Justificación y ubicación del problema.	14
1.3 Referente empírico (planes de estudio, profesores y estudiantes).	16
1.4 Herramientas de investigación: técnicas e instrumentos.	18
1.5 Sobre la elaboración y organización de esta tesis.	23
2. Conceptualizaciones de “formación profesional”. Hacia una ontología histórica-discursiva.	24
2.1 Hacia una propuesta ontológica-discursiva para leer los conceptos.	24
2.2 La palabra “formación”. Órdenes de significación y uso.	27
2.3 Imbricaciones conceptuales: profesión y formación profesional.	32
2.4 La universidad como espacio de formación profesional.	35
2.5 Los estudios sobre las profesiones.	37
CAPÍTULO I. CONSTRUCCIÓN DE LA MIRADA ANALÍTICA Y APROXIMACIÓN METODOLÓGICA	41
1. Supuestos de partida en esta investigación. Posicionamiento onto-epistemológico.	41
1.1 Eclecticismo teórico y vigilancia epistemológica en la investigación.	43
2. Perspectiva analítica: Análisis Político de Discurso.	45
2.1 Categorías analíticas centrales: discurso, sujeto, sobredeterminación, interpelación, ideología, mandato simbólico, identificación, identidad, falta, dislocación.	47
3. Métodos comparativos.	55
3.1. La educación comparada: génesis de un programa científico.	55
CAPÍTULO II. LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PEDAGOGO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO	59
1. El devenir histórico de la formación profesional del pedagogo del Colegio de Pedagogía en la UNAM. Una aproximación.	59

1.1 Fundación del Colegio de Pedagogía.	63
1.2 Enfoque de formación y concepciones de la Pedagogía en los años 50.	65
1.3 Organización curricular y contenidos de los planes de estudio: 1955, 1957, 1959 y 1966 (1975 y 1976).	68
2. La formación profesional actual del pedagogo de la UNAM. El plan de estudios 2010 y la resignificación de los profesores.	72
2.1 El nuevo plan de estudios 2010, de la carrera de Pedagogía. Los porqués de un cambio curricular.	73
2.2 Enfoque teórico y objetivo general del plan de estudios 2010.	78
2.3 Estructura curricular del plan de estudios 2010.	83
3. La formación profesional del pedagogo desde la visión de los profesores y estudiantes del Colegio de Pedagogía de la UNAM.	87
3. 1 Fortalezas y debilidades en la formación profesional actual del pedagogo. La mirada de profesores y alumnos.	87
3. 2 Campo laboral del pedagogo. ¿Un ámbito sobredeterminado?	95
3.3 La importancia de formar pedagogos universitarios y los retos de su formación actual. Voces de formadores.	101
4. Reflexiones de amarre del capítulo.	105
CAPÍTULO III. LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PEDAGOGO EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA	108
1. Revisión histórica de la formación profesional del pedagogo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana.	108
1.1 Momento fundacional de la Facultad de Pedagogía, Región Xalapa, de la Universidad Veracruzana.	111
1.2 Formación profesional y concepciones de la Pedagogía en los años 50.	114
1.3 Una revisión curricular de los planes de estudio: 1954, 1958, 1964, 1967, 1976 y 1990.	116
2. La formación profesional actual del pedagogo de la Universidad Veracruzana. Un pedagogo competente.	127
2.1 El Modelo Educativo Integral y Flexible de la carrera de Pedagogía. Los motivos de un cambio curricular.	128
2.2 El MEIF y su visión integral de formación.	133
2.3 ¿Créditos y flexibilidad curricular? La estructura curricular del plan de	135

estudios 2000.	
3. Un modelo educativo impráctico. La formación profesional del pedagogo, el enfoque de profesores y estudiantes de la Facultad de Pedagogía de la UV.	143
3. 1 Lo elogiado y lo criticado en la formación profesional actual del pedagogo. La palabra de profesores y alumnos.	143
3. 2 La intervención educativa. Campo laboral del pedagogo.	151
3.3 Formar pedagogos universitarios ¿para qué? Voces de formadores.	157
4. Reflexiones para anudar los argumentos del capítulo.	163
CAPÍTULO IV. LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PEDAGOGO EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS	167
1. Del Instituto de Idiomas del Estado de Chiapas a la creación de la Facultad de Humanidades, <i>Campus VI</i> , de la Universidad Autónoma de Chiapas.	167
1.1 El mandato simbólico: la fundación de la carrera de Pedagogía en la Universidad Autónoma de Chiapas.	171
1.2 Una formación “común” en humanidades. Enfoque de formación y concepciones de la Pedagogía en los años 70.	173
1.3 La definición de un campo en construcción. Organización curricular y contenidos de los planes de estudio: 1977, 1980 y 1982.	177
2. Formación para ser docente. El pedagogo de la Universidad Autónoma de Chiapas. El plan de estudios 1992 y la resemantización de los profesores.	183
2.1 La consolidación formal de un proyecto profesional. El plan de estudios 1992 de la carrera de Pedagogía. Los cimientos de un cambio curricular.	184
2.2 Crear identidad profesional: Enfoque teórico y objetivo general del plan de estudios de 1992.	187
2.3 Un pedagogo práctico. Estructura curricular del plan de estudios de 1992.	189
3. Ser un pedagogo constructivista. La formación profesional del pedagogo desde la visión de los profesores y estudiantes.	193
3. 1 ¿Abandono de la tarea docente? Qué conservar y qué cambiar en la formación profesional del pedagogo. La mirada de profesores y alumnos.	193
3. 2 Ser docente en primaria. El campo laboral en disputa del pedagogo chapaneco.	201
3.3 Formar para el autoempleo. Los retos de la formación actual.	206

4. Reflexiones analíticas del capítulo.	208
CAPÍTULO V. LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PEDAGOGO EN LA UNIVERSIDAD DE COLIMA	211
1. Una revisión histórica sobre la formación profesional del pedagogo de la Facultad de Pedagogía en la UCOL.	211
1.1 De la Escuela Superior de Ciencias de la Educación a la creación de la Facultad de Pedagogía.	214
1.2 ¿Qué es un pedagogo? Enfoque de formación y concepciones de la Pedagogía en los años 80.	221
1.3 La tarea de definir una nueva profesión. Organización curricular y contenido del plan de estudios de 1989.	223
2. La formación profesional del pedagogo de la UCOL. El plan de estudios G-3 y la interpretación de los profesores.	224
2.1 El plan de estudios G-3 de la carrera de Pedagogía. Los móviles de un cambio curricular.	227
2.2 Formar desde la multidisciplinariedad Enfoque teórico y objetivo general del plan de estudios G-3.	231
2.3 Estructura curricular del plan de estudios G-3.	235
3. La formación profesional del pedagogo desde la visión de los profesores y estudiantes de la Facultad de Pedagogía de la UCOL.	238
3. 1 Fortalezas y debilidades en la formación profesional del pedagogo. La mirada de profesores y alumnos.	239
3. 2 Formar para formar, formar para el autoempleo. El campo laboral del pedagogo.	247
3.3 El pedagogo entre la regionalización y la internacionalización de su práctica educativa. La importancia de formar pedagogos universitarios y los retos de su formación actual. Voces de formadores.	255
4. Entretejido argumental del capítulo.	257
CAPÍTULO VI: A MODO DE CONCLUSIÓN. LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PEDAGOGO COMO UN COMPLEJO JUEGO DE INTERPELACIONES Y RESIGNIFICACIONES	260
1. Mis preguntas, análisis político y análisis comparativo: resultados.	260
2. Hacia un análisis comparativo de la institucionalización y objetivos primarios	261

de la carrera de Pedagogía.	
3. ¿Formación e identidad fracturadas del pedagogo?	265
4. El pedagogo como agente educativo: intervención, competencias y constructivismo.	266
5. Campo laboral del pedagogo.	268
6. Para finalizar.	269
Referencias	271
Índice de cuadros y esquemas:	
Cuadros:	
1. Fuentes documentales analizadas.	19
2. Característica de los entrevistados.	22
3. Creación de una profesión: La carrera de pedagogía.	264
Esquemas:	
1. Desarrollo y resignificación de un proyecto de formación profesional.	14
2. Construcción del objeto de estudio.	42
Anexos:	289
1. Guía de entrevista	289
2. Guía para el grupo focal	291

INTRODUCCIÓN

El arte de las artes es formar al hombre, el más variado e intrincado de los animales. Desempeñarse en este arte-de-artes es trabajo arduo y demanda refinada sindéresis. No es tarea de un solo hombre, sino de muchos, ya que al más perspicaz se le escapan muchas cosas. Valga la pena que esto conlleva una finalidad salvífica.

Juan Amós Comenio.

En esta introducción presento la tesis titulada *La formación profesional del pedagogo universitario en México*, la cual tiene por objetivo analizar el proyecto de formación profesional (mandato simbólico) propuesto en cuatro universidades públicas de México que ofertan la carrera en pedagogía: Universidad Veracruzana, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma de Chiapas y de la Universidad de Colima, y su resignificación a través de los profesores y alumnos. A continuación expondré las coordenadas desde las que me posiciono epistemológicamente y desde las que construí esta investigación, deteniéndome en las claves de lectura: preguntas de investigación, el argumento central, el referente empírico y el orden capitular. Concluyo la introducción ofreciendo una revisión histórica (que he denominado ontología histórica-discursiva) del término formación profesional; de la relación conceptual entre profesión y formación profesional; y de los estudios sobre las profesiones en México.

1. Propuesta de investigación: La formación profesional del pedagogo universitario en México

1.1 Objetivo y preguntas de investigación

El objetivo de esta investigación es analizar el proyecto de formación profesional propuesto en cada una de las cuatro universidades públicas de México que ofertan la carrera en pedagogía [Universidad Veracruzana (UV), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y de la Universidad de Colima (UCOL)] y su resignificación a través de dos actores (profesores y alumnos), a fin de caracterizar y contrastar las diferentes visiones y particularidades (del plan de estudios, de los profesores y de los alumnos) sobre la formación profesional del pedagogo y dar cuenta de cómo es que se dan esas visiones particulares, es decir, de los elementos (historia y cultura institucional) que intervienen para que se tengan esas visiones que

hacen posible tanto la enunciación y condensación de un proyecto de formación profesional, como sus diversas resignificaciones.

Cabe señalar que cada universidad tiene un proyecto institucional, formalizado en una serie de documentos generales y estatutarios como la ley orgánica, el estatuto general, el del personal académico, el de los estudiantes, *inter alia*; en dichos documentos se contempla una “misión” institucional que funciona como el horizonte de plenitud en el que se plasman los objetivos, propósitos, fines, metas de los sujetos que lo elaboran en cuanto al tipo de profesional a formar. En tal sentido, cada Departamento, Facultad o Escuela, retoma algunos elementos o lineamientos del proyecto institucional. Es decir, el proyecto institucional de cada universidad es el que da los lineamientos generales para la elaboración del proyecto de formación profesional (plan de estudios) que opera en cada carrera profesional y que se cristaliza en las prácticas de los sujetos. Así, la elaboración del plan de estudios no es de libre albedrío, más bien responde a los fines propuestos por la universidad para toda su comunidad.

En este estudio, el proyecto de formación profesional es leído como discurso, como entramado de significaciones y que, desde un plano de lectura metodológico interesa mirar a partir de qué elementos (del plan institucional) se configura el proyecto de formación profesional de cada carrera de pedagogía. En resumen, cada institución tiene un propósito particular de formación profesional que a su vez se interpreta y desarrolla por los sujetos de maneras particulares según sus trayectorias escolares, académicas y personales.

En tal sentido, contemplé tres momentos de análisis. El primero implicó mirar la construcción curricular particular de cada proyecto de formación profesional en cada universidad, es decir, una revisión estructural-curricular, más no evaluativa del mismo. El segundo, conocer las perspectivas particulares de los sujetos: la resignificación que hacen de dicho plan institucional. En el tercer momento realicé un análisis comparativo de los tipos y modelos educativos de cada carrera de pedagogía que me permitió mirar las semejanzas y distinciones de esos proyectos en cada universidad estudiada. Desde esta mirada, no podría hablar del mismo esquema de formación profesional del pedagogo en México porque responde a planes profesionales específicos en cada institución; sin embargo, me permite dar cuenta de las particularidades, paridades y disimilitudes entre cada una de las instituciones en estudio.

Para dar respuesta al objetivo general de esta investigación (analizar el proyecto actual de formación profesional propuesto en cada una de las cuatro universidades

públicas de México que ofertan la carrera en pedagogía y su resignificación a través de los profesores y alumnos, partiendo de la tesis de que la formación profesional del pedagogo, en cada una de las universidades en estudio, es diferente entre sí, planteé las siguientes interrogantes.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles han sido las condiciones de emergencia, inscripción y circulación de la formación profesional en las carreras de pedagogía?
2. ¿Cuál es el proyecto de formación profesional actual del pedagogo en las cuatro universidades mexicanas (UV, UNAM, UNACH y UCOL) y cómo se resignifica al interior de cada institución?
3. ¿Cuáles son las semejanzas y distinciones entre los proyectos de formación profesional con los que se está formando al pedagogo en las universidades públicas de México y la manera en que son resignificados por los sujetos?

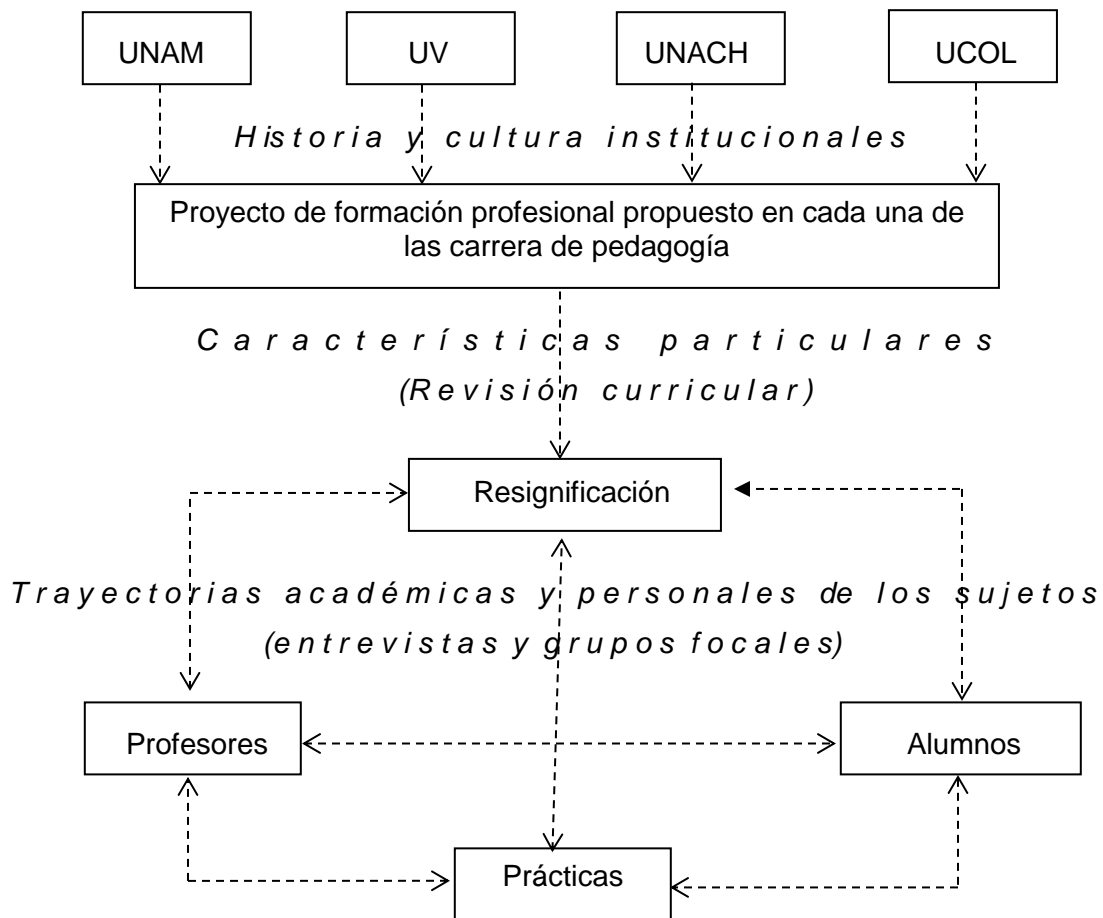
Mirar el proyecto de formación profesional del pedagogo actual, es decir, el tipo de formación profesional que se plantea en las universidades mexicanas objeto de estudio, supone un conocimiento sobre la conformación del campo disciplinar de la pedagogía para llegar a conocer cómo ha llegado a ser lo que es hoy. La especificidad¹ del proyecto de formación profesional adquiere su expresión en los *planes de estudio* como dispositivo organizador y regulador del proyecto de formación profesional y de las prácticas institucionales dirigidas a la consecución o realización de dicho proyecto; en las concepciones y orientaciones particulares de los *profesores* y de los *alumnos* desde donde se resignifica, se pone en práctica y *deconstruye*² el proyecto institucional de formación profesional. En este sentido, hago uso de tres referentes: planes de estudio, profesores y alumnos para dar cuenta del proyecto de formación profesional a partir de

¹ La especificidad se refiere a la forma particular de entender y dar formación a los alumnos de la carrera en pedagogía en cada una de las instituciones en estudio. La especificidad la entiendo como lo propio de la formación del pedagogo, en cuanto a las áreas de formación disciplinar; a lo que la caracteriza y distingue de otros profesionistas como por ejemplo, los psicólogos, sociólogos, normalistas, *inter alia*. Más adelante explicaré que la especificidad no debe entenderse como esencia.

² Deconstrucción alude a la operación de desmontar un edificio o artefacto, para que puedan aparecer sus estructuras a la vista, sus nevaduras, y al mismo tiempo, pueda observar la precariedad de sus estructura formal que, en el fondo, no explica nada puesto que ni constituye un centro, ni un principio, ni una fuerza y ni siquiera expresa la ley de los acontecimientos. No es algo meramente negativo ya que junto a la operación del desmontaje va implícita la afirmación de una propuesta constructiva. La deconstrucción no sólo actúa sobre los enunciados, sobre los contenidos de sentido, sobre las expresiones formales de los filosofemas, sino que “se ejerce sobre las relaciones y estructuras institucionales (políticas, económicas, sociales), sobre las formas históricas de su configuración” (Derrida, 1998). Deconstruir implica desmontar una serie de oposiciones jerarquizadas como lo serio/lo no serio. Esta investigación tiene como fin, desmontar lo instituido, lo formalizado (proyecto de formación profesional).

una lectura desde la perspectiva del Análisis Político de Discurso (APD) y de los métodos comparados (MC).

En el siguiente esquema trato de sintetizar el objetivo, las preguntas y los tres referentes empíricos de esta investigación de los que he hablado anteriormente.



Esquema 1. Desarrollo y resignificación de un proyecto de formación profesional.

Fuente: Elaboración propia.

1.2 Justificación y ubicación del problema

Las primeras instituciones públicas en ofrecer formación profesional en pedagogía en México en el ámbito universitario fueron la Universidad Veracruzana (en 1954), por medio de la Facultad de Pedagogía-Xalapa; y la Universidad Nacional Autónoma de México (en 1955), a través de la Facultad de Filosofía y Letras (Menéndez, 1994; Navarrete, 2007). Posteriormente, en 1976 se crea la carrera de pedagogía en la Universidad Autónoma de Chiapas, y en 1985 en la Universidad de Colima. Hasta la fecha, son éstas las únicas

universidades públicas y autónomas que ofrecen la carrera de pedagogía en el país³, a diferencia de otras universidades que ofertan la carrera en educación, ciencias de la educación, psicopedagogía o que incluso se denominan Facultad de Pedagogía, pero no ofrecen la carrera de pedagogía⁴. Si bien existen universidades privadas que también ofrecen la carrera de pedagogía, la mayoría de éstas ha tomado como referente los planes de estudio de pedagogía de las universidades públicas sin considerar, muchas veces, sus planteamientos y enfoques epistemológicos. En la década de los 90 se da una proliferación importante de las universidades privadas que ofertan la carrera de pedagogía por ser una de las carreras con mayor demanda en el país.

Cabe señalar que la denominación carrera en pedagogía alude a la tradición académico-disciplinar alemana y a una concepción filosófico-idealista de la pedagogía (Kant, Herbart, Dilthey), a diferencia de ciencias de la educación que parte de la tradición francesa con enfoque sociológico (Durkheim, Mialaret, Ardoino) y la anglosajona que involucra una concepción pragmática de la educación (Dewey). En este sentido, la formación profesional en pedagogía no es exactamente lo mismo que la formación en educación o ciencias de la educación, dada la tradición en la que se inscriben. Difieren entre sí en la forma de conceptualizar y tratar el objeto de estudio, entre otras.

Decidí llevar a cabo este trabajo con las carreras de pedagogía porque me interesó conocer y analizar el mandato simbólico y la resignificación del proyecto de formación profesional en cada una de las cuatro universidades en las que se oferta la Licenciatura en Pedagogía. Tomar como objeto de análisis a las cuatro carreras de pedagogía en las universidades públicas de México, me permitió conocer las condiciones

³ De 1980 a 2010, la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) por medio de la Facultad de Filosofía y Letras ofertó la carrera de Pedagogía; a partir del 2010 realizó una modificación al plan de estudios y se acordó cambiar el nombre a Licenciatura en Educación, por tal razón la UANL no es objeto de estudio en esta investigación (Información proporcionada por la Dra. Irma María Flores Alanís, profesora-investigadora de la UANL que vivió la transición de la Licenciatura en Pedagogía a Licenciatura en Educación).

⁴ En la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) de 1960 al año 2006, existió la “Escuela de Pedagogía” (*Campus Mexicali*) con especialidades en Ciencias Químico-Biológico, Sociales, Físico-Matemático, Literatura, Lingüística e Inglés, principalmente para satisfacer las necesidades de maestros en las aulas de las escuelas secundarias. En el mes de octubre de 2006 el pleno del Consejo Universitario aprobó que la Facultad de Pedagogía cambiara su nombre por “Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa”, conservando este en la actualidad. Dicha Facultad ofrece las licenciaturas en: Docencia de la Matemática, Docencia de la lengua y Literatura y, Asesoría Psicopedagógica. La UABC cuenta también con una Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (*Campus Tijuana*) y oferta las licenciaturas en: Comunicación, Filosofía, Historia, Lengua y Literatura de Hispanoamérica, Sociología, Docencia de la Lengua y la Literatura, Docencia de la Matemática y, Asesoría Psicopedagógica.

En el *Campus* Ensenada (Unidad Valle Dorado) de la UABC, existe una Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, en la que se ofrecen las licenciaturas en: Administración de Empresas, Informática, Contaduría, Psicología, Sociología, Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Educación, y Derecho. En resumen: si bien la UABC cuenta con una Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, en ninguna de sus Facultades ofrece una Licenciatura en Pedagogía, por este motivo no ha sido considerada para este estudio.

de emergencia (intereses políticos, institucionales, históricos, epistemológicos), los momentos de inscripción (condensación de la formación profesional en el plan de estudios: fundamentación, lineamientos, propósitos, conceptualización, perfiles de egreso, visión de la carrera); y circulación (desplazamientos, resignificaciones) del significante formación profesional en dicha carrera y en distintas universidades.

Las investigaciones y/o reflexiones realizadas sobre la formación profesional del pedagogo en México, se han centrado particularmente en las carreras de pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y sólo un estudio ha tomado en consideración a la Universidad Autónoma de Chiapas y a la Universidad de Colima (Ducoing, 1997a, 1997b). Sin embargo, ninguna de ellas ha abordado como objeto de análisis y reflexión al conjunto de las carreras de pedagogía ofertadas por las universidades públicas en México. Ésta es una de las particularidades temáticas de esta investigación que la diferencia de las ya existentes. Otra particularidad de este estudio, que alude tanto al plano metodológico general como específicamente al teórico, es la combinatoria del Análisis Político de Discurso (como perspectiva de intelección que permite mirar los procesos de formación profesional como discursividades históricas, precarias, inestables y contingentes) con los Métodos Comparados (que me permite ver no sólo las semejanzas y distinciones desde la lógica política, sino también lo común y lo singular desde una lógica comparada).

Con esta investigación pretendo dar cuenta del proyecto de formación profesional institucional (mandato simbólico) del pedagogo y de la resignificación que de él hacen los profesores y alumnos. La revisión de dicho proyecto institucional-curricular implicó también el análisis de elementos constitutivos como: fundamentación epistemológica de la carrera, concepción de la pedagogía, enfoques teóricos, perfil profesional de egreso y perspectivas de formación profesional prevalecientes en ese proyecto institucional; es decir, implicó mirar desde dónde se está formando al profesionista y para qué fines desde el currículo y desde la relación compleja de su resignificación por los profesores y alumnos.

1.3 Referente empírico (planes de estudio, profesores y estudiantes)

Como ya expuse líneas atrás, son cuatro las universidades de carácter autónomo y público que ofrecen estudios de pedagogía en el país, y, por tal motivo, las estudio en estudio de esta investigación, a partir de tres referentes empíricos (planes de estudio,

profesores y alumnos) que sólo en conjunto me permitieron mirar el proyecto de formación profesional propuesto en una y varias instituciones y sus resignificaciones. Ninguno de los tres referentes empíricos tiene una importancia *per se*, son medios para responder a un fin, para responder a la pregunta sobre el proyecto de formación profesional y su resignificación.

Planes de estudio: Cuando hablo de los planes de estudio me estoy refiriendo a los proyectos formativos que ofrecen las instituciones universitarias para la acreditación como profesionales de las diversas ramas del saber. En tal sentido, les es aplicable plenamente todo el sentido y las condiciones vinculadas a la idea de currículum (Zabalza, 2003).

Los planes de estudio son el dispositivo⁵ que orienta y regula la formación profesional proporcionada por la institución. En la elaboración de un plan de estudios “subyace la problemática de la concepción profesional que se tiene de la formación de un sujeto” (Díaz-Barriga 1996: 6). Por esta razón, considero al plan de estudios como punto de partida para el estudio de la formación profesional del pedagogo. En tal sentido, realicé un ejercicio descriptivo, analítico y comparativo sobre la constitución, la fundamentación, las áreas de formación y los contenidos de los planes de estudio que rigen la carrera de pedagogía en cada una de las universidades en cuestión. Este trabajo de revisión, análisis y comparación curricular me permitió aproximarme, desde el plano formal-curricular, a la formación profesional del pedagogo (modelos de formación, enfoques, perfil profesional, entre otros aspectos).

Profesores: siguiendo la lógica anterior, son parte del dispositivo, son los agentes que operan (conocen, interpretan y actualizan); es decir, son los formadores directos y encargados de poner en marcha el plan de estudios ofrecido por la institución. A través de sus testimonios conocí y analicé las percepciones que tienen sobre el proyecto de formación profesional del pedagogo en su institución; el enfoque y objetivos con el que se está preparando al pedagogo; así como las fortalezas, debilidades y retos que observan en la educación de los pedagogos en cada institución, *inter alia*. En otras palabras, a través de sus testimonios conocí algunas de las resignificaciones que estos sujetos hacen del proyecto institucional-curricular de la universidad en la que laboran.

Alumnos: Entiendo por alumno –universitario– a los sujetos de formación profesional, a quienes es dirigido, en quienes se piensa y en quienes aterriza el proyecto

⁵ Es una forma de ejercicio del poder, es la *red*, el *vínculo* que pueda establecerse en una relación de elementos heterogéneos y por ellos tiene una función estratégica dominante (Foucault, 1999).

institucional de formación profesional. Por ello, consideré importante conocer las percepciones que tienen sobre la formación profesional que están recibiendo en la universidad en la que están siendo formados. Es decir, conocer de aquello diseñado por la institución y puesto en práctica por los profesores, qué es lo que se apropiaron y resignificaron los estudiantes.

El análisis de los antecedentes socio-históricos, políticos, institucionales y epistemológicos de la emergencia y tránsito de la carrera de pedagogía en cada una de las universidades en estudio, aunado a la revisión de los planes de estudio, las entrevistas a profesores y los grupos focales con estudiantes, permitió aproximarme a las formas en que se han constituido profesionalmente los pedagogos a nivel local y nacional, pero también a los objetivos, fines, propósitos, concepciones, tendencias y perspectivas de formación del pedagogo actual (ver cuadros 1 y 2 del siguiente apartado).

El considerar cuatro instituciones (UV; UNAM; UNACH; y UCOL) me permitió establecer una comparación (interinstitucional) entre los planes de estudios (modelos, enfoques, teorías asumidas), los profesores (visiones sobre la formación profesional y resignificaciones del plan de estudios en su ejercicio) y los alumnos (percepciones sobre su formación) de la carrera de pedagogía, con respecto a la especificidad y tendencias de la formación profesional en cada una de las instituciones, a fin de destacar las semejanzas y distinciones entre ellas. Con ello pretendí mostrar un panorama general de la formación profesional actual del pedagogo y de las concepciones, orientaciones y tendencias que están ofreciendo las universidades públicas de México para la formación de este profesionista.

1.4 Herramientas de investigación: técnicas e instrumentos

Hacer uso de las semejanzas y distinciones como lógicas analíticas que me permiten acercarme a la formación profesional del pedagogo (entendida como superficie discursiva), sugiere incluir *herramientas analíticas* como *iterabilidad* (Derrida, 1998), entendida como la alteración en la repetición, la capacidad de un enunciado de ser lo mismo y lo otro, de modo que una misma palabra o un mismo acto puede ser “repetido” en diversos contextos, pero la significación que se haga de esa palabra o acto será una iteración, ya que cada contexto le otorga una significación particular a cada acto o palabra. Así, si el significado es referido al contexto de enunciación y no a la palabra o acto *per se*, por ello me interesa rescatar las condiciones de producción históricas,

institucionales y epistemológicas en las que emerge y se despliega la formación profesional del pedagogo en el contexto particular de la pedagogía universitaria en México, y específicamente en cada una de las universidades en estudio.

En este sentido retomo también la noción de *eclecticismo* para dar cuenta de la fusión particular que tiene el significativo formación profesional con otros elementos que se ponen en juego en la definición y resignificación de dicho significativo. El eclecticismo alude a ejercicio analítico (de contemplación, comparación) que conlleva a una selección a fin de buscar “lo mejor” en relación a lo mejor compatible entre las diversas teorías, perspectivas, conocimientos, disciplinas, definiciones, etcétera, que se pretenda utilizar y no las mejores de cada teoría, escuela, pensamiento, disciplina, porque si no hablaríamos de sincretismo⁶. En este caso uso la categoría eclecticismo para dar cuenta de que no hay identidades o superficies discursivas puras y positivas, sino que están mediadas por una serie de elementos relacionales que las constituyen, modifican y reconstruyen constantemente.

Por otra parte, para realizar el tratamiento de mis tres referentes empíricos: planes de estudios, profesores y alumnos, utilicé *herramientas de recolección de información* que me permitieron generar o construir datos:

Planes de estudios: para este referente utilicé el *análisis histórico-documental*, que incluyó la revisión de los planes de estudio de la Universidad Veracruzana (Región Xalapa); Universidad Nacional Autónoma de México (Ciudad Universitaria); Universidad Nacional Autónoma de Chiapas (*Campus VI Tuxtla Gutiérrez*) y de la Universidad de Colima (*Campus Villa de Álvarez*), así como la literatura gris y especializada sobre el tema que reporto en el siguiente cuadro, además de documentos secundarios, que por no ser primarios, no reporto en el siguiente esquema.

FUENTES DOCUMENTALES ANALIZADAS					
TIPO DE DOCUMENTO		UNAM	UV	UNACH	UCOL
Literatura gris	Acuerdos	-UNAM (1910).	-Tello, Manuel	-UNACH (2006).	-UCOL (1985).
		-UNAM (1956a).	Crisanto	-UNACH (2012).	-UCOL (2013)
		-UNAM (1956b).	(1953).		
		-UNAM (2003).	-UV (1988).		
		-UNAM (2007).	-UV (1997).		
		-UV (1998).			

⁶ El término sincretismo, es introducido en la terminología filosófica por Brucker para indicar una conciliación mal hecha de doctrinas filosóficas totalmente disidentes entre sí (Hirschberger, 2000).

			-UV (1999a). -UV (1999b).		
	Planes de estudio	-1955 -1957 -1959 -UNAM (1966) (reestructurado en 1975 y 1976) -UNAM (2010).	-1954 -1958 -1964 -1967 -1976 -UV (1990). -UV (2000).	-UNACH (1982). -UNACH (1992).	-UCOL (1989). -UCOL (1998).
	Documentación técnica publicitaria	-González, Juliana (1994). -López, Angélica. (2004) -Martínez, Pilar. (2011). -UNAM (2014).	-Pérez, Arnulfo (1986). -Guevara, Rafael (2010). -UV (2013). -UV (2014).	-Camacho, Julio Ismael (2003). -Nandayapa, Mario (2013). -UNACH (2013). -UNACH (2014a). -UNACH (2014a).	Navarrete, Zaira (2009). -Rodríguez, María de los Ángeles (2003). -UCOL (2014a). -UCOL (2014b). -ISENCO (2015).
	Tesis Genéricas	-Menéndez, Libertad (1996). -Navarrete, Zaira (2008).	-Navarrete, Zaira (2008).	-Hernández, Nancy Leticia (2008).	
	Ponencias	-Menéndez, Libertad (1994).	-Miguel, Graciela (1994).		-De los Santos, Eliézer y Alejandra Chávez (2005). -Velázquez, Karla Victoria (2009).
Literatura especializada	Revistas	-Martínez, Pilar (2001).	-Beltrán, Jenny (2005). -Chacón, Jorge (2013). -Hernández, Aureliano (1986).	-Furter, Pierre (1976). -Garzón y Clemente (2010). -Hernández, Abelardo (2010).	-Briseño, Juan Manuel y Manuel Velasco (2006). -Garibay, Carlos (2003). -UCOL (2003). -Velasco Murguía, Manuel (2005).
	Libros	-Sierra, Justo (1984a). -Sierra, Justo (1984b). -Larroyo, Francisco (1958). -Díaz Barriga,		-López, Agustín (1998). -Pacheco, Teresa en Patricia Ducoing (1997). -Pineda del Valle, César (1995)	-Velasco Murguía, Manuel (1988). -Velasco Murguía, Manuel (1989). -Velasco Murguía, Manuel (1992).

		Ángel (1994). -Ducoing, Patricia (1990). -Pérez, Teresa de Jesús (1997).			
--	--	--	--	--	--

Cuadro 1. Fuentes documentales analizadas.

Fuente: Elaboración propia.

Profesores: realicé *entrevistas* a profesores cuya selección fue intencionada⁷, tomando como criterios de discriminación la mayor variedad posible, cabe señalar que la variedad no está dada por el número de entrevistados sino por las características de los agentes que fueron entrevistados, por ejemplo, en cuanto a si son hombres o mujeres, a la edad o antigüedad en la institución, y a su participación o pertenencia en las áreas de formación que constituyen el plan de estudios actual de cada una de las carreras de pedagogía en las distintas universidades en estudio, *inter alia*. Teniendo un total de doce entrevistas, tres profesores por cada institución (ver cuadro 2). Conviene señalar que la información recuperada de los profesores algunas veces se retoma para complementar, para llenar huecos de la historia de la institución y en otros se usa para analizar como juega el mandato simbólico de la institución en la formación profesional.

Alumnos: realicé la técnica de recolección de información denominada grupo focal⁸ con cinco preguntas clave para debatir con una muestra de diez estudiantes en cada uno de los cuatro grupos (uno por institución). Una de las características de los integrantes del grupo fue que se encontraran cursando el último semestre de sus carreras, que fueran hombres y mujeres, que tuvieran calificaciones heterogéneas, entre otras, con el fin de abarcar con mayor amplitud las diversas percepciones que los alumnos tienen sobre la formación profesional que están recibiendo en cada una de sus instituciones de adscripción (ver cuadro 2).

Conviene señalar que esta investigación es de tipo cualitativo en la que me interesó conocer cómo resignifican los profesores y estudiantes el mandato simbólico sobre la formación profesional del pedagogo, en este sentido estudié casos particulares

⁷ Entendida como las características que el investigador cree necesarias considerar para el desarrollo de su investigación. (Miles, and Huberman, 1994).

⁸ Esta técnica privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en conocer cómo los participantes elaboran gradualmente su realidad y su experiencia, incluyendo sus creencias, sentimientos y actitudes (Álvarez-Gayou, 2004).

que no intentan generalizar la formación del pedagogo, sino mostrar algunas resignificaciones.

Características de los entrevistados				
Profesores	UNAM	UV	UNACH	UCOL
Número de entrevistados	3	3	3	3
Sexo de los entrevistados	1 Mujer 2 Hombres	2 Mujeres 1 Hombres	1 Mujer 2 Hombres	1 Mujer 2 Hombres
Tipo de contratación	2 De base tiempo completo 1 Por horas interino	3 De base tiempo completo	3 De base tiempo completo	3 De base tiempo completo
Grado de estudio	2 Maestría 1 Doctorado	1 Maestría 2 Doctorado	1 Licenciatura 2 Maestría	2 Maestría 1 Doctorado
Participación en la elaboración del plan de estudios	2 Sí 1 No	3 Sí	3 Sí	2 Sí 1 No
Área de formación del plan de estudios en la que participa	1 Área de Teoría, Filosofía e Historia. 1 Área de Investigación Pedagógica. 1 Área de Integración e Intervención Pedagógica.	1 Área de formación básica. 1 Área de formación disciplinaria. 1 Área de formación terminal.	1 Área de Formación General. 2. Área Sociopolítica.	1 Área Pedagógica o de formación básica. 1 Área de Investigación y de Apoyo. 1 Área de Didáctica e Innovación.
Claves de lectura	E-UNAM-A E-UNAM-B E-UNAM-C	E-UV-A E-UV-B E-UV-C	E-UNACH-A E-UNACH-B E-UNACH-C	E-UCOL-A E-UCOL-B EUCOL-C
Alumnos				
Número de participantes en el grupo focal	11	11	10	10
Sexo de los alumnos	9 mujeres 2 hombres	7 mujeres 4 hombres	7 mujeres 3 hombres	7 mujeres 3 hombres
Porcentaje de avance en la carrera	Más del 50% de créditos cursados	Más del 50% de créditos cursados	Más del 50% de créditos cursados	Más del 50% de créditos cursados
Claves de lectura	GF-UNAM-A1 ...	GF-UV-A1 ...	GF-UNACH-A1 ...	GF-UCOL-A1 ...

	GF-UNAM-A11	GF-UV-A11	GF-UNACH-A10	GF-UCOL-A10
--	-------------	-----------	--------------	-------------

Cuadro 2. Característica de los entrevistados

Fuente: Elaboración propia.

El procedimiento que seguí fue: a) Elaboré los instrumentos de recolección de datos (guías de entrevista y guía del *focus group*). b) Realicé la selección de los informantes que en algunos casos fueron propuestos por los directivos de las instituciones en estudio. c) Viajé a cada uno de los estados de la República en donde se encuentran las instalaciones de las universidades en estudio para realizar las entrevistas, los grupos focales y recopilar material biblio-hemerográfico disponible en las bibliotecas y/o archivos de cada universidad. d) Una vez obtenida la información, inicié la transcripción de cada una de las 12 entrevistas (234 cuartillas resultado de 14.96 horas de grabación) y de los cuatro grupos focales (169 cuartillas producto de 7.85 horas de grabación). e) Con el material transcrito, inicié el análisis e identificación de temas centrales, acorde con mi objetivo y preguntas de investigación. f) Inicié la redacción de los capítulos de esta tesis. g) Además de la elaboración de instrumentos (como las guías de entrevista y del *focus group*) y de la recolección de información, construí datos mediante comparaciones diversas: planes, profesores, estudiantes en cada universidad y entre las cuatro universidades para lo cual generé instrumentos que me permitieron tal análisis y posteriormente la interpretación

1.5 Sobre la elaboración y organización de esta tesis

He organizado esta tesis en cinco capítulos, y cada uno de ellos está dedicado a puntos muy específicos, que en conjunto plantean-sitúan el tema de la formación profesional del pedagogo universitario en México. Así, en el primer capítulo presento la construcción de la mirada analítica y aproximación metodológica de las que hago uso en esta investigación. En los siguientes cuatro capítulos abordo el desarrollo y momento actual de la formación profesional del pedagogo en las cuatro universidades retomadas para este estudio: UNAM, UV, UNACH y UCOL respectivamente. Finalmente, en el sexto capítulo presento a modo de conclusión características particulares de la formación del pedagogo como un complejo juego de interpelaciones y resignificaciones. Asimismo, planteo algunos cuestionamientos que emergen a partir del proceso y resultados de esta investigación.

2. Conceptualizaciones de “formación profesional”. Hacia una ontología histórica discursiva

El término “formación profesional” ocupa un lugar central en esta investigación, por ello considero necesario hacer una ontología histórico-discursiva del concepto *formación profesional* que me permita dar cuenta de la emergencia, constitución y de algunos de sus usos epocales. En esta exploración no pretendo establecer el deber ser de la formación profesional, ya que ello implicaría pensar en una ontología prescriptiva, metafísica, más bien pretendo hacer uso de una *ontología discursiva*, la cual supone pensar el ser (del sujeto, objeto o concepto) desde la historia, es decir, pensar el ser de la formación profesional -del pedagogo- desde su configuración discursiva, *ergo* histórica, con el propósito de comprender el ser-histórico-discursivo de la formación profesional y su constitución a través del tiempo.

El proceso de producción de mi ontología histórico-discursiva del concepto formación profesional, que desarrollo en este apartado, consiste en: a) el despliegue de una propuesta ontológica; b) órdenes de significación y uso del término “formación”; c) significaciones del concepto profesión; y d) desarrollo del concepto formación profesional.

2.1 Hacia una propuesta ontológica-discursiva para leer los conceptos

Hacer ontología desde mi posicionamiento epistemológico, teórico, ontológico y político no supone dar cuenta de una verdad trascendental, ni del tipo de ontología a la que Aristóteles denominó “filosofía primera” o “metafísica”, ni tampoco supone un discurso sobre el *ser*, por lo que no se trata aquí de ese “discurso” sobre el *ser* de las cosas que descansaría en una determinada interpretación de la existencia: ser como permanencia y consistencia, como *presencia*. En este sentido, no intento realizar una "ontología tradicional", aquella que no se formula jamás la pregunta por el ser, en la que lo que ser quiera decir permanece incuestionado. En este caso, retomo “el ser” en toda su generalidad, independientemente de qué clase de “ser” se trate: puede ser finito o infinito, material e inmaterial, etcétera. (Ferrater, 1994: 2622).

Los usos del término ontología no se limitan necesariamente a ciertos grupos de filosofías (racionalismo moderno, neoescolasticismo, fenomenología, filosofía de la existencia, etcétera), se ha empleado también por filósofos de otras tendencias, por ejemplo, Quine (1930) ha distinguido entre la teoría del significado (que podía a su vez

llamarse “semántica”) y la teoría de la referencia (a ésta pertenece la noción de “compromiso ontológico”), por lo que: dada una teoría, cabe preguntar por su ontología, pero también por su “ideología” (por las ideas que puedan expresarse en ella) (Quine 1930, cit., por Ferrater, 1994: 2626).

Algunos otros filósofos como Heidegger han avanzado en este sentido, Heidegger va más allá del dualismo ser-alma y elabora una **ontología del Dasein**, desde una hermenéutica del propio *Dasein*, el *ser ahí* sólo puede entenderse desde el ahora (Heidegger, 2004), desde su propio horizonte de intelección. Heidegger se pregunta desde qué ente debe leerse, comprender el sentido del ser, y responde que esto sólo es posible desde el *Dasein* por una triple preeminencia del mismo: 1) *óntica*: este ente es, en su ser determinado por la existencia; 2) *ontológica*: en razón de ser determinado por la existencia, es el “ser ahí” en sí mismo “ontológico”; y 3) *óntico-ontológica*: posibilidad de todas las ontologías (Heidegger, 2004: 23). Heidegger historiza al ser y plantea que “el ser habita en el lenguaje”, “el lenguaje es la casa del ser”. En este sentido, Heidegger elabora una ontología histórica del ser.

Autores contemporáneos como Foucault plantea una **ontología del presente**, la cual implica realizar un análisis genealógico (emergencia, procedencia) y arqueológico de los discursos. Desde una mirada foucaultiana podría plantearse que hacer una ontología del presente implica realizar la pregunta: ¿cómo hemos llegado a ser lo que somos?, o bien ¿cómo el sujeto ha llegado a ser lo que es?. Realizar una ontología del presente supone realizar una ontología histórica de nosotros mismos y tiene que ver con cómo el sujeto se ha constituido en sujeto, en sujeto de conocimiento, en sujeto de la sexualidad (Foucault, 2002). En este sentido, Foucault plantea una ontología del presente del sujeto⁹.

Después de este sucinto rastreo sobre algunos usos del término ontología, me interesa plantear tres cuestiones sobre mi trabajo ontológico:

1) Si bien Heidegger realiza una **ontología del Dasein** del “ser ahí” (*del ser*) y Foucault plantea una **ontología del presente** (*sujeto o institución*), yo me propongo realizar una **ontología histórico-discursiva** del *concepto* “formación profesional”, no metafísica, sino contextual.

2) La ontología histórica que planteo es discursiva y, en este sentido, sostengo que el ser se constituye, no está dado, se da en el contexto, en el lenguaje. En el hacerse se marcan

⁹ Otros autores como Derrida o Laclau en sus investigaciones han incluido una dimensión histórica y discursiva, Laclau incluye además una dimensión política que implica el momento de la decisión (inclusión/exclusión). Por ejemplo, la dimensión histórica en Derrida la plantea al afirmar que todo texto lleva las marcas de su momento fundacional. Ambos pensadores realizan un tipo de ontología no metafísica, sino histórica y discursiva, en oposición a una ontología metafísica, trascendental.

fronteras, lo que queda dentro de ese ser y lo que queda fuera (dimensión política), por ejemplo, el momento de constitución de una agencia, de una disciplina, de una profesión.

3) Hacer ontología, reitero, desde un posicionamiento no trascendental, sino más bien discursivo e histórico, supone una problematización de nuestra existencia -de los sujetos, de los conceptos, de las instituciones-, aquella en que resulta modificada, reinventada y, en este sentido, resulta ser historizada. Siguiendo a Ferrater (1994), se usa ontología para designar toda investigación relativa a los modos más generales de entender el mundo, esto es, las realidades de este mundo.

Hacer uso de una ontología histórica discursiva, en este caso del concepto formación profesional, supone el uso de la noción de discurso, la cual no es entendida como una serie de las palabras y frases empleadas para manifestar lo que se piensa o siente, tampoco es un mensaje oral dirigido a un público (que implica un orador, oyente o auditorio), es decir, no entiendo discurso como el evento comunicativo social, realizado mediante el empleo de elementos lingüísticos, ni el escrito o tratado en que se discurre sobre una materia.

La noción de discurso que adopto no se limita al lenguaje hablado o escrito, más bien alude a que todos los objetos y procesos sociales poseen un carácter discursivo en la medida en que forman parte de un sistema de relaciones socialmente construido. De acuerdo con Laclau y Mouffe, (2004), la noción de discurso es entendida como una “totalidad relacional” de secuencias significantes. O lo que Foucault (1999) llama: la regularidad en la dispersión. Una totalidad discursiva contiene elementos lingüísticos y extralingüísticos que confieren significación a los objetos y los procesos sociales. Compatibilizando elementos tanto de la lingüística saussuriana como del pragmatismo holista de Wittgenstein (2003) de su concepto *Taalspelen*, la noción de discurso alude a que toda configuración social es una configuración significativa abierta, incompleta y precaria, cuyo carácter relacional y diferencial hace posible construir nuevos significados.

Discurso es, entonces, conceptualizado como una totalidad significativa, nunca totalmente fija, completa o suturada, sino como estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos. Toda configuración social es significativa en la medida en que “no hay acción que no tenga una significación y ninguna significación está al margen de la acción” (Buenfil, 1990: 4). De esta forma se pone de relieve el carácter discursivo de lo social y que todo tipo de relación social es significativo.

Por lo tanto, abordar el concepto formación profesional a partir de una ontología histórica discursiva es parecido a hacer lo que desde Nietzsche se denomina genealogía, es desandar un camino para tomar conciencia de cómo hemos llegado a donde nos encontramos, y a la vez implica pensar la posibilidad de que, de haber seguido otros senderos hubiésemos podido ahora estar en otro lugar de nuestra historia, de nuestros pensamientos, de nuestros valores y costumbres. Efectivamente, hacer genealogía es "descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están ni el absoluto, ni la verdad, ni el ser, sino la exterioridad del accidente" (Foucault: 1992).

2.2 La palabra “formación”. Órdenes de significación y uso

Es por demás conocido que el significado original de la palabra formación proviene del vocablo latino *formatio* y su asociación con el verbo formar¹⁰. Etimológicamente, el significado de "forma" se refiere a la figura, contorno, configuración exterior o estructura visible de un cuerpo; mientras que el significado de la palabra "formación" se refiere tanto a la acción a través o en virtud de la cual, a partir de una materia base, o a partir de un cuerpo informe, indefinido o sin una forma precisa, se alcanza o se logra una configuración, la que es apropiada o adecuada de acuerdo con la naturaleza del objeto y al proceso que se sigue para el efecto de formación; como el resultado, producto o efecto de dicha acción, que sería la configuración o estructura alcanzada o lograda de algo que queda de esta manera definido, configurado, estructurado, diferenciado e identificado (Brugger, 2000).

En esta definición bruggeriana se puede observar que uno de los primeros significados, el etimológico, de la palabra formación es el relacionado a la forma exterior, a lo natural, a lo físico. Considero que la palabra formación puede aludir a por lo menos tres órdenes de significación o de uso: 1) a la constitución material-física; 2) al conjunto ordenado de objetos o sujetos; y 3) al desarrollo intelectual-profesional.

1) La formación natural, referida a lo material-físico: es la manera de estar configurado o dispuesto, alude al aspecto exterior de algo, o a la creación o constitución de una cosa que no existía antes, por ejemplo, a un conjunto de rocas o masas minerales que presentan caracteres geológicos y paleontológicos semejantes.

¹⁰ El equivalente latino para formación es *formatio*, a lo que en otras lenguas, por ejemplo en inglés (en Shaftesbury) corresponden *form* y *formation*. También en alemán compiten con la palabra *Bildung*, las correspondientes derivaciones del concepto de la forma, por ejemplo *Formierung* y *Formation*. Desde el aristotelismo del renacimiento la forma se aparta por completo de su sentido técnico y se interpreta de manera puramente dinámica y natural (Gadamer, 1993: 39).

2) La formación de conjuntos, representada por un conjunto ordenado de objetos o sujetos, por ejemplo, la reunión ordenada de un cuerpo de tropas o de barcos de guerra (formación militar) o al conjunto de sujetos con cierta tendencia formacionalizante tal como sucede con los grupos de personal que participan de alguna afiliación política, religiosa, filosófica, institucional (formación política).

3) La formación aludida a lo intelectual-profesional de una persona: puede hacer referencia, tanto a la autoformación o al autodidactismo como a la formación institucional intencionada tal como la que se da en la escuela y se certifica por medio de un título técnico o profesional. De esta manera, la noción de formación suele ser asociada a la capacitación, sobre todo, a nivel profesional.

Ante la multiplicidad de significados de un mismo término, la noción de “formación” puede ser utilizada por diversas disciplinas de distintas maneras, por ejemplo, en el caso de disciplinas como la geología o física pertenecientes a las ciencias naturales, formación pudiera aludir a la formación natural-externa de las cosas como las formaciones rocosas, formaciones coloidales, formaciones de masas de aire. En el caso de disciplinas como la filosofía, psicología, pedagogía, pertenecientes a las ciencias humanas, el uso del término formación tiende a apuntar a las características sociales-interiorizadas por el sujeto, formación de sujetos críticos, pensantes, educativos.

El significado del concepto formación que yo asumo, alude a la construcción permanente, continua de algo o alguien. En el caso particular del sujeto, éste está formándose a cada instante y durante toda su vida, y esta formación, permanente e incompleta, puede darse en diversos espacios de participación del sujeto como el familiar, escolar, laboral, de recreación, etcétera, por lo que la formación resulta ser contingente¹¹, a menos que sea intencionada y con objetivos de aprendizaje específicos, pero aun así está siempre presente la contingencia de que el sujeto pueda formarse con otros conocimientos además de los específicos, planteados y planeados en una situación dada. Cada sujeto se forma, según su contexto de arrojamiento¹², sus modos de aprender, sus potencialidades, su curiosidad epistémica. En este sentido, cada sujeto es tanto fruto de

¹¹ De acuerdo a Laclau y Mouffe (2004), una contingencia es un evento que subvierte una formación discursiva modificando los procesos y prácticas de los sujetos así como sus identidades, por ello ningún orden social puede reproducirse al infinito y ninguna identidad puede constituirse en una identidad plena o permanecer “protegida” de un exterior discursivo que la “deforma” e impide suturarse. Es por la tensión irresoluble entre interioridad/exterioridad que ninguna formación discursiva puede ser una totalidad cerrada.

¹² La noción de arrojamiento la retomo de Heidegger (2004) para él el *Dasein* es arrojado al mundo, viene a la existencia en un mundo que está fuera de su control, un mundo que contiene cosas que el *Ser* no ha elegido. Al no tener control sobre el entorno social en el que somos arrojados devenimos parte de una cultura y, en consecuencia aprendemos todos nuestros comportamientos de esa cultura (LeMay, *et al*, 2000).

sus condiciones contextuales como resultado de su propia realización-formación en un contexto dado.

Diversos teóricos, de distintas procedencia disciplinaria, han dilucidado sobre la cuestión de la *formación*, sin embargo, son los filósofos quienes inicialmente más se ocuparon del tema. Por ejemplo, los griegos, desde los sofistas pasando por Sócrates, Platón y Aristóteles, se pre-ocuparon por la formación del “hombre” en diversos temas como la felicidad, el espíritu, la religión, matemáticas, filosofía, ciudadanía, lógica, ética, política, entre otros, esta pre-ocupación fue práctica. Es decir, se ocuparon de la “buena” formación del hombre, pero no de una dilucidación conceptual del término formación. Por ejemplo, Aristóteles (1995) menciona que la formación se piensa ontológicamente, desde la base de un proceso natural o técnico. A partir del siglo XVIII destacan autores alemanes¹³ como Herder, Goethe, Humboldt¹⁴ quienes empiezan a reflexionar rigurosamente sobre la formación (*Bildung*) ya como concepto, en otras palabras, se empieza a producir una elaboración conceptual sobre el tema de la formación. Herder, Goethe, Humboldt, usan y atribuyen al término el sentido de orientación hacia la realización humana y el logro de la autonomía espiritual, de una configuración armoniosa, estética, de una personalidad coherente, utilizando como medios el cultivo del ingenio y del buen gusto, el refinamiento de las formas expresivas (Göttler, 1962: 47).

En la obra de Johann Gottfried Herder (1744-1803) “Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. Beitrag zu vielen Beiträgen des Jahrhunderts”, publicada en 1974, él plantea que el concepto de formación se identifica al concepto de cultura¹⁵ que da forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. Así, la formación era determinada como el “ascenso a la humanidad”. La religión de la formación en el siglo XIX ha guardado la profunda dimensión de esta palabra, y nuestro concepto de la formación viene determinado desde ella. De esta manera, la *Bildung* alemana alude tanto al proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto

¹³ Sin desconocer ni subestimar los aportes que sobre el tema de la formación, han realizado autores franceses e ingleses, en este trabajo se opta por la recuperación del pensamiento de autores alemanes.

¹⁴ Conviene señalar que entre Kant y Hegel se lleva a término esta acuñación herderiana de nuestro concepto. Kant no emplea todavía la palabra formación en este tipo de contextos. Habla de la «cultura» de la capacidad (o de la «disposición natural»), que como tal es un acto de la libertad del sujeto que actúa. Así, entre las obligaciones para con uno mismo, menciona la de no dejar oxidar los propios talentos, y no emplea aquí la palabra formación. Hegel en cambio habla ya de «formarse» y «formación», precisamente cuando recoge la idea kantiana de las obligaciones para consigo mismo (Gadamer, 1993:39).

¹⁵ En 1774, Johann Gottfried Herder proclamaba que el genio de cada pueblo (Volkgeist) se inclinaba siempre por la diversidad cultural, la riqueza humana y en contra del universalismo. Por ello, el orgullo nacional radicaba en la cultura, a través de la que cada pueblo debía cumplir un destino específico. La cultura, como la entendía Herder, era la expresión de la humanidad diversa, y no excluía la posibilidad de comunicación entre los pueblos.

patrimonio personal del hombre culto (Gadamer, 1993:37-38). Para Herder, la formación era concebida como algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designaba en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones, talentos y capacidades naturales del hombre. Herder como precursor en el campo estético del historicismo, abrirá frente a la Ilustración el significado hermenéutico que tiene el pensar históricamente, esto es, la necesidad de considerar a cada época su propio derecho a la existencia e incluso su propia perfección (Rodríguez, 2003).

Por otro lado, Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) en su célebre novela de formación¹⁶ “Wilhelm Meisters Lehrjahre” sostiene que “formarme a mí mismo tal como soy, ése fue oscuramente desde mi juventud mi deseo y mi intención” (Goethe, 2000). En esta obra no es la marginalidad y la anomia el acicate de su búsqueda; sino todo lo contrario, su impulso educativo nacional es el ideal de asimilación integrativa. “Nada transcurre en vano”, “todo es lección” para quien sepa sacar de sí mismo las consecuencias de una vida atribulada, pero no fanática. No evitar el camino del error, sino dirigir a quienes erraron, es la meta del buen educador; y este es el carácter de novela formativa (Gómez, 2002:46). Goethe insiste en la idea de que la naturaleza humana está sometida a la metamorfosis como principio evolutivo a partir del cual se configura el sistema de ordenación universal. Estas ideas serían desarrolladas en su obra Metamorfosis de las plantas (Goethe, 2000, en Lorente, 2010). A parte del Wilhelm Meister y el Fausto de Goethe, otros ejemplos de Bildungsroman serían el Titán de Jean Paul, el Hyperion de Hölderlin y algunas novelas de Heinrich von Ofterdingen.

Por su parte, Wilhelm von Humboldt (1767-1835) a diferencia de Herder, no percibe de manera integrada a la formación y a la cultura, sino que las diferencias entre sí. Para Humboldt la formación era la “interacción general entre la comprensión teórica y la voluntad práctica”. El saber, en el peor de los casos, puede inculcarse con la vara, pero la formación ha de generarla el propio alumno en un proceso de carácter subjetivo. Para ello es preciso formar todas las potencialidades del ser humano, no sólo su razón. Debemos convertirnos en individuos bellos y humanos, y para ello han de desarrollarse de forma pareja todos los talentos innatos de los que somos portadores. Humboldt menciona

¹⁶ La Bildungsroman (novela de formación) nace en el contexto sociocultural de la Ilustración para la cual las ideas de formación y educación son centrales. Existen también otros tipos afines de novela en la literatura alemana, como la novela de educación (Erziehungsroman) y la novela de desarrollo (Entwicklungsroman). “se ha de llamar novela de formación primero y fundamentalmente, por su asunto, ya que describe la formación del héroe en su evolución hasta un determinado nivel de perfección; pero además, en segundo lugar, porque precisamente con esta descripción se fomenta la formación del lector en mayor grado que con cualquier otro tipo de novela” (Lorente, 2010). La Bildung-roman ofrece una ilustración narrativa de la formación como experiencia: le proporciona una densidad concreta y abigarrada (Fabre, 2011).

cuatro potenciales básicas que determinan al hombre: juicio (*Verstand*), sentimiento (*Gefühl*), experiencia (*Anschauung*) e imaginación (*Einbildungskraft*). En el centro de su esfuerzo está el desarrollo del pensamiento. Para él, el pensar no es un proceso objetivo, es algo que está muy estrechamente ligado al sentimiento. Por eso en clase se deben estimular de igual modo, además del juicio, los potenciales restantes (Tennenbaum, 2012). La idea de Humboldt era que, antes que formar profesionales de acuerdo a las necesidades de los distintos estamentos sociales existentes, era preciso formar personas individualizadas, que habrían de constituir la nueva sociedad de ciudadanos. La mezcla indiscriminada de educación humanista y de formación / profesión no genera ni hombres integrales ni auténticos ciudadanos, escribe Humboldt (Abellán, 2008).

Finalmente, es Hans-Georg Gadamer (1900-2002), con quien el término formación se conceptualiza y es utilizado hasta nuestros días de formas más o menos parecidas y digo de formas más o menos parecidas porque en 1960, Gadamer publicó su obra "Wahrheit und Methode", en la que por medio de una hermenéutica filosófica intenta descubrir la naturaleza de la comprensión humana, en este sentido le es útil el concepto formación y su desarrollo. Para este autor, "en la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma". Conviene señalar que si la "apropiación es por entero" uno podría preguntarse: ¿por qué o cómo se sigue formando el sujeto?

Gadamer sostiene que en esta medida todo lo que ella incorpora se integra en ella, pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda. Formación es un concepto genuinamente histórico, y precisamente de este carácter histórico de la «conservación» es de lo que se trata en la comprensión de las ciencias del espíritu. El hombre siempre está en el camino de la formación pues su mundo está conformado por el lenguaje y costumbres. El retorno a sí, producto de la asimilación de todo lo anterior, constituye la esencia de la formación (Gadamer, 1993:40-43).

En resumen: posicionada en la lógica de que los procesos sociales poseen un carácter discursivo en la medida en que forman parte de un sistema de relaciones significantes socialmente construido, se puede observar que, por medio de una ontología discursiva del concepto formación, en la filosofía griega se le daba un primer uso referido a la forma natural, física, externa de dicha palabra (durante la Edad Media se le otorgaba un sentido más religioso). Con el Idealismo y, sobre todo, con el neoclasicismo romántico alemán cambia la concepción de la palabra formación, cambia el contenido y, después de

abandonar el aspecto físico de la formación, esta palabra empieza a ser vinculada a la cultura y el nuevo ideal de una formación del hombre se vio como el “ascenso a la humanidad”¹⁷, como el proceso por el cual se adquiere la cultura del espíritu, en contraposición a la adquisición de la pura ciencia. La noción formación se convierte en el elemento constitutivo del nuevo concepto de humanidad que surge en el siglo XVIII y cristaliza en las llamadas ciencias del espíritu del siglo XIX. Así, el sistema de relaciones que en torno a un concepto se construye y cobra sentido sólo es posible dentro de una configuración histórico-social específica, en el que está siendo producido, significado, apropiado y utilizado.

2.3 Imbricaciones conceptuales: profesión y formación profesional

El concepto de profesión ha estado unido al desarrollo de la sociedad, por eso es difícil poseer una definición holística, definitoria y única, puesto que existe una frontera difusa entre lo que es una ocupación y una profesión. La palabra profesión proviene del latín *professio -onis*, que significa acción y efecto de profesar. La profesión puede entenderse como la posesión de conocimientos científicos, humanísticos o artísticos especializados, adquiridos por medio de un estudio formal acreditado de alguna manera y cuyo ejercicio público se hace a cambio de una remuneración. Las profesiones, y con ellas la formación profesional, surgen en el marco del Proyecto de Modernidad. Prácticamente se orientan por el saber requerido por la resignificación de los modelos económicos, políticos, sociales y culturales que se van alejando del concepto de realidad, validado por el pensamiento feudal. Las profesiones son un invento de la modernidad que sintetizan un saber acumulado y homogéneo para todos, a diferencia del saber artesanal, que se reproducía casuísticamente hasta el Medioevo. El saber artesanal de ese entonces es algo equivalente a lo que en la actualidad denominaríamos formar para la vida, para el trabajo; y el conocimiento que se obtiene mediante una formación profesional debe ser certificado por instituciones como la universidad. Así, las profesiones responden a los requerimientos y necesidades de la sociedad; por ejemplo, hasta finales del siglo XIX únicamente había dos títulos profesionales con vías de acreditación diferentes: el de profesor —prácticamente para todos los oficios— y el de doctor —que era escolarizado y

¹⁷ Conviene señalar que es entre Kant y Hegel se lleva a término esta acuñación herderiana de nuestro concepto. Kant no emplea todavía la palabra formación en este tipo de contextos. Habla de la «cultura» de la capacidad (o de la «disposición natural»), que como tal es un acto de la libertad del sujeto que actúa (Gadamer, 1993:39).

requería un examen por un cuerpo designado por el poder público (Arce, 1982; Hoyos, 1994)¹⁸.

El origen de las profesiones se entrelaza con el desarrollo de los procesos de industrialización y los valores, saberes y prácticas profesionales que se generan, se insertan en un contexto político cultural específico. El proceso de industrialización marcó una transformación fundamental en cuanto a la concepción misma de la formación. Es en este contexto donde asumió una connotación distinta, ligada a un saber profesionalizante y a la dinámica económica de cada país. Por lo general, las profesiones son consideradas como estructuras sociales autónomas, en el sentido de que se encuentran formalmente establecidas y legitimadas, no sólo por el conjunto de formas y sistemas de organización social históricamente construidos, sino por el sector social que las constituye como tales.

Las nuevas configuraciones productivas, que son un hecho en una gran cantidad de países, como consecuencia de los procesos de cambio estructural económico en el mundo, a raíz de la globalización, y que, por lo general, vienen acompañados de impactos profundos, propiciados por los productos tecnológicos asociados con dichos procesos, han determinado nuevas prácticas para el trabajo, debido a que se han modificado las formas de relación, organización y gestión del mismo. Estos cambios en las esferas económicas, tecnológicas y laborales están demandando, en consecuencia, redefiniciones en la formación profesional que ofrecen las instituciones de educación superior (Barrón y Gómez, 2004).

Las profesiones aluden al desempeño de la práctica y la disciplina y, en este sentido, debe preocuparse y ocuparse del desarrollo del conocimiento, enriqueciendo la profesión desde su modo de ser (ser útil, ser enseñada, ser productiva) y profundizando el sustento teórico de la práctica (Navarrete, 2011). Actualmente, en las tareas de diseño curricular existe la tendencia a equiparar conocimiento profesional y conocimiento disciplinario. Mientras el primero apunta al conjunto de conocimientos y habilidades técnico-profesionales, necesarias para el desempeño de una profesión, el segundo se

¹⁸ Así, en el mercado del desarrollo industrial, el orden económico genera pautas que han de propiciar el auge de la nueva modalidad educacional. El saber transmitido celularmente, al interior de pequeños grupos, fue sustituido por la técnica de transmisión masiva, posibilitada por la configuración del aparato escolar al alcance de las bases del plano social horizontal ampliado. La extensión de un mismo tipo de saber es facilitada por el aparato escolar. Así, las universidades recogen esta orientación y la potencializan. Habrá de formar a los agentes profesionales capaces de promover el impulso de los programas en el nuevo orden, así como de mantenerlo funcionando. Las profesiones se van conformando como los ámbitos particulares de funcionalización de las relaciones sociales, mediante la acción instrumental que se recicla, reproduciendo a su vez el logos del mercado (Hoyos, 1994). Por ello, el estudio de las profesiones exige al mismo tiempo el estudio de las universidades, la matriz de donde surgieron las profesiones modernas y que tienen su génesis en las llamadas "profesiones liberales": teología, derecho y medicina (Arce, 1982).

refiere al desarrollo teórico, conceptual y metodológico de una ciencia en particular. Si se da por sentada esta posible identidad entre ambos problemas, no se analizan las diferencias sustantivas (Díaz-Barriga, 1997). Aunque suene un tanto heterodoxo, en una época marcada por el pensamiento utilitario, es necesario afirmar que no existe una identidad entre conocimiento profesional y disciplinario.

La profesión, como campo de conocimiento queda circunscrita al problema de la ejecución de un conjunto de habilidades técnico-cognoscitivas, mientras que un campo disciplinar apunta hacia la conformación teórica o conceptual de un saber específico. En esta tesitura, sostengo que las disciplinas académicas son un campo de conocimiento particular, con fines epistemológicos específicos, desarrollada por una comunidad académica que tiene las huellas de una tradición y, por ende, un conjunto de posicionamientos políticos, epistemológicos, ontológicos, axiológicos, etcétera, y una modalidad de investigación que conlleva una estructura metodológica-analítica, conceptual e incluso lingüística, una serie de códigos que la estructuran y posibilitan como lo que *está-siendo*. El concepto profesión es un centro de debate y polémica, en donde se congregan tanto perspectivas disciplinarias como enfoques multirreferenciados de la realidad educativa, lo cual da como resultado una variada y particular formación profesional contextualizada. En efecto, la revisión de la formación profesional invita a situarnos en planos de reflexión filosófica e histórica que permita desentrañar su sentido, pero no su sentido originario y de verdad única, sino el de la emergencia¹⁹.

Las profesiones, como unidad estructural de la actual sociedad moderna, condensan procesos y elementos de la realidad social, política e ideológica en la que se circunscribe. En este sentido, se hace complejo construir una concepción holística y categórica de las profesiones, ya que siempre está presente su carácter histórico, epocal, temporal, es decir, las condiciones contingentes de producción de un discurso (Laclau y Mouffe, 2004). En resumen, la construcción conceptual de la profesión es un tema no acabado debido a la versatilidad de la misma, al ritmo acelerado de los cambios en el mundo profesional y la profesionalización creciente como tendencia de muchos oficios. El término formación profesional es complejo y multisémico, en cuya delimitación se han cruzado las miradas e interlocuciones de diversas disciplinas contribuyendo a vislumbrar el panorama de su complejidad más que presentar tal o cual definición, declarándola

¹⁹ Emergencia (*Entstehung*) la cual se produce siempre en un determinado estado de fuerzas, es una irrupción. "Las diferentes emergencias que pueden percibirse no son las figuras de una misma significación; son más bien efectos de sustituciones, emplazamientos y desplazamientos, conquistas disfrazadas, desvíos sistemáticos" (Foucault, 1992:18).

agotada de una vez por todas. En cambio, se formulan cada vez más interrogantes acerca de la naturaleza de la *formación*, sus fundamentos y alcances (Ducoing 2005).

Concluyo señalando que las profesiones poseen conocimiento de sí mismas y una cultura particular distintiva. Una profesión, en general, muestra los mismos espacios de variación en su coherencia y poder que las comunidades culturales que son estudiadas como grupos de estatus formados por familias y miembros de una raza o religión. La ontología, como una herramienta de intelección, posibilita dar cuenta de las condiciones sociohistóricas, políticas e institucionales particulares sobre la emergencia de las profesiones, y estas condiciones particulares de inscripción posibilitan a su vez, y en gran medida, dar cuenta del trayecto y estado actual de las profesiones y de la formación profesional en cada caso.

El término formación profesional presenta, al menos, dos vertientes: una inscrita en el ámbito de la educación técnica orientada hacia la preparación de los jóvenes para llevar a cabo actividades laborales productivas, y otra vinculada con la educación superior, cuyo propósito es la formación de profesionales (Barrón e Ysunza, 2003:125). La noción formación profesional, en el ámbito de la educación superior, implica la preparación de profesionista aptos para desarrollar actividades particulares y propias de su profesión como puede ser la economía, la política, la medicina, la sociología, la pedagogía, *inter alia*. El estudio del concepto formación profesional²⁰ alude a una certificación o a la expedición de un título o grado, es decir, nos habla de una formación profesionalizante que sólo puede otorgar una institución certificada para tal fin como lo es la universidad.

2.4 La universidad como espacio de formación profesional

Como es sabido, el significado del término universidad alude a la institución de enseñanza superior que comprende diversas facultades, colegios, institutos, departamentos, centros de investigación, escuelas profesionales, etc, y que otorga los grados académicos correspondientes (RAE, 2001). La palabra universidad deriva de la etimología latina *universitas*, -ātis, y este del latín *universitas magistrorum et scholarium*, que sugiere una comunidad de profesores y académicos (Colish, 1997). A principios de la Edad Media las

²⁰ El tema de la formación también puede abordarse temáticamente y/o analizarse desde diferentes aristas como puede ser la formación inicial, formación especial, formación ciudadana, formación del docente, formación artística, formación tecnológica, formación humanista, *inter alia*, en este caso hacemos referencia al estudio del concepto formación profesional.

comunidades universitarias eran gremios medievales que ofrecían saber y educación por medio de los monasterios y catedrales como Bolonia, París, Salerno. Los príncipes y obispos eran los encargados de otorgarles sus derechos colectivos legales. Posteriormente, en los siglos XII y XIII la *universita studiare* (perteneciente al pueblo) formaba médicos y notarios, la *universita magister* (perteneciente a la iglesia) formaba en teología y primeras letras, así, las universidades son de las instituciones más antiguas de occidente (porque en el año 2018 ya cumplen mil años).

En el caso de México, la primera universidad como tal fue la Real Universidad de México (posteriormente Pontificia) fundada en 1551 por orden de Carlos V bajo el auspicio de la Corona. La cédula real estableció que la institución mexicana adoptaría los estatutos de la Universidad de Salamanca, lo que significaba, entre otros privilegios, el de gobernarse bajo el método de claustros. Los estudios en la Universidad estaban organizados por Facultades, a imagen y semejanza de las universidades de Europa, la institución novohispana incluyó cinco Facultades: la Facultad menor o de Artes y las cuatro Facultades mayores de Medicina, Derecho Civil o Leyes, Derecho Eclesiástico o Cánones y Teología, además de algunas cátedras sueltas como Gramática y Retórica. Como era usual, las cátedras de cada Facultad se diferenciaban por su jerarquía (prima o vísperas) y por el tiempo de adjudicación (propiedad o temporal). Confería la Universidad grados menores (bachiller y licenciado) y mayores (maestro y doctor). En la Nueva España, la formación universitaria posibilitaba el acceso a cargos eclesiásticos; en menor medida, por sus dimensiones, a la burocracia del virreinato, y asimismo a la propia estructura universitaria (Rodríguez-Gómez, 2008; Marsiske, 2006; González, 2001).

Desde estos tiempos históricos, la sociedad ha confiado y respaldado a las universidades²¹ como las instituciones formadoras de profesionistas y éstas ha contribuido a la sociedad a través de la creación de nuevas carreras universitarias, la eliminación o remplazo de algunas otras, las actualizaciones curriculares, etcétera, todo ello en pro de los requerimientos y necesidades *glocales*²² y temporales de la sociedad en la que se encuentra inmersa y que la posibilita como tal. En esta tesitura, la universidad es garante de reconocimiento, es quien certifica a los profesionistas que servirán y ocuparán cargos en la sociedad. Oficialmente la universidad ocupa un lugar predominante en el esquema

²¹ Me refiero a las universidades como formadoras de profesionistas porque es el tema que me ocupa es este texto, pero cabe mencionar que en la estructura del sistema educativo mexicano actual, el nivel superior (licenciatura) lo constituye la formación normal, universitaria y tecnológica en sus diversas modalidades.

²² *Glocalización* es un término utilizado por Roland Robertson para designar: "la celebración y legitimación universales de la supuesta singularidad de cada individuo, comunidad y nación" (Cf. Meyer y Ramírez, 2002: 105). Lo anterior a fin de comprender las maneras en las que lo global y lo local interactúan para producir una "cultura global", glocal (Robertson, 1992).

educativo de cada nación, tal como lo es en el caso del esquema educativo mexicano²³. En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 3º se señala que:

“las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio" [...] (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Art. 3º, Fracción VII).

Es importante resaltar el papel de la universidad como formadora²⁴ de profesionistas que prestarán sus servicios a la sociedad. Particularmente me interesa estudiar el tipo de formación profesional que las universidades públicas mexicanas dan a los futuros pedagogos. Para ello me fue necesario hacer un rastreo ontológico discursivo sobre la procedencia y usos epocales del concepto formación profesional, para posteriormente abordar el tema objeto de esta investigación: la formación profesional del pedagogo universitario en México.

2.5 Los estudios sobre las profesiones

En México, el estudio sobre las profesiones se inició por medio de una rama de la sociología denominada *sociología de las profesiones*, constituida a mediados de 1930. La pregunta central en torno a la que se ha venido desarrollando la sociología de las profesiones fue formulada por Spencer a principios del siglo XX: “¿Cuál es la

²³ El Sistema Educativo Mexicano tiene su mandato en el marco jurídico nacional relativo a la educación, el cual está integrado por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y por la Ley General de Educación. En la primera, especialmente el Artículo 3º, dispone la obligación que tiene el Estado de brindar educación básica, laica y gratuita a la población en igualdad de oportunidades, así como promover la enseñanza de los niveles educativos superiores. Establece que para dar curso a dicho precepto, el Estado debe prever los diferentes organismos, instituciones, servicios, niveles de enseñanza y contenidos educativos, mediante los cuales pueda atender todas las necesidades educativas del país (INNE, 2007).

²⁴ Estudio a la universidad por ser un espacio de formación profesional pero reconozco que no es el único espacio en el que se genera la formación, esta puede producirse en cualquier espacio social no necesariamente escolar-formal sino también en los espacios informales o no formales como en la familia, talleres, charlas, Internet, web, por mencionar algunos y a diferentes edades biológicas a lo largo de la vida, en las que se aprende y se forma (UNESCO, 2010).

característica común a las instituciones profesionales, que las hace formar un grupo distinto de los demás grupos de las instituciones de la sociedad?” (Spencer, H. 1895, en Díaz-Barriga, 2005). Diversos autores se han dedicado a la búsqueda de la respuesta a esta pregunta. “En México, a partir de la década de los setenta, se empiezan a desarrollar estudios sobre las profesiones desde diversos enfoques como el sociológico (Martínez Rizo *et al*, 1982), el económico (Correa, 1990) y el de la salud (Machado, 1991; Frenk, 1992; 1995)²⁵, cuya finalidad era apoyar procesos de formación de profesionales, así como de evaluación y acreditación, a partir de la estructuración curricular” (Barrón e Ysunza, 2003: 127). El trabajo que más impacto tuvo fue el realizado por Peters Cleaves (1985) para la universidad de Wisconsin publicado por el Colegio de México bajo el título *El estado y las profesiones. El caso de México*. El autor compara la dinámica que presentan cinco profesiones en México, con respecto las características que se observan en los grupos profesionales “desarrollados” como Inglaterra y Estados Unidos, a decir de Díaz-Barriga, (2005) con este trabajo se inicia en México la sociología de las profesiones como una perspectiva para el estudio de las distintas profesiones.

Para la década de los ochenta, el tema de la formación profesional fue consolidándose ya como objeto de estudio. De acuerdo con Barrón e Ysunza (2003), las investigaciones sobre formación profesional abordaron el currículo en relación con la problemática de las profesiones y la búsqueda de modelos alternativos para la formación de los estudiantes de nivel superior. En múltiples ámbitos profesionales se realizaron intentos de evaluación y reestructuración de planes y programas de estudio, y uno de los aspectos más relevantes fue el análisis de los contenidos curriculares. En esta misma década -1988-, se realizan dos eventos que reafirman y consolidan la investigación y reflexión educativa sobre la formación de profesionales: el primero se refiere a las “Memorias del seminario de las profesiones” organizado por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (*cf.* Barrón e Ysunza, 2003: 128); y el segundo fue el “Seminario internacional sobre perspectivas en la formación de profesionales de la educación”, organizado por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (*cf.* Ducoing y Rodríguez, 1990).

A partir de la década de los noventa, se avivó el debate en torno a las características de los perfiles profesionales que ofrecen las instituciones de educación superior en relación con las exigencias del nuevo orden mundial y de los organismos y

²⁵ Cabe señalar que estas investigaciones, por diversas razones, se publican posterior a la década de los setenta.

agencias internacionales. Por ejemplo, la gran parte de los estudios sobre formación de profesionales de la educación han tomado al plan de estudios como referencia de análisis; de estos estudios, algunos se han centrado en la formación profesional, en el análisis de contenido de los planes de estudio, en la fundamentación epistemológica de la pedagogía, algunos más en las tendencias de formación profesional, otros en la relación formación-empleo. En este sentido sustento que, hasta el momento, las investigaciones realizadas sobre la formación profesional han priorizado la vinculación teoría-práctica (análisis de contenidos curriculares), los procesos de formación profesional o la formación ligada a las demandas del sector productivo (calidad y pertinencia de la formación).

En cuanto a estudios relacionados específicamente con la **formación profesional en educación**, encontré trabajos de investigación y/o reflexiones teóricas que han discernido sobre el concepto formación y/o formación profesional (Barrón *et al*, 1996; Ramírez, 2002; Yurén, 2004; Ducoing, 2005, 2013; Cruz, 2005; García, 2006; Ezcurdia, 2008; Gómez-Villalpando, 2009, 2010) que han abordado la cuestión de la formación e identidad (Anzaldúa, 2004, 2009; Navarrete, 2008, 2013a; Ornelas, 2009). Otros más han abordado campos específicos de formación profesional como por ejemplo formación de pedagogos (Díaz Barriga, 1990; Ducoing, 1997a, 1997b; Barrón, 2000; Navarrete, 2007; Rojas, 2008), formación de normalista (Ávalos, 2008; Gómez, 2008; Ramírez, 2008; Rodríguez, 2009), de sociólogos (Rodríguez, 1998; Machuca, 2008), de historiadores (Chávez, 2005), de psicólogos, (Rodríguez y Seda, 2013), de educadores ambientales (Fuentes, 2005), de ingenieros (Ruiz, 2004; Valle, 1994; Marín 2008), y médicos (Fernández, 2004; Barajas, 2004).

Por otra parte, mencionaré algunos estudios que tocan el tema de la **formación profesional desde la perspectiva del Análisis Político de Discurso**: Fuentes, (2005) "El Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM), un programa exitoso de formación profesional: funcionamiento ideológico y proceso identificador en el marco de una política pública incipiente"; Ávalos (2014) "Las maestrías para profesores de educación básica en el Distrito Federal procesos de resignificación y formación identitaria"; Mariñez, (2011) "La resignificación del nacionalismo en la frontera norte. El liderazgo de los profesores en el Territorio Norte de la Baja California. 1940-195"; Juárez (2009) "Discursos hegemónicos en la producción de la política de formación permanente en México: Pronap"; Cruz, (2007) "La reforma del profesorado. Configuración, tensiones y regulación. México 1989-2006"; Hickman (2003) "Procesos de institucionalización, trayectorias e identidades. El caso de Psicología Experimental en la Universidad Nacional

Autónoma de México (1960-1985)". Todas estas investigaciones retoman la perspectiva del APD, pero con usos y apropiaciones particulares.

Por otro lado, mencionaré algunas **investigaciones abordadas desde una lectura comparada** (de corte internacional o nacional) y que de alguna manera tienen cercanía con la investigación que presento. Galaz-Fontes (2006) "The National Faculty Surveys. An overview" se interesa por comparar la reconfiguración de la profesión académica tanto entre las universidades mexicanas, como entre estas y las extranjeras. Álvarez (2003) "Modelos académicos de Ciencias Sociales y legitimación científica en México" compara, a partir de cinco categorías, los procesos de cambio o transformación de los modelos académicos en tres instituciones y da cuenta de sus equivalencias y diferencias a partir de contextos particulares. Schriewer y Keiner (1997). "Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania" da cuenta de la emergencia y del estatuto epistemológico de la pedagogía en Alemania y de las ciencias de la educación en Francia y como éstas, años después de su emergencia, se combinan y hasta se confunden actualmente. Hörn y Wigger (1994) "Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft" a través de un recorrido histórico, comparan los tipos de concepciones que se han tenido de las ciencias de la educación en Alemania.

A partir de la ubicación de dichos estudios, puedo decir que el campo de estudio sobre las profesiones en educación está ya consolidado (más no finalizado) y desde allí se han generado diversos aportes para el crecimiento de la profesión y de las instituciones que las ofertan. Actualmente, los estudios sobre las profesiones en México se han constituido ya como un extenso y diverso campo de investigación donde se congregan una serie de perspectivas teóricas y metodológicas desde donde abordar sus objetos de estudio, no obstante este campo es diverso en tanto que el estudio de las profesiones no queda reducido al estudio de los profesionales de la educación como pedagogos, normalistas, sociólogos, historiadores, psicólogos, sino que se amplía al de los educadores ambientales, ingenieros, médicos, *inter alia*.

CAPÍTULO I. CONSTRUCCIÓN DE LA MIRADA ANALÍTICA Y APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Formarme a mí mismo tal como soy, ése fue oscuramente desde mi juventud mi deseo y mi intención.

Johann Wolfgang von Goethe.

1. Supuestos de partida en esta investigación. Posicionamiento onto-epistemológico

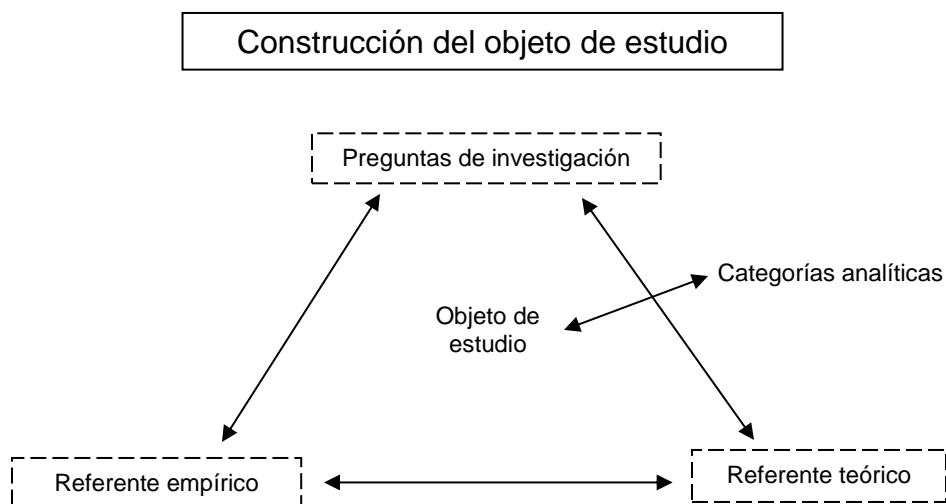
Un problema de investigación se caracteriza por el reconocimiento de un lugar ontológico, epistemológico, político, axiológico, *inter alia*, desde el cual se habla y el cual se asume explícitamente. Así en este apartado me interesa dar cuenta del emplazamiento metodológico (teórico, subjetivo y empírico) desde el que realizo esta investigación. La construcción del objeto de estudio es un proceso de elaboración con tensiones y ajustes permanentes -de principios epistemológicos, ontológicos; de estrategias analíticas; articulación de resultados; entre otros- (Navarrete, 2007). Asumo que en todo trabajo de investigación -sean tesis de grado, proyectos institucionales o indagación documental- están presentes (aunque no necesariamente visibles o expuestos) tres componentes:

a) Las preguntas de investigación. Puede ser una o más planteadas al inicio, pero que durante la realización de la investigación se van modificando, ampliando y delimitando. Es el investigador el que se plantea preguntas, supuesto e hipótesis en las cuales pone en juego su conocimiento del estado de la cuestión, sus propias historias, sus compromisos asumidos, responsabilidades institucionales y el prestigio que cree que debe defender.

b) El referente teórico. En éste se van perfilando conceptos, categorías, lógicas y posicionamientos onto-epistemológico, algunas se hacen secundarias y se crean o emergen otras (categorías analíticas, categoría intermedias, entre otras) Implica un posicionamiento por parte del investigador, en el que se pone en tensión entre la “teoría como fantasma totalizante” y la “teoría en suspensión interrogante”; esta última recrea el diálogo con el objeto, permite construir conceptos, categorías intermedias (Remedi, 2004).

c) El referente empírico inicial (condiciones de producción del discurso: institucionales, nacionales, *inter alia*, selección de informantes, tópicos, entrevista, documentos, etcétera, que conforman el *corpus a ser analizado*) y se va delimitando y ajustando durante la investigación.

Estos tres componentes participan en la construcción del objeto de estudio (ver esquema 2), por lo cual éste es un híbrido que involucra huellas de la subjetividad del investigador, huellas de la particularidad histórica del referente empírico y, marcas del aparato crítico con cuyos lentes se enfocan ciertas cosas y se difuminan otras (Buenfil, 2008). En esta tesitura, las investigaciones no son casuales, como comúnmente se dice, que se generan a partir de un problema detectado en la sociedad, sino que son causales, es decir, es el investigador quien proyecta sobre el objeto sus propios fantasmas, que se reconstruyen en interrogantes de investigación, que a su vez posibilitan construir hipótesis de anticipación; constructos especulativos que permiten construir sentidos en diálogo con el objeto (Remedi, 2004).



Esquema 2. Construcción del objeto de estudio.

Fuente: Buenfil, Rosa Nidia, 2008.

En este sentido, algunas causas por las que me interesó el tema de la formación profesional del pedagogo se enlazan con mi formación como pedagoga. Decidí abordar este tema desde una perspectiva teórica como es el Análisis Político de Discurso porque ha tenido en mí una interpelación triunfante²⁶ desde que me acerqué a ella a través de sus textos y de su representante en México: Rosa Nidia Buenfil. Influenciada por esta perspectiva asumo que la mejor manera de acercarse al referente empírico -en el marco de las

²⁶ Interpelación es el llamado, la invitación que se le hace al sujeto para constituirse en sujeto de un discurso (educativo, político, pedagógico, *inter alia*) y formar parte de él (Navarrete, 2010). Si el sujeto acepta ese llamado, esa invitación entonces hablamos de una interpelación triunfante, exitosa; si el sujeto rechaza ese llamado entonces la interpelación resulta ser fallida.

ciencias sociales y humanas - es por medio de teorías, metodologías, postulados que aboguen, propongan, sugieran reflexiones, interpretaciones profundas, densas sobre el objeto de investigación. En tal sentido, considero pertinente además retomar algunos aspectos de los Métodos Comparativos, ya que la comparación siempre ha tenido un lugar central en la teoría social (*cf.* Durkheim 2001; Weber, 1983; *inter alia*), pero sobre todo porque es por medio de la comparación, nos dice Burke (1997), que podemos ver lo que no está ahí, o dicho de otro modo, comprender la significación de una determinada ausencia.

1.1 Eclecticismo teórico y vigilancia epistemológica en la investigación

Si bien es cierto que al desarrollar investigación en el marco de una disciplina particular de las ciencias sociohumanísticas prevalece un paradigma específico al que se inscriben distintas matrices disciplinares, también es cierto que a menudo se observa cómo la división en disciplinas no es una actividad pasiva, sino que está en constante cuestionamiento y cambio, se replantea e incluso muchas disciplinas son discutidas como tales.

En el párrafo que acabamos de revisar se muestra, entre otras cosas, el problema de la “porosidad” de las fronteras disciplinarias, de la hibridación conceptual, de los contactos epistémicos, de la interdisciplinariedad, de los eclecticismos a los que me adhiero y por lo que rechazo la idea de “una teoría pretendidamente pura”, lo cual es imposible, puesto que toda teoría está contaminada por otros saberes, por producciones de otros campos —disciplinarios—, distintos desde el que se analiza la naturaleza y/o la sociedad. Teóricos como Bachelard (1974) ya planteaban la imposibilidad de los límites absolutos entre las ciencias. Adorno, (1973) afirma: “la totalidad es la no verdad”, porque la totalidad es inabarcable, menos aún por una sola ciencia²⁷. La “frontera cerrada” delimita el conocimiento, lo clausura y no permite la producción.

Por otra parte, la interdisciplinariedad apunta a un conjunto de disciplinas conexas entre sí y con relaciones definidas, a fin de que sus actividades no se produzcan en forma aislada, dispersa y fraccionada. La interdisciplinariedad se realiza bajo la integración de diversas disciplinas con el objetivo de presentar alternativas de solución a un problema

²⁷ Actualmente todavía podemos encontrar a quienes abogan a favor de la idea de pureza teórica; por ejemplo, nos dice Díaz-Barriga que Galán Girán define una disciplina como “equivalente a aquellas unidades del conocimiento social que poseen un discurso propio, que especifica el objeto de conocimiento del que habla y que adopta diferentes niveles de estructuración” (Díaz-Barriga, F., 1993).

(Tamayo, 2004). Así se producen campos híbridos como resultado de la recuperación de zonas marginales de dos o varias disciplinas (Doghan y Pahre, 1993). En la hibridez, “integración” o eclecticismo teórico debe estar siempre presente la vigilancia epistemológica, que en palabras de Bachelard (1974), implica más que reflexionar sobre la excelencia del conocimiento científico, atender las circunstancias desde las que se produce tal conocimiento y los obstáculos que entorpecen su despliegue. La concepción de fractura, corte o ruptura epistemológica (*une coupure épistémologique*) introducida por Bachelard niega el concepto de continuidad racional del conocimiento. Esta postura rechaza la idea de un sujeto de conocimiento neutro e incontaminado por los entes y sus relaciones. Y, así como no hay fronteras indubitables entre conocimiento y vida, la propuesta es aceptar que no hay conocimiento que logre concretarse sin involucrarse en limitaciones, intereses y supuestos existenciales. Habrá que ser vigilantes epistémicos, pero también ontológicos.

La vigilancia onto-epistémica supone un cuidado de los elementos teóricos, metodológicos o disciplinarios que aspiremos hacer compatibles para la construcción de una disciplina —teoría o metodología. Este cuidado posibilita no caer en la tentación de elaborar teorías sincréticas sino eclécticas (Navarrete, 2009a, 2013b). En esta tesitura, posicionarse desde los márgenes de criterios de verdad absoluta deja de ser visto como algo maligno y se empieza a reconocer la interdisciplinariedad, la hibridez y el eclecticismo del conocimiento. Sólo desde este lugar de la vigilancia onto-epistémica de los principios de las teorías de las que se hace uso, es como podemos avanzar en la producción de la investigación social y de la sociedad y en el reconocimiento de que todas las teorías, disciplinas, métodos, perspectivas por más novedosas que se quiera mostrar son, desde su constitución, interdisciplinarias, hibridizadas o ecléctizadas, pero nunca teorías puras y definitivas, sino cambiantes, con fijaciones temporales y/o relativas, es decir contexto-dependientes. De esta manera se reactiva el uso de los conceptos, de las metodologías, de las perspectivas y de las teorías (Olvera, 2007).

Es un gran avance para las ciencias sociales reconocerse explícitamente eclécticas. En este sentido, se progresa también en el reconocimiento de la impureza de las identidades sociales que muchas veces no queremos reconocer para no ser catalogados de relativistas, o para que la escuela del positivismo y los ideales y defensores de las “teorías totalmente nuevas y puras” no nos rechacen. Muy al contrario, sugerimos pensar desde la constitución y el reconocimiento de los aportes de otras

teorías, de otras disciplinas, de otras ciencias o de lo que Merton (1980) llama eclecticismo disciplinario, donde se da la mutación de herramientas conceptuales.

El eclecticismo disciplinario, teórico o metodológico, no sólo hace posible el reconocimiento de lo ya producido por otras ciencias, sino también sugiere la producción y no la acumulación o la repetición. Reiteramos, no hay teorías puras, las teorías se constituyen, se gestan con otros elementos, contenidos, conocimientos ya existentes; por ello se cierra la posibilidad de una teoría pura, dado que cada una hace una articulación particular con otras disciplinas, con otros saberes, con otros conocimientos y, en este sentido, todo constructo es ecléctico, híbrido. El eclecticismo disciplinario no es un peligro, el peligro está en hacer un eclecticismo salvaje sin una vigilancia epistemológica de la que venimos hablando.

2. Perspectiva analítica: Análisis Político de Discurso

Esta investigación se inscribe en la perspectiva *Discourse Theory and Political Analysis* propuesta a fines de los años setenta por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (Lechte, 2000) e iniciada en México a principios de los años noventa por Rosa Nidia Buenfil como Análisis Político de Discurso (Hernández, 2012; Saur, 2013). Si partimos de la base de que todo lo que pasa por la significación de lo social está sobredeterminado, confirmaríamos una vez más que no existe posibilidad alguna de concebir teorías puras, sino más bien contaminadas, hibridizadas o eclecticizadas.

En este marco de la “realidad” social, emerge el Análisis Político de Discurso (APD), como una perspectiva que abreva de varias disciplinas y tradiciones teóricas, principalmente, la lingüística saussuriana, el pragmatismo wittgensteiniano, el psicoanálisis (Lacan, 1995; Žižek, 1992), el post-estructuralismo (Derrida, 1982), la aproximación genealógica de Foucault (1992) y el postmarxismo (Laclau, 1994), por sólo mencionar algunas fuentes de inspiración, las cuales se caracterizan por erosionar y poner en cuestión las pretensiones absolutistas del pensamiento occidental: filosofía analítica (referente), fenomenología (fenómeno) y estructuralismo (signo) (Buenfil, 1993; 2000).

De dichas disciplinas, el APD toma prestadas una serie de categorías de intelección que funcionan como herramientas analíticas de la constitución y funcionamiento de las discursividades sociales, tal eclecticismo teórico hace posible enfocar al sujeto discursivo desde una mirada más amplia, histórica y multirreferencial,

manteniendo siempre en tal operación analítica una vigilancia epistemológica que cuide hacer un uso adecuado, consistente y productivo de esas herramientas.

En esta tesitura, el APD no debe ser visto como una *teoría* (sistema hipotético-deductivo, o como un conjunto de posiciones cerradas respecto de la deducción, i.e., que incluye todas las consecuencias lógicas de los axiomas), ni como un *método* (conjunto de operaciones ordenadas con que se pretende obtener un resultado o como el procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la “verdad” y enseñarla). Reconocer lo anterior no implica pensar que el APD está desprovisto de categorías teóricas ni de una estrategia metodológica; el APD, de acuerdo con Torfing (1998), debe ser visto como una *analítica* en el sentido foucaultiano, un análisis contexto-dependiente, histórico y no-objetivo de las formaciones discursivas.

El eclecticismo teórico como una forma de intelección de la realidad, en la que emerge el APD, implica una constante atención epistémica que permite la recuperación de diversas fuentes conceptuales, pero siempre con la condición del cuidado, es decir, vigilancia epistémica que haga compatible los principios ontológicos y políticos del APD (por ejemplo, la crítica a las diversas versiones del esencialismo) con los de otras perspectivas de las cuales se pretenda hacer uso. El eclecticismo teórico, como forma de intelección de la realidad y como búsqueda de la mayor consistencia posible entre sus elementos, posibilita la recuperación de otras fuentes conceptuales (Navarrete, 2009a).

Así la perspectiva del APD puede entenderse como una caja de herramientas (Wittgenstein, 2003) híbrida y heterogénea, en la cual convergen diversas miradas disciplinarias, en tal sentido conviene reiterar que no hay teorías puras, las teorías se crean, se generan con conocimientos ya existentes por ello se cierra la posibilidad de una teoría incontaminada, y, en este sentido todo constructo es ecléctico, híbrido. Pero no me refiero a un eclecticismo silvestre donde todo quepa o donde hagamos que todo quepa, más bien aludo a un eclecticismo que lleve a cabo una vigilancia de sus principios epistemológicos con los de otras perspectivas con las que se pretenda combinar.

Desde la mirada del APD leo la formación profesional del pedagogo como superficie discursiva a través de las huellas de factores históricos, institucionales, políticos, epistemológicos, entre otros, que me permitieron dar cuenta de cómo se articula en los programas universitarios, se condensa en las tradiciones y nuevas corrientes, y se sedimenta en las normas, materias y contenidos; interpretar comparativamente cómo se desarrolla, despliega y circula el significativo formación profesional en el ámbito pedagógico nacional y en cada una de las universidades en estudio. En tal sentido,

retomo algunas categorías del APD, centrales para esta investigación que desarrollo en el siguiente apartado.

2.1 Categorías analíticas centrales: discurso, sujeto, sobredeterminación, interpelación, ideología, mandato simbólico, identificación, identidad, falta, dislocación

He venido señalando que mi pretensión, en esta investigación, es dar cuenta de la formación profesional del pedagogo y que ésta es considerada como una *superficie discursiva* que pretendo leer, interpretar. En este tenor, retomo la noción de **discurso**, la cual no se limita al lenguaje hablado o escrito, sino se refiere a que todos los objetos y procesos sociales poseen un carácter significativo en la medida en que forman parte de un sistema de relaciones socialmente construido (tal como lo he señalado en el apartado: “Hacia una propuesta ontológica-discursiva para leer los conceptos” de esta tesis). El significado de una acción se constituye en “contextos de uso efectivo”, es decir, entre un significado y su uso no puede haber una separación rígida, dado que el significado de una palabra se adquiere sólo dentro de un contexto específico. Así el discurso es condición de construcción y comunicación de sentido socialmente compartido, es construcción social de la realidad, y es accesible por su relación con otros discursos, mediante el análisis de sus usos (Buenfil, 2013).

Una configuración discursiva puede ser analizada en los planos sintagmático (relación de unos significantes con otros elementos presentes en una cadena discursiva); y paradigmático o asociativo (relación de significados con otros ausentes pero evocados en términos asociativos). Una configuración discursiva es el terreno donde se llevan a cabo las prácticas articuladoras que constituyen y organizan las posiciones diferenciales de los sujetos. La noción de discurso nos proporciona elementos analíticos para dar cuenta de la formación profesional del pedagogo como una configuración significativa que involucra un sistema de relaciones, objetos y actos donde se están formando, están siendo y por ende construyendo sus identidades profesionales.

En esta pesquisa trabajo con sujetos formadores y aquellos en proceso de formación profesional, en tal sentido retomo la noción de **sujeto** propuesta por Laclau y Mouffe (2004) para analizar los procesos de formación profesional en la universidad. Dichos autores ponen en tela de juicio el carácter prediscursivo del sujeto y sostienen la

relación existente entre distintas posiciones de sujeto²⁸. En lo que se refiere a la primera, los autores expresan que el carácter constitutivo del sujeto no es como se sostenía en la filosofía trascendental y esencialista, sino que el carácter constitutivo del sujeto es discursivo, esto es, relacional, abierto e indeterminado y “justamente por ser toda posición de sujeto una posición discursiva, participa del carácter abierto de todo discurso²⁹ y no logra fijar totalmente dichas posiciones en un sistema cerrado de diferencias” (Laclau y Mouffe, 2004: 156). En tal sentido, el sujeto se constituye dentro y no fuera del discurso y que el carácter abierto del discurso permite al sujeto identificaciones que hacen evidente la contingencia de su identidad (el sujeto al reconocer el espacio discursivo permite desmitificar los supuestos de unidad y homogeneidad que hacían de él un agente racional y transparente).

Si bien, toda posición discursiva es una posición de sujeto y el carácter abierto del discurso impide la fijación total de dichas posiciones, el concepto de **sobredeterminación** contribuye a explicar por qué no es posible ni la fijación final ni la flotación sin límites de la identidad. “El carácter simbólico, -es decir, sobredeterminado- de las relaciones sociales implica, por tanto, que éstas carecen de una literalidad última que las reduciría a momentos necesarios de una ley inmanente.” (Laclau y Mouffe, 2004: 134). El carácter contingente de un discurso como un exterior que subvierte el orden simbólico hace posible la emergencia de unos “objetos en otros”, éstos aparecerán articulados discursivamente al ser evocados por su ausencia, este reenvío simbólico impide la suturación de identidades sociales plenas. El concepto de sobredeterminación se constituye en el campo de lo simbólico, y carece de toda significación al margen del mismo.

El sujeto es la forma pura de la dislocación de la estructura, dicha dislocación permite que el sujeto nunca llegue a una identidad plena, sino temporal, por lo que Laclau nos dice que “el sujeto se constituye en los bordes dislocados de la estructura” (1994: 79). Siguiendo a este autor, la identidad del sujeto político se construye a partir de actos de identificación que pueden ser de decisión o de poder; la identidad tiene dos elementos

²⁸ Laclau se refiere a “posiciones de sujeto”, en el interior de una estructura discursiva. Critica la concepción que hace del sujeto un agente racional y transparente a sí mismo y critica también a la concepción que ve en él el origen y fundamento de las relaciones sociales. Sostiene que no hay sujetos que sean origen del sentido, sino posiciones del sujeto que se constituyen en el interior de una formación discursiva.

²⁹ El discurso “involucra tanto elementos lingüísticos como extralingüísticos, y, en términos sociales, se constituye como intento por dominar el campo de la discursividad, por detener el flujo de las diferencias, por construir un centro” (Laclau y Mouffe, 2004: 129). En esta misma lógica coincido con Buenfil (1994), al entender discurso “como una constelación de significados, como estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos y la posibilidad de construir los significados, que puede ser analizado en el plano paradigmático y en el sintagmático” (9-10).

constitutivos, por un lado, es movimiento contingente y por otro, marca las diferencias. Esto último va de la mano con la segunda inquietud de los autores, la relación existente entre distintas posiciones de sujeto.

El sujeto se constituye a partir de distintas posicionalidades, las cuales se encuentran dispersas en el mundo, más no separadas, sino que se relacionan y diferencian a su vez (ninguna de las posiciones del sujeto logra consolidarse finalmente como posición separada, hay un juego de sobredeterminación entre las mismas que reintroduce el horizonte de una totalidad imposible (Laclau y Mouffe, 2004: 164). Por tanto, la identidad humana no es sólo un conjunto de posiciones dispersas, sino también las formas de sobredeterminación que se establecen entre las mismas.

La noción de **interpelación** es el llamado, la invitación que se le hace al sujeto para constituirse en sujeto de un discurso (educativo, político, pedagógico, *inter alia*) y formar parte de él. Son los individuos los que deciden responder y aceptar a estas interpelaciones o llamados, o no.³⁰ Por ejemplo, uno de los objetivos del plan de estudios 1992 de la carrera en pedagogía de la Universidad Autónoma de Chiapas (ver capítulo IV, apartado 2.2), propuso preparar al pedagogo para desempeñarse en la docencia, planeación, administración e introducirlo a la investigación educativa, no obstante los alumnos resignificaron este objetivo de tal manera que dieron preferencia a formarse para la docencia (se profesores en nivel básico), rechazaron o no se identificaron con el objetivo de formarse para la planeación, administración, etcétera. Esta identificación parcial con el objetivo de formación propuesto en el plan de estudios, probablemente se deba a la ideología de la época, a la fuerte tradición normalista que existe en el estado de Chiapas y en el que aún suele asociarse al pedagogo como profesor de educación básica.

La interpelación es un concepto que propone Althusser (1986) con el cual sostiene que la ideología interpela / constituye al individuo en sujeto y produce sobre él un doble efecto: reconocimiento / desconocimiento. La noción de interpelación remite al efecto de que la ideología, en cuanto "llamado", induce sobre el sujeto (al que sitúa en cuanto responsable de sus acciones) ese doble efecto. Interpelado el individuo se constituye en sujeto y como tal se asume imaginariamente como responsable de sus acciones, como única fuente de las mismas, asume una identidad "una", ahora bien, esa identidad "una", coherente, sin resquebrajaduras es, dirá Althusser, imaginaria.

³⁰ Decisión que no es un acto meramente racional (como en las teorías de *rational choice*), sino también pasional, político, estratégico, y movimientos inconscientes (Laclau 1994).

Si la **ideología** interpela al individuo constituyéndolo en sujeto, la pregunta es si en el mismo acto sujeta el sujeto al Sujeto posibilitando de este modo la reproducción del orden establecido. La ideología funciona, por el efecto reconocimiento/ desconocimiento, haciendo que el sujeto se reconozca imaginariamente como libre, a la vez le procura un efecto autojustificador. La ideología cumple respecto de los sujetos colectivos la misma función que el Yo respecto de los sujetos individuales: les proporciona una unidad imaginaria, una consistencia que le permite reconocerse como el mismo a través del tiempo. Para De Ipola (2002) el momento de la interpelación, se sitúa en la emisión de un discurso, es un momento único e irrepetible. El momento de la constitución de un sujeto es diferente, remite al momento de la recepción de un discurso y a los efectos que ese discurso tenga sobre los sujetos que lo reciben (ahí es donde Laclau ubica la posibilidad de decisión).

Si bien es cierto que la ideología interpela, esa interpelación propuesta puede ser claramente diseñada o circunstancial. En el terreno educativo, Buenfil (1993) expone que la interpelación es una práctica a partir de la cual un agente activo puede incorporar algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etcétera, que altere su práctica cotidiana en términos de una modificación o de reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone. En el momento mismo en que el sujeto (individual o colectivo) decide responder a la invitación, al llamado de una política, de una institución, de una organización (interpelación) que convoca a inscribirse en un programa educativo, es ya un momento de significación, donde el individuo imagina un nuevo horizonte de posibilidad, es decir vislumbra un ideal de plenitud.

La noción de **identificación** tiene una doble procedencia: discursiva y psicoanalítica. La identificación en sentido psicoanalítico (teórico no clínico) es un proceso mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones (Laplanche y Pontalis, 1996). Sigmund Freud no habla propiamente de la identidad sino más bien de identificación y del proceso identificatorio, es decir, la identificación ocurre mediante una ligazón afectiva con otro ser. O en palabras de Freud (1921), la identificación aspira a configurar el yo propio a semejanza del otro, tomado como modelo.

La identificación no es total y tal cual, sino por el contrario, es parcial, temporal, limitada y también es ambivalente, en el sentido que me puedo identificar con una persona en un aspecto que apruebo de ella o en uno que rechazo, o bien como un deseo de aceptación o de eliminación que el yo puede copiar o no de la persona amada o no amada (Navarrete, 2015a). “La identificación proyectiva alude a un mecanismo de defensa psíquico; término introducido por Melanie Klein para designar un mecanismo que se traduce por fantasías en las que el sujeto introduce su propia persona (*his self*), en su totalidad o en parte, en el interior del objeto para dañarlo, poseerlo y controlarlo” (Laplanche y Pontalis, 1996:189-190).

En esta tesitura psicoanalítica se puede observar en Lacan (1995) que la identificación se desprende a partir de la imagen reflejada del medio ambiente (que puede ser con todos los seres, como en el trabajo freudiano, pero también consigo mismo), en que uno se encuentre inserto, esto es lo que Lacan denominó estadio del espejo, “el cual se nos revela como un caso particular de la función de la *imago*, que es establecer una relación del organismo con su realidad o, como se ha dicho *Innenwelt* [interior] con el *Umwelt* [exterior], [y que se puede comprender] como una identificación en el sentido pleno que el análisis da a este término: a saber, la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen” (1995: 87-89).

La identificación se produce en el orden *simbólico* cuando el sujeto asume la imagen reflejada de su exterior, la imita y se constituye como tal, a través de la imagen imitada, pero resignificada, “ese exterior simboliza la permanencia mental del yo al mismo tiempo que prefigura su destinación enajenadora” (Lacan, 1995:88). La identificación sucede cuando el sujeto se encuentra en falta, ésta alude a la falta del ser, la falta en el sujeto está ligada al surgimiento del deseo; Lacan distingue identificación *imaginaria* (yo ideal) como parte de los sueños y fantasías que el sujeto posteriormente simboliza en su “vida cotidiana” y simbólica ligada a la institución, el lenguaje y la norma (ideal de yo); el registro de lo *real*, en palabras de Lacan, alude a cuando el sujeto entra hasta el límite estático de “tú eres eso”, es cuando realmente sabemos quiénes o qué somos, es donde se revela la cifra de su destino mortal (Lacan, 1995), es decir, llegar a ese límite implicaría a su vez llegar a la locura, a la paranoia o a la muerte.

Žižek (1992), sostiene que el sujeto está siempre ligado, prendido, a un significante que lo representa para el otro, y mediante esta fijación carga un **mandato simbólico**, se le da un lugar en la red intersubjetiva de las relaciones simbólicas. Así, el mandato es, siempre arbitrario: puesto que su naturaleza es performativa, no se puede

explicar con referencia a las propiedades y capacidades “reales” del sujeto. Así pues, cargado con este mandato, el sujeto se enfrenta automáticamente a un cierto “Che vuoi?”, a una pregunta del Otro (orden simbólico). El Otro se dirige a él como si él poseyera la respuesta a la pregunta de por qué tiene ese mandato, pero la pregunta no tiene, claro está, respuesta. El sujeto no sabe por qué está ocupando este lugar en la red simbólica. “Por qué soy lo que se supone que soy, por qué tengo este mandato? ¿Por qué soy... (un maestro, un amo, un rey)? En suma: ¿“Por qué soy lo que tú (el gran Otro) dices que soy?”.³¹ (Žižek, 1992: 156-157).

La dimensión más radical de la teoría lacaniana consiste en darse cuenta de que el gran Otro, el orden simbólico también está tachado, por una imposibilidad fundamental, estructurado en torno a un núcleo imposible/traumático, en torno a una falta central. Sin esta falta en el Otro, el Otro sería una estructura cerrada y la única posibilidad abierta al sujeto sería su radical enajenación en el Otro (Žižek, 1992). Este autor, plantea el tema de la **identidad** por medio de una interrogante ¿qué es lo que crea y sostiene la identidad? En sus reflexiones sobre el tema concluye que la identidad se crea a través de múltiples significantes flotantes y se sostiene bajo un punto nodal³², esto es, la identidad se constituye dentro y no fuera del espacio ideológico del que formamos parte, en dicho espacio se encuentran una serie de elementos de libre flotación que el sujeto atrapa, acepta o se identifica con varios de esos elementos, pero sólo uno es el que lo acolcha o “determina” en mayor medida o sobre el cual los otros significantes se rigen.

Es decir, a partir de un elemento de libre flotación más fuerte para el sujeto, es donde anuda su identidad. Cabe señalar que esta anudación no es esencialista o definitiva sino que es temporal y dependiente del contexto del sujeto, o sea, que hoy puede ser un punto nodal el que “determine” mi identidad pero después puede ser otro. Esto es, la identidad no está determinada en última instancia (por la institución, una persona, una idea, un objeto, etcétera), sino que está abierta a múltiples posibilidades de ser en el mundo, en tanto espacio ideológico (Navarrete, 2015a). Por ejemplo, el plan de estudios 2000 de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, en su objetivo general se propone, entre otras cosas, formar al pedagogo para incidir en la solución efectiva y oportuna de problemas pedagógicos y educativos, así

³¹ Y el momento final del proceso psicoanalítico es, para el analizante, precisamente cuando se desentiende de esta pregunta –es decir, cuando acepta lo que es sin que esté justificado por el gran Otro (Žižek, 1992: 156-157).

³² “Es el punto a través del cual el sujeto es “cosido” al significante, y al mismo tiempo, el punto que interpela al individuo a transformarse en sujeto dirigiéndole el llamado de un cierto significante amo (comunismo, dios, libertad, Estados Unidos)” (Žižek, S. 2001:142).

como generar propuestas e innovaciones conceptuales, metodológicas e instrumentales en los distintos campos y escenarios del quehacer pedagógico (ver capítulo II). Los pedagogos en formación se identificaron exitosamente con esta propuesta discursiva, y se imaginan, se conciben y piensan como pedagogos interventores en diversos espacios y modalidades educativas. Es decir, están abiertos a tantas posibilidades de ser pedagogos (interventor, planeador, orientador, investigador, *inter alia*) en tanto sean requeridos laboralmente o en tanto tengan el ideal de desempeñarse en una u otra práctica educativa.

Así, el sujeto (pedagogo) tiene no una sino varias posiciones identitarias que se apropia a partir de su ubicación espacial, desde su contexto o espacio simbólico, desde su interior-exterior. En este sentido, se asume que la identidad no está prefijada, predeterminada, si bien es cierto que se fija temporalmente, también es cierto que no se fija definitivamente o esencialmente. Esto es posible porque opera la falta en el sujeto, que necesita ser llenada, la función de llenado requiere de un espacio vacío y éste es, en cierta medida, indiferente a su contenido por lo que dicho contenido que será inevitablemente “inadecuado” para ese llenado; por esta razón la identificación será constitutivamente incompleta y tendrá que recrearse mediante nuevos actos identificatorios. El fracaso de una identidad plena activará sucesivos actos de identificación.

La identificación desde el repertorio discursivo se contempla como una construcción, un proceso nunca acabado –siempre “en proceso”. No está determinado en el sentido de que puede ser siempre “ganado” o “perdido”, sostenido o abandonado. Aunque tampoco sin sus condiciones de existencia determinadas, incluyendo los recursos materiales y simbólicos requeridos para sustentarla, la identificación es finalmente condicional, sujeta a contingencia (Hall, 1996). La identificación es entonces un proceso de articulación, una sutura, una sobredeterminación y no una subsunción. Es la internalización de un rasgo propuesto en una interpelación disciplinar, institucional, gubernamental, entendida como una construcción, un proceso que se fundamenta en la fantasía, la proyección y la idealización (Hall, 1996).

La identificación es posible y se activa por una **falta** producida por una dislocación, la falta se actualiza, se presentifica. Una **dislocación** se presenta cuando una contingencia subvierte un espacio social desarticulando un orden simbólico (*lo real* en la perspectiva lacaniana); es también la “situación misma de la falta”; una falta que es constitutiva en tanto que los sujetos, para reordenar el orden simbólico dislocado, llevarán

a cabo actos de identificación a través de los cuales intentarán llenar esa falta. En este sentido, una dislocación es condición de emergencia de mitos y horizontes imaginarios (Laclau, 1994) cuya función será rearticular el orden simbólico desarticulado constituyéndose en superficies de inscripción de las formas de identificación de los sujetos.

Los actos de identificación que un sujeto realiza presuponen la existencia de un lugar vacío, esto significa que la función de llenado de dicho vacío se lleva a cabo a través de una “inversión dialéctica”, esto es, mediante la presentificación de una ausencia. Los sujetos son “lugares de una falta constitutiva, cuyas identidades sólo pueden alcanzarse por actos de identificación (inversiones dialécticas...)” (Laclau y Zac, 1994:19). El contenido que “llena” una falta siempre es externo, es este “carácter extraño” lo que le permite funcionar como contenido externo que “llena”. Esta función de llenado es factible en tanto el sujeto es “originariamente una falta inerradicable” por consiguiente una identificación representa la falta misma (Laclau y Zac, 1994). Es este contenido externo con lo que el sujeto se identifica. Un sujeto es un sujeto escindido, “un sujeto cuya falta de ser es la condición previa para su acceso al ser.” (Laclau y Zac, 1994:31).

La función de llenado requiere de un espacio vacío y éste es, en cierta medida, indiferente a su contenido por lo que dicho contenido que será esencialmente “inadecuado” para ese llenado; por esta razón la identificación será constitutivamente incompleta y tendrá que recrearse mediante nuevos actos identificatorios. El fracaso de una identidad plena activará sucesivos actos de identificación. Los efectos de la dislocación son paradójicos y contradictorios, por un lado amenazan la constitución de identidades plenas, pero por otro, son condición de posibilidad para la constitución de nuevas. Es por ello que el mundo social no es algo dado sino se construye permanentemente y los agentes sociales se transforman y construyen nuevas identidades. Por ejemplo, en el plan de estudios G-3 de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima y, en el de 1998 de la Universidad Autónoma de Chiapas, se plantea la necesidad de crear una identidad como pedagogo, en tanto que son carreras “jóvenes” en sus respectivos estados y sienten un vacío, una falta de identidad, una falta que no permiten que se sientan o identifiquen como pedagogos, ese vacío posibilita que los estudiantes de pedagogía se imaginen como normalistas y no como pedagogos.

Autores como Hall, Buenfil, Laclau, Mouffe y Zac coinciden en una crítica al concepto fundacional y metafísico de identidad, reivindican su imposibilidad ontológica y a la vez su pertinencia estratégica postulando una identificación discursiva (contextual,

situada y temporal) o lo que Hall llama una identidad bajo borramiento. La identidad se configura a través de un proceso de interpelación triunfante que es condición de posibilidad de la identificación, la cual da lugar al paso de individuos a sujetos.

3. Métodos comparativos

Reuro a los métodos comparados porque intentan comprender lo que se hace y por qué se hace de esa forma. Sólo por medio de la comparación, nos dice Burke (1997:34), podemos ver lo que no está ahí, o dicho de otro modo, comprender la significación de una determinada ausencia. Luhmann (1999:47) menciona que no sólo lo comparado tiene que ser diferenciado, sino incluso, el punto de vista de la comparación debe ser escogido de tal manera que la igualdad de lo comparado, por consiguiente lo parecido, debe ser garantizada a pesar de la diferencia (función y equivalencias funcionales). En lo diferente debe existir lo común en algún lugar, esto conduce a estímulos en la reflexión, sobre todo cuando se está acostumbrado a intentar una más alta abstracción y finalmente al reconocimiento de la contingencia ineludible del punto de vista de la comparación.

Los puntos de vista de la comparación se ponen frente al observador, de manera que también pudieran ser distintos. Así, también, pueden ser distintos los niveles culturales de opinión de la atribución social. Nos encontramos de esta manera en el nivel de segundo orden, y la pregunta es, entonces: ¿quién es el que compara y qué intereses son los que lo llevan a efectuar tal comparación? La irrupción de los intereses comparativos de manera intensiva y extensiva y la consecuencia del interés por la reflexión y por la reflexión de la reflexión (sobre todo en Kant, en Fichte y en los románticos) tienen que ver con la aparición de un nuevo interés por la cultura. El interés por la comparación intenta un entendimiento de la cultura situado en el nivel de la sociedad dirigido a las observaciones y a las descripciones. Los intereses de comparación reprimen y relativizan todas las esencialidades y las formas de la naturaleza con las que la antigua sociedad se había determinado a sí misma y a su mundo. Es justo en este último punto (relativización de todas las esencialidades) en donde observo la compatibilidad epistemológica de algunos elementos del Análisis Político de Discurso con los Métodos Comparados, en tal sentido realizo una articulación particular, ecléctica, más no sincrética de ambas perspectivas.

3.1 La educación comparada: génesis de un programa científico

De acuerdo con Schriewer (2002), la idea de una ciencia basada en un enfoque comparativo fue formulada y articulada en diversos ámbitos hacia finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX. Las ciencias comparativas, entendidas como un proyecto intelectual y un programa científico de gran alcance, marcaron durante este período un nuevo enfoque científico: el comparativo. El proyecto de una ciencia comparada de la lengua, del derecho, de los sistemas políticos o de la educación, muestra cómo se transmitió un fructífero programa metodológico de las ciencias naturales, fundamentalmente de las ciencias biológicas, a las ciencias sociales y culturales en el comienzo mismo del desarrollo de la ciencia moderna.

Las disciplinas modelos que servían de referente en este proceso fueron la botánica, la zoología; pero la ciencia de referencia decisiva fue la anatomía comparada. Particularmente, los trabajos de Georges de Cuvier (1805), que es su máximo representante, despertaron un interés relevante en toda Europa de aquella época. En este sentido, entrar en contacto con los resultados y métodos de la anatomía comparada formaba parte del programa obligado de la formación científica moderna, como puede observarse en los intereses de Herder, Schlegel, como en los hermanos Humboldt, hasta el mismo Goethe, quienes frecuentaron (1797) las prácticas de anatomía de Loder, en la Universidad de Jena. (Schriewer, 2002)

En el caso de Herder, por ejemplo, en una de sus obras (*Diario de mi viaje del año 1769*), describe la importancia de la historia, de la literatura, los mitos y hasta un programa educativo (para Alemania) posibilitado por la comparación entre naciones como Inglaterra, Italia, Rusia, Francia y Alemania. El énfasis en las bondades y desventajas de la civilización francesa que Herder hace, lo hace porque Francia representaba la cuna y el culmen de la Ilustración. A partir de su comparación con el contexto alemán, Herder sitúa lo que puede dejar para éste el modelo de un pueblo que se caracteriza por su refinamiento, y concluye que tiene más desventajas, por su superficialidad. La superficialidad de la vida ilustrada era identificada con la civilización, a la que Herder oponía la *kultur*, por eso en su propuesta educativa trata de marcar diferencias entre personas civilizadas y personas cultas, para lo cual siempre mantiene presente la comparación entre franceses y alemanes.

Posteriormente, se formula la comparación como un pensamiento relacional, aquí se formó una visión de los problemas. Se plantea el problema de que los objetos de la comparación no son entidades aisladas, sin relaciones, sin conexiones, siempre en

relación con su génesis histórica y dependencia de las condiciones socioculturales; se buscaba ahora interpretar y explicar a través de la contextualización. Esta perspectiva comparativa fue formulada por primera vez en el *Espíritu de las leyes* (1749) de Montesquieu. Esta perspectiva marcaría la posterior dirección teórica de las ciencias comparativas del hombre y de su realidad histórico-social. Aquí los estudios “verdaderamente” comparativos analizan diversos sectores de un sistema o una nación (Przeworski y Teune, 1982).

Ya sea desde la perspectiva positiva o socioculturalista, por medio de la comparación se trataba de afrontar problemas de relevancia político-educativa. Así, con la modernización de los Estados nacionales, se fue configurando un proceso de recíproca observación e información entre países, cuyo interés primordial se dirigía a un saber socialmente relevante, un aprovechamiento de las experiencias obtenidas en otros contextos. Schriewer (2002) resume tres problemas centrales de la educación comparada: 1) La construcción, mediante el método comparativo, de teorías en el campo de las ciencias de la educación. 2) La explicación teórica de la variedad de los fenómenos de otras culturas, y 3) Suministrar saberes relevantes para la política educativa.

La educación comparada, como campo multidisciplinario, se desenvuelve en relación a los intereses y propósitos de quienes se identifican con dicho campo, creándose en su interior distintas tradiciones, tendencias, coaliciones, escuelas, agrupaciones. Una de las tradiciones dominantes en este campo, es el de la comparación internacional de diversos aspectos de la educación y cuando las comparaciones tienen una dimensión nacional, estatal, o incluso local, se habla del método comparado de la investigación educativa (Navarro y Navarrete, 2013).

Mis presupuestos sobre la educación comparada son: el método comparativo es consecuencia de la conciencia de la diversidad (Beltrán, 1990), esto ha erosionado las actitudes etnocentristas; relativiza las esencialidades (Luhman, 1999); permite establecer tipologías, clasificaciones sistematizadoras; carece de sentido comparar dos cosas cualesquiera, los fenómenos deben poseer un grado suficiente de analogía estructural y de complejidad; la comparación se interesa tanto por las diferencias como por las semejanzas; muestran la variedad de estructuras de interrelaciones; hace valer la complejidad de la vida social frente a las reducciones causales del paradigma empírico-analítico. En este orden de ideas la comparatividad es una estrategia analítica: cuáles son los referentes de comparación o las unidades de análisis, qué se compara, qué se logra.

En resumen, la educación comparada posibilita: a) extraer de las investigaciones empíricas individuales, los principios metodológicos y teóricos que permitan una mayor fundamentación metodológica y conceptual de la comparación, pero también la clase de problemas de la educación comparada como disciplina. b) Se cuenta con diversas historias particulares de la disciplina de la educación comparada. c) Mientras que en otros países se ha consolidado como campo de investigación y de enseñanza, en México aún es un campo en construcción. d) La complejidad y la hibridación de los fenómenos constituyen los nuevos desafíos de los estudios comparativos.

En esta investigación hago uso de los métodos comparados porque me permiten realizar un análisis comparativo de la formación profesional de los pedagogos a nivel inter e intra (institucional), de las cuatro universidades mencionadas en relación con mi referente empírico: periodos históricos, planes de estudio, constitución teórica de la disciplina pedagógica, proyectos curriculares. Para ello desde el Análisis político del discurso analizo la formación profesional del pedagogo como superficie discursiva e interpreto comparativamente cómo se desarrolla en cada una de las universidades en estudio.

CAPÍTULO II. LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PEDAGOGO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

La formación es la interacción general entre la comprensión teórica y la voluntad práctica. El saber, en el peor de los casos, puede inculcarse con la vara, pero la formación ha de generarla el propio alumno en un proceso de carácter subjetivo.

Wilhelm von Humboldt.

Con la escritura de este capítulo pretendo analizar el proyecto actual de formación profesional del pedagogo del Colegio de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y cómo está siendo resignificado por los profesores y alumnos, a fin de identificar, diferenciar y contrastar las diferentes visiones y particularidades (del plan de estudios, de los profesores y de los alumnos) sobre la formación profesional del pedagogo. Lo anterior está en consonancia con la inquietud motivadora de esta investigación y se particulariza como las condiciones de emergencia, inscripción y circulación de la formación profesional en la carrera de pedagogía de la UNAM.

He construido este capítulo por medio de cuatro apartados: 1. El devenir histórico de la formación profesional del pedagogo del Colegio de Pedagogía en la UNAM. Una aproximación. 2. La formación profesional actual del pedagogo de la UNAM. El plan de estudios y la resignificación de los profesores. 3. La formación profesional del pedagogo desde la visión de los profesores y estudiantes del Colegio de Pedagogía de la UNAM. Y 4. Reflexiones de amarre del capítulo.

1. El devenir histórico de la formación profesional del pedagogo del Colegio de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Una aproximación

El objetivo de este apartado es dar cuenta, en la medida de lo posible, del devenir histórico (1955-2014) de la formación profesional del pedagogo en la Universidad Nacional Autónoma de México. Lo cual corresponde a la primera pregunta que se planteó en el primer capítulo de esta tesis: “1. ¿Cuáles han sido las condiciones de emergencia, inscripción y circulación de la formación profesional en las carreras de pedagogía?” Es decir, del estado de fuerzas en el que se produjo la creación del Colegio de Pedagogía de la UNAM, así como de los sucesos a “través de los cuales [gracias a los cuales, contra los cuales] se ha formado” (Foucault, 1992: 13) la carrera de pedagogía, y del estado actual

que guarda la Licenciatura en Pedagogía. He organizado esta sección con tres subsecciones: 1.1 Fundación del Colegio de Pedagogía. 1.2 Enfoque de formación y concepciones de la Pedagogía en los años 50. Y 1.3 Organización curricular y contenidos de los planes de estudio: 1955, 1957, 1959 y 1966 (1975 y 1976). Dichas sub-secciones las estudio desde tres referentes empíricos: 1) Los diversos planes de estudio que han regido a la carrera de pedagogía, 2) un testimonio clave sobre la emergencia de la pedagogía en la UNAM, y 3) la literatura gris y especializada sobre mi objeto de estudio. El empleo de estos tres referentes empíricos y la recuperación de mi referente teórico junto con mi primera pregunta de investigación, me permitieron desarrollar esta sección.

La Universidad Nacional Autónoma de México es la máxima casa de estudios de la República Mexicana, esta tiene sus antecedentes en la Real Universidad de México (posteriormente Pontificia) fundada en 1551 (*Cfr.* Cap. I, apartado “La universidad como espacio de formación profesional”), la Real Universidad de México fue cambiando su nombre a través del tiempo de Real a Pontificia a, Real y Pontificia Universidad de México. Hasta que en 1910, siendo Justo Sierra secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes³³, se creó la Universidad Nacional de México³⁴.

En 1910 se creó también, al interior de la Universidad, la Escuela Nacional y de Altos Estudios, donde la pedagogía era la principal guía. La creación de estas dos instituciones tenía como finalidad brindar un espacio formal universitario. En este sentido es que Sierra puso en marcha una “nueva” Universidad, con un objetivo claro y expresado por él mismo: “mexicanizar” el conocimiento. Así el 22 de septiembre de 1910, el presidente de la república de ese entonces, General Porfirio Díaz, inauguró la Universidad Nacional de México en el Anfiteatro de la Escuela Nacional Preparatoria. Sierra, al insistir en la particularidad de la Universidad, destacaba su perfil vanguardista; en pos de un proyecto educativo progresivo y universal, con sentido evolutivo y voluntarioso, destacando que los universitarios: “sois un grupo en perpetua selección dentro de la sustancia popular, y tenéis encomendada la realización de un ideal político y social que se resume así: democracia y libertad” (Sierra, 1910).

Actualmente, una de las Facultades de la Universidad es la de Filosofía y Letras, en la que se encuentra ubicado el Colegio de Pedagogía. Los orígenes fundacionales de esta Facultad se remontan a la época colonial, en la Real y Pontificia Universidad de

³³ La Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes se creó en 1905 a iniciativa de Justo Sierra siendo este nombrado el primer titular de ella.

³⁴ Es en 1929 cuando la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) adquirió su autonomía bajo el gobierno del presidente de México Emilio Portes Gil quien autorizó la construcción de ciudad universitaria.

México, fundada en 1553. Los orígenes modernos de ésta se hallan en la Escuela Nacional de Altos Estudios, fundada en 1910, como parte esencial de la nueva Universidad Nacional de México (González, 1994). La Escuela Nacional de Altos Estudios, antes “Escuela Normal y de Altos Estudios”,³⁵ era la gran propuesta de Justo Sierra, señalaba que ésta tendría como objetivos fundamentales:

Formar profesores, perfeccionar los estudios hechos en las escuelas profesionales y crear especialistas, proporcionando conocimientos pedagógicos, literarios y científicos de un orden superior y conforme a métodos esencialmente experimentales y prácticos. Al instalarse la Universidad, cuidará el gobierno de que desde luego se establezcan cursos completos de pedagogía (Sierra, 1984a).

Así, en el artículo 7º de la Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de 1910, Justo Sierra determinó: se establecerán clases completas de pedagogía. Menéndez (1994), señala que ésta es la primera vez que se escucha en la Universidad Nacional el término pedagogía. La Escuela Nacional de Altos Estudios quedó organizada en tres secciones: 1) Humanidades, 2) Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, y 3) Ciencias Sociales, Políticas y Jurídicas. La sección de Humanidades comprendía: “las lenguas clásicas y las lenguas vivas, las literaturas, la filología, *la pedagogía*, la lógica, la psicología, la ética, la estética, la filosofía y la historia de las doctrinas filosóficas” (Sierra, 1984b).

En 1922, Ezequiel A. Chávez³⁶ creó el Plan de estudios de la Escuela Nacional de Altos Estudios. Él insistía en que no podía seguir existiendo Altos Estudios si no se la dirigía como Escuela Normal, esto levantó a tres grupos adormilados hasta entonces: 1) los normalistas, que se negaban a que se formara al interior de la Universidad una Escuela Normal Superior; 2) los renovados positivistas, que aseguraban que sólo el positivismo podía venir a resolver los problemas educativos del país; y 3) el grupo dirigido por Antonio Caso al interior de la Escuela Nacional de Altos Estudios y que estaban configurando toda la plataforma para hacer de Altos Estudios una Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). Con Álvaro Obregón, finalmente, se da el cierre de Altos Estudios en 1924,

³⁵ El 7 de abril de 1881, Justo Sierra presentó ante la Cámara de Diputados, el *Proyecto de Ley Constitutiva de la Universidad Nacional*, el cual proponía, en su artículo 7º, inciso II, la creación de la Escuela Normal y de Altos Estudios.

³⁶ Ezequiel A. Chávez, en 1913, entra como director de la Escuela Nacional de Altos Estudios, el primer director fue el Mtro. Porfirio Parrada y el segundo el Dr. Pruneda (Cf. Menéndez, 1994; López, A. A, 2004).

y se crean tres instituciones en una sola: la Facultad de Graduados, la Facultad de Filosofía y Letras y, la Escuela Normal Superior.³⁷

En 1934 la Escuela Normal Superior es separada de la Universidad (ya para entonces Nacional y Autónoma) y quedó adscrita a la Secretaría de Educación Pública. En esta época se iniciaron grandes enemistades entre los universitarios y los normalistas. Un año más tarde (1935), Ezequiel A. Chávez logra que al interior de la FFyL se forme un Departamento de Ciencias de la Educación, y se genera la maestría y el doctorado en Ciencias de la Educación; el doctorado se cerró en 1938 y la maestría en 1954. En 1954, la Facultad de Filosofía y Letras se trasladó a la Torre de Humanidades, siendo director de ésta el Lic. Salvador Azuela³⁸. En la FFyL se otorgaba el grado académico de Maestría en los departamentos por los que estaba integrada: Filosofía, Psicología, Lenguas y Literaturas Clásicas, Lenguas y Literaturas Modernas, Lenguas y Literaturas Españolas, Arte Dramático, Historia general y de México, Artes Plásticas, Geografía y Ciencias de la Educación.

"Escuela de Altos Estudios" fue, en cierto sentido, el "primer nombre" de la que, en 1924, se llamaría "Facultad de Filosofía y Letras". Hay entre ambas una indudable línea de continuidad que hace difícil definir el alcance que podría tener dicho cambio, aunque éste tampoco tuvo un sentido nada más nominal. El decreto por el que se instituye formalmente la Facultad llevaba implícita la necesidad de un cambio real, cualitativo, que se irá produciendo de manera paulatina a lo largo de décadas (González, 1994).

La carrera de Pedagogía se implementó por primera vez en el año de 1955 en el Colegio de Pedagogía ubicado en Ciudad Universitaria. Conviene señalar que a partir de 1972 el Consejo Universitario de la UNAM aprobó la creación del Sistema de Universidad Abierta el cual ofrecería también la Licenciatura en Pedagogía. Posteriormente, en 1974 el Consejo aprobó la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales como parte de un proyecto de descentralización educativa de la Universidad. En total fueron fundados cinco planteles en zonas estratégicas alrededor del Distrito Federal:

³⁷ Los estudios pedagógicos de entonces, como puede suponerse, se salieron de la FFyL, se salieron de Altos Estudios, y quedaron refugiados en la Normal Superior. La Normal Superior, entre 1924 y 1928, al interior de la Universidad Nacional de México, tenía como propósito formar profesores universitarios de materias especiales para escuelas secundarias, normales y profesionales y directores de escuela. Había un plan de estudios para formar directores de escuela y un plan de estudios para formar inspectores de escuelas (Cf. Menéndez, 1996).

³⁸ Salvador Azuela decidió iniciar una reestructuración completa tanto en lo académico como en lo administrativo de la entidad, propósito con el cual dio inicio al proceso "de reorganización de los actuales usos académicos [...] y de su plan de estudios en vigor, buscando [...] las fórmulas de trabajo que corresponden a su nueva vida en Ciudad Universitaria". Para ello, se formó una Comisión en la que participó, entre otros académicos, Francisco Larroyo quien jugó un papel relevante en la transformación de la enseñanza de la Pedagogía y en la reconfiguración del perfil del profesional de la misma (UNAM, 2014).

Cuautitlán en 1974; Iztacala y Acatlán en 1975; y Aragón y Zaragoza en 1976. A dichas Escuelas se les otorgó el rango y denominación de Facultad de Estudios Superiores el cinco de marzo de 2004 por el H. Consejo Universitario de la UNAM, en reconocimiento a su consolidación académica y cultural. Los planteles en los que se oferta la Licenciatura en Pedagogía son Acatlán y Aragón. Todas ellas iniciaron con el plan de estudios del Colegio de Pedagogía ubicado en Ciudad Universitaria.

1.1 Fundación del Colegio de Pedagogía

A partir de 1954, en la Facultad de Filosofía y Letras, se cambiaron los Departamentos existentes por Colegios, dando estatus y nivel diferente a la participación docente a través de prácticas colegiadas. Así, en 1954 Francisco Larroyo sustituye (momento de exclusión e inclusión) el Departamento de Ciencias de la Educación (creado en 1943) por el Colegio de Pedagogía al interior de la FFyL-UNAM, cambiando con ello la denominación pero también el enfoque epistemológico, disciplinario y profesional. El Colegio de Pedagogía empezó a funcionar como tal el 11 de abril de 1955, cuando el Doctor Roberto Solís Quiroga dictó la primera cátedra a la primera generación de la Maestría en Pedagogía. Se ofertaban estudios de maestría y doctorado en pedagogía (Menéndez, 1994).

El cambio de Departamento a Colegio no fue sólo nominal, sino también en el objetivo de formación profesional, su plan de estudios, fue completamente renovado, estaba encauzado ya no tan sólo a la formación de profesores, sino a la capacitación de profesionales en pedagogía aptos para organizar escuelas, efectuar investigaciones y desempeñar tareas de asesoría en diferentes instituciones (Ducoing, 1990). La creación de este Colegio se debió principalmente a que la visión de Larroyo sobre la pedagogía era una visión de pedagogía universitaria de influencia alemana y neokantiana, distante y distinta de la pedagogía normalista (Navarrete, 2007). Así lo manifestó Larroyo:

Los estudios pedagógicos en la UNAM han adquirido su propia fisonomía [...] Bajo este signo, en efecto, nace el problema de una pedagogía universitaria, de una tarea distinta de la que pueda tener la Secretaría de Educación Pública [la cual tenía a su cargo la Escuela Normal Superior] [...] La Facultad de Filosofía y Letras se ha hecho cargo de que su objetivo sea éste: la pedagogía universitaria. (Larroyo, 1958).

El cambio de Departamento de Ciencias de la Educación a Colegio de Pedagogía, de una concepción diferenciada entre pedagogía normalista y pedagogía universitaria y, de una nueva conceptualización de pedagogía de corte más filosófico, nos habla de la autoridad intelectual³⁹ que tenía Larroyo sobre la educación en México⁴⁰ o por lo menos en la Universidad. La pedagogía universitaria a la que Larroyo aludía tenía una fuerte carga filosófica, específicamente comulgaba con el neokantismo de Marburgo que intentaba superar tanto el positivismo y el materialismo como el constructivismo de la filosofía romántica mediante una consideración crítica de las ciencias y una fundamentación gnoseológica del saber (Ferrater, 2004). Se le consideraba como una teoría del conocimiento que tenía en cuenta un análisis crítico de sus limitaciones, buscaba recuperar la doctrina kantiana de la crítica del conocimiento frente al predominio de la metafísica.

Desde dicho posicionamiento filosófico, Larroyo también comulgaba con algunas ideas del neohumanismo (pedagógico) que concibe a la educación como el desarrollo de una capacidad interna y no de imposición de algo externo, la educación es la base para desarrollar las facultades humanas a plenitud. Al igual que los romanos, creadores del concepto de la *humanitas*, los neohumanistas buscan una educación integral, pero no sólo de cuerpo y mente, sino de “espíritu, corazón y mano” (Luzuriaga, 1980), para decirlo con una frase de Pestalozzi, el más grande representante de esta tendencia y quizá el modelo por excelencia del maestro y el pedagogo. Ocuparse del espíritu consistía en el desarrollo intelectual del alumno, cultivar el corazón era desarrollar su conciencia moral y la mano era prepararlo para la vida práctica o técnica (Pestalozzi, 1982). Larroyo simpatizaba también con la idea de pedagogía social propuesta por Natorp, dicha pedagogía proponía indagar las condiciones sociales de la educación y las condiciones educativas de la vida social asumiendo que las formas sociales no son inalterables, sino que están sujetas a desarrollo. Para Natorp el objetivo de su pedagogía era que la guía de acción del docente debía ser el sumo bien y no sólo la formación del individuo como lo hacían otras pedagogías (Saltzman, 1998).

³⁹ Para Gramsci (1984), en la medida en que cada uno utiliza en un grado más o menos elevado su capacidad cerebral, todos los hombres pueden ser considerados como intelectuales. Pero no todos ejercen, según Gramsci, la función de intelectual.

⁴⁰ Esto puede observarse en su amplia obra que lo ha posesionado como un clásico de la pedagogía mexicana. De acuerdo con Pérez, (1997), su gran labor editorial consistió en la sistematización y difusión del saber pedagógico que existía antes de 1960 en México, América Latina y Europa, con ese fin trabajó la historia de la educación y la pedagogía, las cuales aún hoy son libros de consulta para las generaciones de normalistas y universitarios dedicados a las cuestiones educativas.

Así, la concepción de pedagogía universitaria de Larroyo estaba constituida principalmente de estas corrientes filosóficas a las que debía su simpatía no sólo por su formación como filósofo en la Universidad de Marburgo sino también porque fue *heredero* de las inquietudes filosóficas, humanistas y pedagógicas de dos de sus grandes maestros universitarios: Antonio Caso y Ezequiel A. Chávez. De este modo, Larroyo contribuyó de manera importante a la consolidación del viejo proyecto de su maestro Ezequiel A. Chávez: hacer de la pedagogía un quehacer universitario. Para ello se propuso sacarla de su ámbito tradicional –la formación de profesores–, elevarla al rango de una teoría de la formación del hombre; crear una ciencia humana ligada a la filosofía y a las humanidades, acudir a la filosofía, historia, psicología, antropología y administración en busca de los fundamentos teóricos y metodológicos de la nueva ciencia de la educación: la pedagogía (Pérez, 1997).

1.2 Enfoque de formación y concepciones de la Pedagogía en los años 50

Uno de los objetivos de formación del pedagogo estaba puesto en su formación humanista, filosófica y en este sentido Francisco Larroyo, impulsor de la pedagogía universitaria y del Colegio de Pedagogía, concebía a la “Pedagogía como la flor de la filosofía”. En esta tesitura, según el Dr. José Luis Becerra, profesor del Colegio de pedagogía y quien estudió en esos años comenta que Larroyo consideraba a la pedagogía:

Como una praxis, como una acción, como cosa concreta, como la filosofía que no se agota en el cubículo, sino una filosofía que tiene un carácter aplicado y, por tanto, de ahí viene, o por lo menos de esa orientación viene aquella clase de que toda verdadera filosofía desemboca en una pedagogía, eso se lo cuento no como anécdota, sino que ahí hay una plataforma, hay una base de entendimiento de lo que van a hacer los estudios en pedagogía⁴¹.

Esta manera de concebir, de conceptualizar a la pedagogía y de dar forma al pedagogo (desde la propuesta de Larroyo) no era “nueva”, estaba presente ya en Fichte (1762-

⁴¹ Entrevista con el Dr. José Luis Becerra, Ciudad Universitaria, México, D.F., 30 de agosto, 2005.

1814), en Dilthey (1833-1911), en Dewey (1859-1952), entre otros muchos filósofos⁴². Es decir, Larroyo retoma de estos autores parte de su filosofía en relación con la pedagogía, con la filosofía de la educación. Por ejemplo, Fichte (continuador de la filosofía crítica de Kant y precursor tanto de Schelling como de la filosofía del espíritu de Hegel, es considerado uno de los padres del llamado idealismo alemán) pensaba que: “sin la actividad pedagógica, la filosofía no encontraría nunca una extensa comprensión y menos aún aplicación a la vida, como por otra parte sin filosofía nunca llegará a alcanzar completa claridad sobre sí mismo el arte de la educación... Serían incompletos e inútiles la una sin el otro”.

Por su parte Dilthey (1940) (humanista y ferviente seguidor del neokantismo precursado por Kuno Fischer) consideraba que: “la última palabra del filósofo es la pedagogía, pues todo especular se realiza por el obrar... La flor y el fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido, como teoría de la formación del hombre”. Así, Larroyo retoma principalmente, las ideas neokantianas y humanista para la formación del nuevo pedagogo. En este sentido, sostengo que la interpelación que estos autores (y otros) ejercieron sobre Larroyo se ve plasmada en la introducción de nuevas materias al plan de estudios de pedagogía (de 1959), en la forma de conceptualizar a la pedagogía y en el tipo de formación que ofreció a los pedagogos. Con estas acciones se cumple, temporalmente, el ideal de Antonio Caso de hacer de la pedagogía un quehacer universitario. Por medio de la intervención de Larroyo se crea una ciencia humana ligada a la filosofía y a las humanidades.

La concepción del pedagogo planteada en el primer plan de estudios de 1955, en el que se otorgaba el título de maestro en pedagogía, cambió, tanto en el nivel de su formación como en el nivel de su quehacer profesional, en el plan de 1959, que otorgaba ahora el título de licenciado en pedagogía. Así, el pedagogo ya no era visto únicamente como maestro de bachillerato, sino que también se le empieza a formar para desarrollar tareas de organización, investigación y asesoría o capacitación para profesores y/o instituciones educativas. José Luis Becerra profesor del Colegio de Pedagogía y quien estudió en esos años recuerda:

⁴² Como es bien sabido, desde la antigüedad filósofos como Platón y Aristóteles se han pre-ocupado por el estudio de la Pedagogía, y desde entonces ha sido motivo de interés de casi todos los grandes pensadores (Locke, Rousseau, Kant, Fichte, Herbart), hasta llegar a nuestro tiempo, en el que se le sigue estudiando (James, Dilthey, Simmel, Écheles, Dewey, Spranger, Jaspers, *inter alia*), pero es a partir de las ideas de Dilthey que se “reivindica” el papel de la pedagogía con relación a la filosofía.

Esta fue una, que diría yo, fue una unidad académica de la cual se desprendieron una serie de unidades que después se desarrollaron en Facultades, incluso todavía queda aquí Geografía como un recuerdo de eso, todavía tenemos aquí a Geografía. Bien todo eso, le decía, porque entonces todos esos salían con nuestra maestría. Todos eran maestros porque se suponía que iban a ser maestros para dar clases en preparatorias, de Geografía, de Historia, de Filosofía, de Literatura, etcétera, etcétera. Entonces estaba la Maestría en Pedagogía.⁴³

Cuatro años después de la creación de la carrera de Pedagogía, se dejó de formar Maestros en Pedagogía para formar Licenciados en Pedagogía (lo cual se sigue haciendo hasta la actualidad). Ahora sabemos, o está estipulado que para poseer el título de Maestro primero se debe tener el de Licenciado, pero en esos años era común, en algunas Universidades, otorgar el título de Maestro (y no el de Licenciado) porque se creía que se formaba a los estudiantes principalmente para dar clases en una institución escolar (como bien sabemos, es común hoy día que a los profesores de primaria o de cualquier otro nivel educativo se les siga designando como “maestros” y no como profesores aunque estos posean un título mayor o menor al de maestro).⁴⁴

Esta designación de título al momento de graduarse nos habla de por lo menos tres aspectos: 1) de que en el momento de constitución de una profesión (y también en el desarrollo de ésta) no siempre se tiene determinados los objetivos y se van afinando, definiendo o redefiniendo sobre la marcha, 2) esta designación responde a una filosofía de la época, al orden establecido de un discurso, o a lo que Foucault (1992b) llamaría estar en la verdad o decir la verdad y, 3) de que los conceptos cambian a través del tiempo, se reconfiguran (Granja, 1998) así como también cambia, por ejemplo, el campo laboral de los profesionistas.

⁴³ Entrevista con el Dr. José Luis Becerra, Ciudad Universitaria, México, D.F., 30 de agosto, 2005.

⁴⁴ En la UNAM, las primeras disposiciones legales para el desarrollo formal de los estudios de posgrado se establecieron en 1929 y los grados de doctor y maestro se comenzaron a otorgar de manera continua a partir de 1932, por lo que su labor fue pionera en América Latina. En aquellos momentos, la Facultad de Filosofía y Letras definió un conjunto de lineamiento para otorgar los grados de maestro y doctor, aunque es importante señalar que el grado no era equivalente al título profesional. De manera tal que bastaba con tener un título de licenciatura, haber ejercido la docencia por más de cinco años, tener obra publicada y presentar una tesis para obtener el grado de doctor, mientras que para obtener el de maestro, eran necesarios los requisitos anteriores y el título de bachillerato (Bueno, Muñoz y Reyes, 2003).

Unos años después, hacia 1945, la Facultad de Ciencias estableció, por primera vez en la UNAM, dos ciclos de estudios: el profesional y el de graduados. A partir de ese momento, en las carreras de Biología, Física y Matemáticas, el otorgamiento del grado de maestro requirió del grado académico y el título de licenciatura, por su parte el grado de doctor exigió el grado y el título de maestro, estableciéndose con ello una similitud entre título y grado, tal como existen hoy en las universidades contemporáneas (Rojas, 1992).

1.3 Organización curricular y contenidos de los planes de estudio: 1955, 1957, 1959 y 1966 (1975 y 1976)

En los años 50, para la UNAM fue primordial la capacitación de profesionales en pedagogía. El primer plan de estudios del Colegio de Pedagogía otorgaba el grado de Maestría y el título de Maestro en pedagogía; dicho plan quedó estructurado por tres rubros: a) *Materias obligatorias*, conformado por ocho asignaturas: Teoría Pedagógica, Historia General de la Pedagogía, Historia de la Educación en México, Conocimiento de la Infancia, Conocimiento de la Adolescencia, Fundamentos biológicos de la Pedagogía, Fundamentos Sociológicos de la Pedagogía y, Filosofía de la Educación, todas ellas se cursaban en dos semestres cada una; b) *Materias monográficas obligatorias* conformado por nueve asignaturas: Didáctica, Organización Escolar, Psicotécnica Pedagógica, Psicopatología de la Adolescencia, Antropometría Pedagógica, Pedagogía Comparada, Técnica de la Investigación Pedagógica, Orientación Vocacional y Profesional y, Psicología Contemporánea, estas asignaturas se cursaban en dos semestres cada una, excepto Psicopatología de la Adolescencia y Pedagogía Comparada que se cursaban sólo por un semestre y; c) *Materias optativas*, debían cursarse seis asignaturas optativas elegibles entre las que la Universidad ofrecía a través de sus diferentes dependencias (UNAM, 1956a).

Los alumnos, por acuerdo del Consejo Universitario de la UNAM en su sesión de 26 de julio de 1956, para poder titularse debían de realizar una práctica docente mínima de 6 meses, en una escuela de segunda enseñanza, Preparatoria, Normal o de nivel universitario (UNAM, 1956b). La matrícula de ingreso fue de 17 alumnos, la mayoría de ellos fueron mujeres, esto se debió a que:

El Colegio de Pedagogía comenzó realmente con maestros Normalistas, tanto maestros como alumnos venían de la Normal a estudiar pedagogía y desde un principio la Normal tiene esa característica más mujeres que hombres. Y también en parte a que la mujer por su naturaleza es más dada a dar, a entregarse, a ser generosa, en ese sentido el maestro y el pedagogo tienen que ser generosos y quien es más entregada y generosa es la mujer. Yo respondería a un aspecto psicológico más profundo de las circunstancias o de la tradición a la que me he referido hace un momento. Otra razón podría ser que es un poco más fácil, es un poco más fácil de acuerdo al área que escoja usted, a muchas no les gusta tomar

estadística, diseños de investigación, etcétera, etcétera, porque es un plan muy abierto como le decía yo, puedes escoger unas materias y no elegir otras, es decir, llegaba antes el maestro y te permitía tomar en cualquier parte y eludían las materias duras también, serían tres razones⁴⁵.

La reunión del Consejo Técnico de la Facultad en 1956 decidió que para **1957** los planes de estudios de todas las Maestrías quedaran organizados bajo dos características comunes: 1) El sistema de créditos semestrales y 2) El ordenamiento de las materias según la siguiente clasificación: Obligatorias generales, Obligatorias monográficas, Obligatorias pedagógicas, Seminario y, Optativas.

A Francisco Larroyo se debió la reestructuración del plan de estudios del Colegio de Pedagogía, en el que, podemos decir, estaba proponiéndoles un modelo de identificación, el cual los invitaba a constituirse en sujetos del discurso de la naciente pedagogía universitaria en México. Las materias del grado de maestría integraron un total de 38 créditos semestrales. Las materias del plan de estudios de 1955 de la UNAM permanecieron tal cual en el plan de 1957 (excepto Conocimiento de la Infancia que desaparece), y se agregaron a este último plan nuevas materias de tipo *monográficas*; *seminarios* (Textos Clásicos de la Pedagogía y Composición de Tesis); y *optativas* (Educación Audiovisual, Psicoterapia e Higiene Mental).

De acuerdo con Ducoing (1990), en este plan se refuerza el enfoque experimentalista y se incrementa la formación técnica y utilitaria frente a la teórica. El encargado del Colegio era Ranulfo Bravo Sánchez (1955-1957). En ese mismo año (1957) le sucedió Francisco Larroyo (de 1957 a 1958), ya que es nombrado director de la Facultad de Filosofía y Letras (1958 a 1966),⁴⁶ y ya en el cargo directivo (en el año de 1959), decide darles a todos los Colegios de la Facultad el grado académico de Licenciatura (UNAM, 1959). Esto fue motivo para una nueva reestructuración del plan de estudios del Colegio de Pedagogía. Los pedagogos ahora egresarían con el grado de licenciatura y el título de licenciado en pedagogía, a diferencia del plan anterior que egresaban como maestros en pedagogía. En este sentido, José Luis Becerra profesor del Colegio de Pedagogía y quien estudió en esos años menciona lo siguiente:

⁴⁵ Entrevista con el Dr. José Luis Becerra, Ciudad Universitaria, México, D.F., 30 de agosto, 2005.

⁴⁶ El nuevo director del Colegio de Pedagogía que sucedió a Francisco Larroyo fue Juvencio López Vázquez.

Entonces le decía: más bien ya el Colegio estaba fundado, pero empezó a funcionar con el plan de estudios de las maestrías antiguas y llegó un momento en que el Dr. Larroyo dijo: “esto lo vamos a convertir realmente en licenciaturas para darle más cohesión a esto” y entonces los maestros que estaban en los últimos semestres ya los tituló con el mismo plan de estudios. Así que yo estuve en el último plan de estudios de la maestría y en el primero de la licenciatura. Yo entré aquí en el año 54 y yo entré por digamos, entré por exámenes extraordinarios ¿sí?, los hacían muy solemnes entonces: el director, el secretario y el no sé qué. Y entonces yo entré a pedagogía, pero comencé con la maestría en enseñanza superior. Cuando yo estaba un año antes de terminar la carrera me dicen: “esto ya se está cancelando y se van a abrir las licenciaturas”. Entonces a mí me tocó ese momento de transición entre las maestrías y las licenciaturas.⁴⁷

En el nuevo plan de estudios, aprobado en **1959** (y puesto en marcha en 1960), se otorgaba el grado de Licenciatura en Pedagogía, y su duración era de tres años. Este plan de estudios, al igual que el de todas las licenciaturas que se ofertaban en la Facultad de Filosofía y Letras en esos años, estaba organizado por a) *Materias obligatorias* que incluían ocho materias de carácter general y ocho materias monográficas a cursar por dos semestres cada una y b) *Materias optativas* se exigía cursar tres (por dos semestres cada una). En total se cursaban 38 asignaturas-crédito-semestrales: 32 obligatorias y seis cursos semestrales optativos (UNAM, 1966).

En este plan de estudios (1959) desaparecen los seminarios y materias optativas estipulados en el plan 1957; se incorporan nuevas materias como Conocimiento de la Infancia (que estaba presente en el plan 1955 y desaparecida en el plan 1957). En este plan se continuó el enfoque tecnicista, predominando la ausencia de ejes curriculares y la desvinculación con la prácticas educativas vigentes. Este plan de estudios estuvo vigente hasta el año 1966.

El 30 de noviembre de **1966** el H. Consejo Universitario aprobó un nuevo plan de estudio, en el cual se seguía otorgando el título de Licenciado en Pedagogía y la duración de los estudios aumentó a cuatro años a diferencia del plan anterior que se cursaba en tres años. En el nuevo plan se aumentó también el número de materias a cursar, anteriormente eran 38 materias, ahora se debían cursar 50 materias-crédito-semestrales, de las cuales 32 eran obligatorias y 18 optativas. La organización curricular de las

⁴⁷Entrevista con el Dr. José Luis Becerra, Ciudad Universitaria, México, D.F., 30 de agosto, 2005.

materias también cambió, en plan anterior la organización era por a) *Materias obligatorias* y b) *Materias optativas*, ahora en el plan de 1966 estaban organizadas en cuatro áreas de conocimiento: Psicopedagogía; Sociopedagogía; Didáctica y Organización Escolar y; Teoría, Filosofía e Historia (UNAM, 1966). La estructura curricular suponía la elección de una de estas áreas. Poco tiempo después, dicha selección de área se volvió opcional, pudiendo elegirse asignaturas de las cuatro líneas, de acuerdo con el interés particular del estudiante (UNAM, 2014).

A partir del año 1966 se ha venido formando profesionales de la Pedagogía, con un plan que, tras modificaciones mínimas ha tenido la virtud de irse adecuando a las características demandadas por el ejercicio profesional de este especialista en distintos escenarios educativos, así como en distintos momentos de las últimas décadas (UNAM, 2007). Por ejemplo, en **1975**, la Comisión de Trabajo Académico del H. Consejo Universitario, autorizó la incorporación de la asignatura Pedagogía experimental I y II, a ser cursada en 5° y 6° semestres. En **1976** se aprobó la creación de otro grupo de asignaturas: Pedagogía contemporánea I y II, para los mismos semestres, y los talleres de Didáctica I y II, Orientación Educativa I y II, Organización Educativa I y II, Comunicación Educativa I y II, Investigación Pedagógica I y II, así como el Seminario de Filosofía de la Educación I y II, para los semestres 7° y 8°. A pesar de estas modificaciones, el plan conservó el mismo número de materias obligatorias y optativas a ser cursadas, señalado líneas arriba (UNAM, 2014).

Las materias de este plan de estudios 1966, sólo contaban con una muy breve descripción, los profesores eran los encargados de crear el propio contenido del programa:

[...] el concurso de oposición obliga a dos cosas: a la crítica de un programa y a la propuesta de un programa alternativo, así que, es la propuesta del programa alternativo lo que le dio un carácter de renovación al propio plan de estudios, porque, se dice, estatutariamente, que los planes y programas de estudio deben estar fijados por el Consejo Universitario, pero en los tiempos que ya hablamos ahora, esa regla, si bien existía, pero no estaba como profundizada, así que nuestros planes, todavía ése del que hablamos, ¿no?, de cuatro años, tenía una presentación como un listado de asignaturas, y una brevisísima, casi podrías decir, miserable descripción de sus contenidos, pero no había programas totales, así que, entonces, cuando nosotros presentamos esos concursos, pues, empezaron a

aparecer programas, interesante, ¿no?, porque, claro, pues, sí, si el jurado le va a pedir un programa, pues, ni modo que usted llegue de brazos cruzados, “no, pues, aquí traigo mi programa”, que si ya presentó un programa, pues, pues, por lógica y por coherencia académica, cuando usted llega frente al grupo, pues, les dice: “traigo mi programa”, así fuimos renovando los programas, parece como un modo muy poco deseado, pero un modo de renovación de vida académica.⁴⁸

Actualmente el Colegio de Pedagogía tiene en operación dos planes de estudios: 1) El plan de estudios de 1966 y 2) el plan de estudios 2010, el cual fue aprobado por el H. Consejo Universitario el 27 de abril de 2007 y entró en vigor en el semestre 2010-1 (2009). Los dos planes de estudios funcionan conjuntamente con el objetivo de apoyar, formar, titular a los alumnos de las generaciones anteriores al nuevo plan de estudios.

Concluyo este primer apartado “El devenir histórico de la formación profesional del pedagogo en la UNAM. Una aproximación”, señalando que la institucionalización de la Carrera de Pedagogía en el Colegio de Pedagogía de la UNAM, fue un momento de diversas emergencias efecto de sustituciones, emplazamientos y desplazamientos, conquistas disfrazadas y desvíos sistemáticos. Por una parte estaba emergiendo una nueva profesión en México, la del pedagogo y por otra se estaba definiendo, sentando las bases de lo que posteriormente se entendería y concebiría como pedagogo.

Así, se asistía a la emergencia de una nueva profesión en el país que aún no tenía clara una conceptualización y concepción del pedagogo, quizá por ello es que entre 1955 y 1959 se cambió tres veces de plan de estudios, en 1955 el Colegio inicia ofertando la maestría en pedagogía, en 1957 se reestructura el plan de estudios incorporando nuevas materias y para 1959, finalmente, se ofreció la licenciatura en pedagogía. Indudablemente, todo plan o proyecto educativo nunca es ni podrá ser estático ni definitivo, ya que está sujeto a una realidad socio-histórica, la cual es cambiante, donde lo contingente forma parte de su constitución y transformación. Actualmente se sigue ofreciendo el grado y título de licenciatura en pedagogía. La UNAM, ha sido modelo de referencia para diversas universidades públicas y privadas del país que también ofertan la carrera de pedagogía.

2. La formación profesional actual del pedagogo de la UNAM. El plan de estudios 2010 y la resignificación de los profesores

⁴⁸ Entrevista con el Dr. Roberto Caballero, Ciudad Universitaria, México, D.F., 23 de abril, 2010.

El objetivo de este apartado es dar respuesta (para el caso UNAM), a la segunda pregunta de investigación que planteé en el primer capítulo de esta tesis: “2. ¿Cuál es el proyecto de formación profesional actual del pedagogo en las cuatro universidades mexicanas (UV, UNAM, UNACH y UCOL) y cómo se resignifica al interior de cada institución?”, para ello he organizado este apartado bajo tres puntos: 2.1 El nuevo plan de estudios 2010 de la carrera de Pedagogía. Los porqués de un cambio curricular, 2.2 Enfoque teórico y objetivo general del plan de estudios 2010; y 2.3 Estructura curricular del plan de estudios 2010. Estos tres subapartados los analizo desde tres referentes empíricos: 1) el plan de estudios 2010 que rige a la Licenciatura en Pedagogía ofertada por el Colegio de Pedagogía de la UNAM, 2) la percepción de los profesores sobre la formación que están dando a los pedagogos, y 3) la literatura gris y especializada sobre mi objeto de estudio. El uso de estos tres referentes empíricos y la recuperación de mi referente teórico puestos a jugar con mi segunda pregunta de investigación me posibilitaron desarrollar este apartado.

2.1 El nuevo plan de estudios 2010 de la carrera de Pedagogía. Los porqués de un cambio curricular

El 27 de abril del año 2007, el H. Consejo Universitario de la UNAM aprobó el nuevo plan de estudios para la carrera de Pedagogía, el cual se implementó a partir del semestre 2010-1 (año 2009), dicho plan es conocido como plan de estudios 2010. La actualización, reestructuración o creación de un plan de estudios debe considerar los antecedentes históricos, políticos y contextuales, *ergo* discursivos, del lugar del que emerge, cambia o se actualiza, por lo que su elaboración no es del todo autónoma o de libre albedrío. Su elaboración forma parte de un proceso que viene condicionado en su origen por todo un conjunto de factores y normas a los que dicho proceso debe acomodarse. Los encargados de presentar nuevos planes de estudio no parten, por tanto, de cero, sino que han de considerar y, en su caso, atenerse a las condiciones y normas que rigen dicha actuación (Zabalza, 2003).

Las propuestas de nuevos planes de estudio deben partir, justamente, de esa historia y tratar de rentabilizarla al máximo: reforzar aún más los puntos fuertes y tratar de contrarrestar los puntos débiles reconocidos. De acuerdo con Zabalza (2003), se pueden distinguir dos tipos de condiciones: A) las condiciones normativas que delimitan y rigen el

proceso (contexto de legitimación), y B) las condiciones institucionales que lo enmarcan y sitúan en un aquí y ahora (contexto de sentido y de viabilidad). Si bien esta categorización es útil para detectar el plano funcional del cambio de plan de estudios, no contempla elementos como el juego institucional y político que sí posibilita la perspectiva del APD. Algunas de las condiciones a las que obedeció el cambio del plan de estudios de la Carrera de Pedagogía en la UNAM, encontradas en esta investigación, fueron las siguientes:

A) Condiciones normativas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

En el “Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio” de la UNAM, en su Capítulo III, Artículo 15, “se establece que cada seis años los consejos técnicos realizarán un diagnóstico de los planes y programas de estudio de su competencia, con la finalidad de identificar aquellos que requieran modificarse parcial o totalmente” (UNAM, 2003). Esta es la circunstancia normativa más fuerte por la que se decidió hacer un cambio de plan en el Colegio de Pedagogía.

A mediados de los años 90, siendo directora de la Facultad de Filosofía y Letras Juliana González Valenzuela (1990 a 1998), se inició el proceso de cambio de planes de estudio en todos los Colegios (Bibliotecología, Desarrollo y Gestión Interculturales, Estudios Latinoamericanos, Filosofía, Geografía, Historia, Letras Clásicas, Letras Hispánicas, Letras Modernas, Literatura Dramática y Teatro, y Pedagogía) que constituyen dicha Facultad, tal como se señalaba en el Artículo 15 del “Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio” de la UNAM.

Los consejos técnicos y los directores de las entidades académicas difundirán la información respecto de los proyectos de modificación de planes y programas de estudio de manera amplia a través de boletines, circulares, gacetas o de medios electrónicos al alcance de la Universidad. Asimismo, se fijarán Lineamientos para promover y conducir la participación de la comunidad en la evaluación de los planes de estudio y en los procesos de modificación, de la manera en que los consejos técnicos lo estimen conveniente. El diagnóstico será conocido por los consejos académicos de área o del bachillerato, según corresponda. (UNAM, 2003).

En este sentido y siguiendo el mandato de la universidad (el mandato simbólico al que se le da un lugar en la red intersubjetiva de las relaciones simbólicas y dicta el rumbo que debe seguir, supra Capítulo I, apartado 2.1) la directora de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) convocó a los profesores de todos los Colegios, que conforman a la FFyL, a una reunión general con el objetivo de formar comités para la elaboración de nuevos planes de estudio.

[...] en el marco institucional general y con la doctora Juliana Gonzáles, [...] se plantea como política institucional que todos los planes de la Facultad, porque también hay la presión por parte de la rectoría, pero en particular, ella toma la estafeta, y es obligado cambiar los planes de estudio, pero obligado en el sentido de los tiempos que cada comunidad decida, e hizo una reunión “con todos” [énfasis] los profesores de carrera, los coordinadores en turno, y su equipo de dirección en Oaxtepec [ciudad perteneciente al estado de Morelos, México], para que se pusiera de acuerdo, cada comunidad, en cómo..., se formara una comisión y se comenzara a trabajar en esa reestructuración. Entonces, ahí arrancó, ahí ya se institucionalizó, ahora no era: “tal Colegio dice que va a cambiar, ahora tal carrera”, sino ahí ya fue la demanda: “tienen que cambiarse los planes” [...] Entonces, cada comunidad, cada Colegio, fue decidiendo; pero aquí lo que arranca, lo que deriva de ese encuentro de Oaxtepec (E-UNAM-B, p. 9).

En la reunión de Oaxtepec participó un grupo de profesores del Colegio de Pedagogía y constituyó una comisión para la elaboración del plan de estudios, dicha comisión mantuvo reuniones por muchos años, con el objetivo de elaborar y consolidar la nueva propuesta de plan de estudios para el Colegio.

[...] ese trabajo de la reforma del plan de estudios me llevó como 15 ó 16 años, empezamos con una vieja reunión de profesores en Oaxtepec, hasta es histórica, “la Reunión de Oaxtepec”, entonces, nos dieron recursos, ahí nos echamos un encierro de tres días en Oaxtepec, hicimos la propuesta, no hubo ninguna propuesta, salvo la mía, así, clarísimo, no hubo ninguna propuesta..., [...] nos organizamos, así que nombramos nuestra mesa [...] (E-UNAM-A, p. 11).

[...] La comisión originalmente hasta fueron muriendo profesores, ¡imagínate!, todo lo que duró, porque lo del cambio llevó doce años o algo así, ponle más de diez sí, no sé si doce, trece, catorce, quince, pero fue de que se forma..., de ese evento de Oaxtepec, [...] a..., se integra la comisión, a que ya se hace la propuesta, ¿pues pasaron cuántos coordinadores?, hójole!, yo creo que pasaron como cuatro coordinadores, pues concluyó Juliana, luego vino el maestro Celorio, Gonzalo Celorio, luego llegó Ambrosio y estuvo ocho años, y casi para terminar Ambrosio, salió el plan, ya se aprobó en Consejo Técnico, luego habría que mandarlo a todas las instancias correspondientes, ¿sí?, entonces te estoy hablando de..., ¡imagínate!, [...] cuántos años tardó eso, ¿no? (E-UNAM-B, p. 9).

Tanto los documentos como los testimonios me permiten visualizar en la práctica lo que Foucault llama “relaciones de poder”, no la que el Estado soberano ejerce sobre el pueblo, sino aquella que se da “en cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos; son más bien el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina, las condiciones de posibilidad de su funcionamiento” (Foucault, 1992:157)

Así, las relaciones de poder son inherentes a otras formas de relacionarse como son por razones económicas, políticas, religiosas, escolares, *inter alia*. Este tipo de relaciones son el efecto de las asimetrías entre los sujetos en todas las rejillas de la sociedad. Este tipo de poder propuesto por Foucault siempre está asociado a una relación dual, en donde uno ejerce poder sobre otro, por ejemplo, en el caso escolar que me ocupa, un decreto emitido por H. Consejo Universitario, supedita a los directores de las Facultades que la conforman a cumplir con este mandato, cambiando los planes de estudios de los Colegios que la integra, a su vez la dirección de la FFyL interpela a los profesores de los Colegios, específicamente al de Pedagogía, para modificar el plan de estudios.

B) Condiciones institucionales del Colegio de Pedagogía. La carrera de Pedagogía funcionaba con el plan de estudios aprobado en el año 1966 y reestructurado curricularmente en los años 1975 y 1976 (Martínez, 2001), es decir, durante más de 40 años no se había realizado un cambio curricular para esta Carrera. Uno de mis

entrevistados comenta que ese plan de estudios conservaba su vigencia gracias a la flexibilidad interna que contenía en sí mismo:

[...] porque lo fuimos acoplando a las necesidades contemporáneas, sin necesidad de cambiarlo totalmente, teníamos el problema, entre otras cosas, de que ya no se ajustaba a los requerimientos formales, oficiales, y legales, que fijan un mínimo de créditos para las licenciaturas, ese plan de estudios todavía tenía una franja muy grande para llegar a los mínimos necesarios, ok. Por otra parte, ah..., quizá los propios contenidos o las propias asignaturas, ya nos había dicho, sin necesidad de un estudio profundo, nada más de sentido común, que quizá estaban un poco atomizadas las cosas, que quizá no estaban tan bien ligadas, que había buena voluntad, que había interés, que yo creo que aquí habría mirar siempre con buenos ojos, [...] la enorme vocación de los profesores para ir actualizando sus cursos y trabajarlos razonablemente bien, ¿no?, pero no tenía cuerpo, o sea, lo que le faltaba era coherencia, unidad, ¿no?, o sea, se habían ido muchos años, eran treinta y tanto años de vigencia de ese plan de estudios, entonces, había que ponerse al día, y [...] teníamos que responder, obviamente, a los requerimientos legales de la propia Universidad y de la propia Secretaría de Educación Pública. (E-UNAM-A, p.9-10).

Si bien cada profesor del Colegio de Pedagogía actualizaba los contenidos de su programa de asignatura, éste tenía por lo menos un doble efecto: si bien, por un lado, expresa religiosamente lo que un profesor considera que debe ser trabajado en un semestre escolar (Díaz-Barriga, 1994), y en este sentido esta práctica resguarda al pensamiento de libertad de cátedra que con ahínco defendía Antonio Caso, por otro dispersa la formación del pedagogo, no la unifica, es decir, pese a que todos los estudiantes del Colegio cursaban las mismas materias obligatorias, éstos se formaban con contenidos distintos, procedentes de teorías, muchas veces, opuestas entre sí.

Aunque cada profesor renovaba los temas de sus materias, se hacía necesario un cambio de plan de estudios ante las actuales exigencias educativas de la sociedad y de la propia reglamentación universitaria, por lo que debía obedecerse el mandato de la institución, y así se hizo.

Mira, había una cuestión [...] básica que era que la legislación universitaria cambió del 66 a la fecha, y se necesitaba reestructurar a 300 créditos, porque en el plan 66 no existía la figura de créditos, todavía toda la escuela pragmatista, empirista, de Estados Unidos no llegaba a definir créditos y eso, entonces, este, eran materias las que tenían que cubrir, entonces, [...] hubo muchas discusiones, o sea, el plan de estudios tenía que haber quedado listo en el 99 y se tardó 15 años más, hubo “ires y venires”, hubo grupos que se opusieron, sobre todo, de estudiantes; pero la idea era, en el mismo sentido, de decir que la pedagogía es la ciencia de la educación, como lo había planteado Larroyo, claro, en términos de..., de materias como Antropología Filosófica [...] (E-UNAM-C, p. 4).

[...] las generaciones han cambiado, eso implica que se plantean otro tipo de demandas, otro tipo de prácticas, otro tipo de interrogantes. [...] Un plan que lleva 30, 40 años, tenía que cambiar, era una demanda [...]. A ver, primero, este..., eh..., en términos de percepción, más bien, en términos de institución, la cuestión del plan se resuelve cuando, bajo la coordinación de Roberto Caballero, se plantea que las optativas pueden hacer las veces de actualización del plan. (E-UNAM-B, p. 7).

Pese a que cada profesor reformulaba los contenidos de su programa de asignatura y así el plan de estudios era renovado constantemente (Navarrete, 2007), era necesario un cambio de plan, entre otras cosas, porque el marco de la normatividad universitaria (el gran Otro lacaniano) plantea como política general de la Universidad que los planes deben revisarse y cambiarse cada seis años. La formación y quehacer del pedagogo debe ser historizado, contextualizado, por lo que era urgente hacer un cambio curricular y no una reestructuración curricular como al plan de estudios anterior, el de 1966. Después de un largo y productivo proceso de trabajo, en el que de manera colegiada participaron alumnos y profesores del Colegio, se ha iniciado la puesta en marcha de un nuevo plan de estudios 2010, con el fin de enfocar la preparación de los futuros pedagogos universitarios hacia la comprensión y resolución de los problemas educativos del siglo XXI (Martínez, 2011). En el siguiente apartado daremos cuenta de la estructura y elementos que conforman al plan de estudios 2010 de la carrera de pedagogía.

2.2 Enfoque teórico y objetivo general del plan de estudios 2010

Siempre que haya educación escolar habrá un plan de estudios (Tyler, 1950), en el que se establecerán objetivos educacionales que definan el tipo de conducta de los estudiantes. El enfoque de conocimiento-aptitudes-actitudes plantea que estos objetivos deben fijarse separadamente en tres áreas: a) lo que los estudiantes deben saber cuando termine el curso (conocimientos); b) lo que deben saber hacer (aptitudes); y c) qué clase de personas deberán ser (actitudes). Para lafrancesco (2004), se debe lograr establecer los fines del sistema educacional, desde las necesidades de cambio individual y sociocultural, donde se plantea un nuevo deber ser, estableciendo los procesos para lograrlos, a su vez se define las funciones de los objetivos educacionales y los enfoques que obligan a redefinir estas funciones, adquiriendo la unión de los intereses educativos relevantes; esto conlleva a la definición de los principios que fundamentan la formulación de los objetivos y su alcance por ser éstos evolutivos, vías por recorrer antes que puntos terminales. El objetivo general del nuevo plan de estudios para la Carrera de Pedagogía consiste en:

Formar profesionales de la Pedagogía con sólidas y profundas bases teóricas, filosóficas, humanistas y científicas sobre la pedagogía y la educación; así como con el dominio de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para interpretar correctamente el devenir educativo —en términos nacionales e internacionales—, incidir en la solución efectiva y oportuna de problemas pedagógicos y educativos, así como generar propuestas e innovaciones conceptuales, metodológicas e instrumentales en los distintos campos y escenarios del quehacer pedagógico, con un profundo sentido ético del desempeño profesional. (UNAM, 2007: 6-7)

Aunque en el plan de estudios no se especifica directamente el enfoque teórico por el cual se rige, se puede detectar en su objetivo general una cercanía (pero no igualdad) con el modelo de “competencias”, en tanto que se forma al pedagogo con sólidas competencias de conocimientos, habilidades y actitudes. En tal sentido, para cada una de las áreas que ofrece el plan de estudios (Área 1: Teoría, filosofía e historia de la Educación y la Pedagogía, Área 2: Interdisciplinaria, Área 3: Investigación Pedagógica, Área 4: Integración e Intervención Pedagógica) se han diseñado sus perfiles de egreso en términos de tres capacidades: los conocimientos (objetivos de ámbito cognitivo),

habilidades (objetivos de ámbito psicomotriz) y actitudes (objetivos de ámbito afectivo) que debe dominar el estudiante al concluir su formación. Estas tres capacidades psicológicas del ser humano descansan en tres grandes ámbitos diferentes: a) el cognitivo: capacidades relacionadas con los conocimientos, los conceptos y las ideas; b) el psicomotriz: capacidades relacionadas con la realización de acciones: habilidades y destrezas; y c) el afectivo: capacidades relacionadas con los sentimientos, las emociones y las actitudes.

Nuestro sistema educativo ha emprendido un conjunto de reformas que abarca desde la educación básica, pasando por la educación media superior, hasta alcanzar a la educación superior. Todas ellas tienen en común el reemplazo de un currículum enciclopédico, centrado en la enseñanza y que prioriza contenidos disciplinares, por un modelo curricular “flexible”, interdisciplinario, centrado en el aprendizaje y con un enfoque basado en competencias, entre otros rasgos o atributos distintivos (Moreno, 2010).

El caso del nuevo plan de estudios de la Carrera de Pedagogía no es la excepción, en cuanto a un diseño flexible, ya que se adscribe a dos criterios de flexibilidad: el interno, desplegado en el mismo diseño del plan de estudios al incorporar un cuerpo de doce asignaturas optativas para dar respuesta a los diversos intereses de los alumnos del Colegio y, el criterio institucional reflejado en el “Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales de la Universidad Nacional Autónoma de México”, el cual, en su Artículo 19, hace referencia al porcentaje de créditos que los alumnos pueden cursar a través de otros planes de estudio de la propia institución; o bien —en el marco de los programas de movilidad que está impulsando en la actualidad la UNAM— en otras instituciones de educación superior del país y del extranjero, con las que la institución mantenga convenios, de acuerdo con lo estipulado por la Legislación Universitaria vigente (UNAM, 2010:16).

Una de las principales características de los Planes de Estudio flexibles o semiflexibles es que el estudiante está ante la posibilidad de participar de distintas maneras en la configuración de su proceso formativo. (Gimeno, 1992; Lundgren, 1991; Díaz-Barriga *et al*, 1990). Un modelo mixto semiflexible es aquel que ofrece opciones para configurar una práctica desde posiciones más críticas; planteando espacios en los que se tenga oportunidades de participación y de construcción de opciones; fomentando más un modelo de evaluación que privilegia los procesos -y no sólo los productos- y conservando espacios en los que todos deben seguir una ruta trazada por los diseñadores del currículum. Este tipo de modelos proponen estrategias para generar un proceso formativo

transformador y enriquecedor de la experiencia educativa, al contar con esos espacios de investigación y reflexión de la práctica (Méndez, 2004).

Los objetivos del plan de estudios 2010 de la Licenciatura en Pedagogía, son resignificados de distintas maneras por cada uno de los profesores entrevistados. Desde una lectura discursiva, los objetivos actúan como un significante al que se le otorgan diversos significados (parecidos o diferentes). El significado de una acción se constituye en “contextos de uso efectivo”, es decir, entre un significado y su uso no puede haber una separación rígida, dado que el significado de una palabra adquiere significación sólo dentro de un contexto específico. Cuando les pregunté a los profesores entrevistados su opinión sobre la orientación de la formación profesional del pedagogo en el plan de estudios 2010, respondieron lo siguiente:

[...] Eso pa' que lo pregunta, eso está escrito, hágale caso al escrito, pero, conste, que lo que está escrito, porque además está muy bien escrito, corresponde al planteamiento formal, ¿ok? Si quiere el planteamiento formal, hay escrito, y no sólo que esté escrito, porque además, yo le contribuí mucho a esa escritura, sino porque eso que está escrito, digamos, es un planteamiento, una propuesta, no es decidido sino por el aval de los Consejos, de nuestros Consejos, o sea, uno como miembro de una comisión llega y le da el documento, pero la aprobación no es de uno, la aprobación es de ese agente externo que son los Consejos, entonces, claro, si usted quiere irse por la vía formal, pues, tome el documento y vea lo que los Consejos aprobaron y, entonces, ahí dice claramente cuál es la orientación... (E-UNAM-A, p. 10)

Que es, la base simple, tiene un peso muy fuerte investigación, tiene un peso importante la cuestión..., la formación teórica. Tiene una base..., mmmm, que sería epistemológica en el sentido de poder crear referentes para que aspectos que se ven en los primeros años, se puedan profundizar posteriormente, no sé, teoría, ¿no?, y ahora hay lectura de textos clásicos, por ejemplo, una optativa; pero puedes dar esa continuidad, digamos, así, ¿no? Se amplía el número de horas, y se amplía por una cuestión de que es importante, el número de créditos que debe tener una carrera para reconocerse como licenciatura, entonces, eso es fuerte, fuerte para los alumnos. (E-UNAM-B, p. 10)

La idea es que todo pedagogo se dedique a cualquiera de las áreas, inclusive a aquellas que ni siquiera se nos han ocurrido, tenga esta posibilidad de encontrar en la carrera esa amplitud, pero con unas ciertas herramientas, conocimientos, actitudes, si se quiere, básicas, que le permitan entender la discusión en amplio sentido, creo que, en ese sentido, ése es algo como que no se cejó, es decir, no se dejó de largo, es decir, no se ve, por ejemplo, que se pueda ser un pedagogo solamente desde el actuar, desde la elaboración de planes y programas de estudio, de la orientación, o de cualquier otros de los campos que tradicionalmente o actualmente han sido como laborales, sin entender desde dónde parten y que desde lo teórico, lo histórico, lo filosófico, con la posibilidad de investigar y de ir abriendo campos, al menos en la idea general. Eso es lo que se buscaba, que tuvieran esa formación como sólida, que pudieran interactuar, no sólo con un saber específico, sino también con otros humanistas. (E-UNAM-C, p. 6)

Pese a que mis tres entrevistados participaron en la comisión revisora del plan de estudios (en diversas etapas de su construcción), en sus testimonios encuentro distintas apreciaciones sobre la orientación en la formación profesional del pedagogo del plan de estudios actual. Esto nos habla de las diversas resignificaciones que pueden existir de un mismo proceso. Para un entrevistado la orientación de la formación del pedagogo está dada, establecida en plan de estudios formal y nada más. Otro de mis entrevistados considera que en la actual formación del pedagogo, la formación teórica y la investigación tienen un peso muy importante en el objetivo general de formación. El otro entrevistado considera que no hay un enfoque particular, sino múltiples, lo que permitirá que el pedagogo se forme y posteriormente labore en campos aún imposibles de pensar.

Aunque existe una estructura base de formación en el plan de estudios 2010, cada profesor seguirá formando a sus estudiantes desde su visión particular de lo que es la pedagogía, sobre cómo debe formarse un pedagogo, con qué contenidos específicos. Estas resignificaciones de un mismo proyecto son posibles en tanto que las configuraciones sociales son configuraciones significativas abiertas, incompletas y precarias, cuyo carácter relacional y diferencial hace posible construir nuevos significados. Una configuración discursiva es el terreno donde se llevan a cabo las prácticas articuladoras que constituyen y organizan las posiciones diferenciales de los sujetos. Justamente por ser toda posición de sujeto una posición discursiva, participa del carácter abierto de todo discurso y no logra fijar totalmente dichas posiciones en un sistema

cerrado de diferencias (Laclau y Mouffe, 2004). Además, el sujeto que se las apropia es diverso (política, intelectual y éticamente) por ello las significa de manera distinta.

2.3 Estructura curricular del plan de estudios 2010

La estructura y organización de la nueva propuesta del plan de estudios y programas de la Licenciatura en Pedagogía se ha sustentado en un cuidadoso examen de las características contemporáneas del campo, así como de la problemática educativa que viven las sociedades modernas, especialmente la mexicana. “Con una base de análisis y evaluación sólidos se ha perfilado un nuevo proyecto que recupera la experiencia y ventajas del plan de 1966, pero que se nutre de los nuevos desarrollos pedagógicos, así como de las reflexiones y pensamientos de otras disciplinas que conviven estrechamente con la Pedagogía” (UNAM, 2010: 3-4).

El plan de estudios 2010 de la Licenciatura en Pedagogía se cursa en ocho semestres y tiene un valor total en créditos de 330; de los cuales 258 son obligatorios y 72 optativos. En los ocho semestres los alumnos cursarán 48 asignaturas, de éstas 36 tienen un carácter obligatorio y 12 carácter optativo. En el caso de las 36 asignaturas obligatorias, una se considerará como obligatoria de elección, mientras que en el caso de las 12 optativas, dos serán de elección y diez generales, para responder a los intereses de los estudiantes. Las asignaturas obligatorias están distribuidas del primero al octavo semestre y las optativas del quinto al octavo semestre. (UNAM, 2007:10-11)

El alumno, al cursar (de primero a octavo semestre) las 36 asignaturas obligatorias cumple con 258 créditos, y al cursar las asignaturas optativas (de quinto a octavo semestre) suma 72 créditos más, haciendo un total de 330 créditos estipulados para formarse como pedagogo. Las 48 asignaturas (obligatorias y optativas) que constituyen el plan de estudio 2010, fueron organizadas en cuatro áreas de formación: 1) Teoría, Filosofía e Historia (10 materias), 2) Interdisciplinaria (18 materias), 3) Investigación Pedagógica (9 materias) y 4) Integración e Intervención Pedagógica (11 materias).

Algunas de las expresiones sobre flexibilidad curricular en el Plan de Estudios podemos verla a partir del sistema de créditos y de las materias optativas.

a) Sistema de créditos

El crédito es la unidad de medida de las actividades de aprendizaje previstas en una asignatura de un Plan de Estudios y se expresa en horas-semana-semestre. En el ámbito de las instituciones públicas mexicanas la medida más común es: 2 créditos = 1 hora por

15 semanas. (Tuning, AL, 2007). En México, La Ley General de Educación en su Capítulo II, Artículo 12, Fracción IX, establece que corresponde a la autoridad educativa federal “Regular un sistema nacional de créditos, de revalidación y de equivalencias, que faciliten el tránsito de educandos de un tipo o modalidad educativo a otro” (LGE, 1993, reformada el 20-05-2014). Sin embargo, no se ha establecido el sistema nacional de créditos prescrito por la ley, por lo que los criterios para su asignación varían de una institución pública a otra (en el caso de las instituciones privadas aplican los criterios del Acuerdo 279) (DOF, 2000).

A partir del año 2003, un grupo de trabajo de la ANUIES inició la elaboración de una propuesta con recomendaciones genéricas para establecer un valor nacional de intercambio que facilite la transferencia y sirva como referencia sin afectar los programas de las instituciones. En dicho documento se describe al sistema de créditos académicos como el instrumento más ampliamente aceptado mundialmente para el reconocimiento de aprendizajes y logros. El crédito es una unidad de medida del trabajo del estudiante para obtención de niveles, grados o títulos y/o para la transferencia de sus logros académicos a otras instituciones de educación superior. Es el valor que se otorga a una asignatura, actividad o unidad de aprendizaje en la que el estudiante participa con el fin de obtener las competencias, los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos en un plan de estudios de acuerdo con ciertos elementos, como los objetivos educativos que cumple en la formación profesional, su complejidad, el tiempo que requiere para ser realizada, los medios que son necesarios, su carácter en la formación del estudiante, etcétera (ANUIES, 2007).

Un crédito académico es la unidad que mide el tiempo de formación de un estudiante en educación superior, en función de las competencias profesionales y académicas que se espera que el programa desarrolle él. La utilidad de los créditos académicos es tener un parámetro de comparación entre los diferentes programas formativos que existen y da una idea de la calidad del mismo en relación a otros.

Los créditos son elementos de manejo versátiles ya que pueden establecerse por plan de estudios, por estudiante, por tipo de contenido, por ciclo escolar, por el tiempo que un estudiante puede permanecer en otra institución, entre otras posibilidades. Además, los créditos obtenidos en estudios previos, pudieran ser la base para sumar créditos hacia otros programas. También puede facilitar la flexibilidad en el tiempo, ya que el estudiante puede ajustar, dentro de márgenes razonables, la intensidad de los estudios a sus condiciones y capacidades individuales. De igual forma, promueve la flexibilidad en

cuanto a las posibilidades de egreso, pues previa determinación del número y tipo de créditos requeridos en cada caso, será posible el egreso de estudiantes en varios niveles escolares (ANUIES, 2007).

b) asignaturas optativas

Las asignaturas optativas abren una amplia gama de temáticas tanto teóricas, como aplicadas, a través de las cuales el estudiante podrá consolidar su formación de acuerdo con sus campos de interés e, incluso, de posible preespecialización. Con ellas se podrán iniciar estudios de vanguardia que permitan la actualización permanente de los contenidos del plan, la incorporación de temas emergentes en el campo, dar satisfacción a las inquietudes e intereses de los estudiantes y abrir líneas sobre áreas de intervención profesional. Se considera además, que en esa misma medida, el estudiante podrá incorporarse al campo profesional durante los estudios e inmediatamente al concluir éstos, al haber establecido vinculación con espacios y organizaciones de intervención pedagógica reales, pudiendo así cubrir las necesidades y demandas sociales emergentes en el ámbito educativo. (UNAM, 2007:16)

El adjetivo optativo u optativa le confiere a una materia un carácter peculiar, que no tendrán las otras, es decir, será una materia que se prefiera con respecto a otras, por lo tanto será elegible, situación que pone a cada estudiante ante la posibilidad de decidir. Esa posibilidad de contar con opciones para apoyar el proceso formativo de cada estudiante, es una oportunidad que le confiere al sujeto una mayor responsabilidad en su proceso de aprendizaje y que le ofrece una coyuntura para contar con un currículum propio que tendrá diferencias respecto al de los otros y en el que cada estudiante habrá contribuido de manera intencionada a su configuración. (Méndez, 2004). En resumen, las materias o asignaturas optativas son las que la universidad libremente incluye en los planes de estudio para que los estudiantes escojan entre las mismas.

En este segundo apartado: “La formación profesional actual del pedagogo de la UNAM. Una revisión al plan de estudios y a las resignificaciones de los profesores”, identificamos que, en ningún lugar del plan de estudios 2010 se señala el enfoque teórico de formación que lo sustenta, esta “indefinición” probablemente se deba a la postura política, teórica y epistemológica de los sujetos elaboradores del plan, a no cerrarse, limitarse a un enfoque teórico particular en tanto que se pretende “formar al pedagogo con sólidas y profundas bases teóricas, filosóficas, humanistas y científicas sobre la pedagogía y la educación; así como con el dominio de conocimientos, habilidades y actitudes acordes a los requerimientos actuales que la sociedad plantea” (UNAM, 2010),

según lo estipula el propio plan de estudios. A este respecto uno de mis entrevistados comenta lo siguiente:

[...] se está pidiendo que los planes se estructuren por competencias en general, pero no es el eje. No está así diseñado, no. Y se ha sabido..., o sea, en el momento que sale el plan, lleva ya como esta cuestión de que: “ya, ya por favor, ya”, ¿no?, entonces, la apuesta es que salga, ya, yo creo que ya ése es el punto; y la otra, que sí está cuidado, como que las observaciones fueron mínimas, ¿no?, en general, tal vez el área que se encarga de la revisión, [...] hacía como observaciones, pero eran realmente muy sencillas de atender. No tuvo mayor problema. (E-UNAM-B, p. 11)

Tanto en el testimonio de la entrevistada, como en el análisis del plan de estudios 2010 (por ejemplo, en el perfil de egreso se especifica al pedagogo como “un profesional con sólidas competencias” UNAM, 2010), encuentro que no es un plan de estudios elaborado con un enfoque sustentado en la teoría de las competencias. No obstante es posible observar a) huellas de una propuesta basada en normas de competencias,⁴⁹ tanto en la escritura del plan como en el habla de los entrevistados, superficies en las cuales se inscribe: la flexibilidad curricular, el sistema basado en créditos, la formación en conocimientos habilidades y actitudes, entre otros. Además, b) la noción wittgensteiniana “parecidos de familia” me permite ubicar la afinidad, que uno pueda asociar en tanto que en los conceptos y la realidad están en consonancia con una propuesta basada en normas de competencias.⁵⁰

En el siguiente apartado mostraremos cómo *está-siendo* resignificado el plan de estudios 2010 por algunos profesores del Colegio de Pedagogía en y desde su práctica educativa, y cómo es vivido por los estudiantes de la licenciatura (que se están formando con el nuevo plan de estudios 2010), es decir, mostraremos algunas de sus percepciones sobre el plan y sobre la formación profesional del actual pedagogo.

⁴⁹ Las huellas marca, grafema, en la escritura del plan de estudios que deviene en la precondition de todas las formas fenoménicas, la huella es la *différance* que abre el aparecer y la significación Derrida, (1998).

⁵⁰ Los parecidos de familia aluden a ciertos aires que uno pueda asociar en tanto que en los conceptos y la realidad: no existe la esencia de los juegos, no existe una propiedad, ni mucho menos un conjunto de propiedades, que deba estar presente en todas y cada una de las actividades que llamamos juegos, en unos están presentes ciertas características y en otros otras; y esto es válido también para los conceptos, incluidos el concepto “lenguaje”: no existe la “esencia” o “naturaleza” del lenguaje, existen muchos lenguajes con semejanzas superpuestas; en los distintos juegos, como en los distintos lenguajes, encontramos sólo un “aire de familia” (Wittgenstein, 2003).

3. La formación profesional del pedagogo desde la visión de profesores y estudiantes del Colegio de Pedagogía de la UNAM

El objetivo de este apartado es complementar la respuesta (para el caso UNAM), a la segunda pregunta de investigación que formulé en el primer capítulo de esta tesis: “2. ¿Cuál es el proyecto de formación profesional actual del pedagogo en las cuatro universidades mexicanas (UV, UNAM, UNACH y UCOL) y cómo se resignifica al interior de cada institución?”, para ello, he organizado el apartado con tres ejes: 3. 1 Fortalezas y/o debilidades en la formación profesional actual del pedagogo. La mirada de profesores y alumnos, 3. 2 Campo laboral del pedagogo. ¿Un ámbito sobredeterminado?, y 3.3 La importancia de formar pedagogos universitarios y los retos de su formación actual. Voces de formadores. Me interesa recuperar los testimonios de los profesores y alumnos del Colegio de Pedagogía de la UNAM, para dar cuenta de cómo está siendo apropiada la propuesta institucional (formulada en el plan de estudios 2010) de formación profesional. Es decir, dar cuenta de cómo está siendo asumida, pensada y reflexionada la formación profesional del pedagogo desde la mirada de ellos -los estudiantes y los profesores-.

3. 1 Fortalezas y/o debilidades en la formación profesional actual del pedagogo. La mirada de profesores y alumnos

La actual propuesta de formación profesional del Colegio de Pedagogía, especificada en su plan de estudios (descripción de la Carrera, objetivos, perfiles, contenidos, campo laboral, etcétera.) para la Licenciatura en Pedagogía, es resignificada, apropiada, de diferentes formas por los sujetos que participan de ella, ya sea como profesores o estudiantes. En tal sentido, me interesa retomar algunos testimonios sobre cómo es asumida, captada, vivida, recibida, la actual propuesta de formación profesional, en términos de lo que pudiera denominarse fortalezas y debilidades de dicha propuesta. Algunas de las fortalezas que los profesores entrevistados ven en la formación del actual pedagogo, son las siguientes:

[...] Yo creo que con los dos planes, la fortaleza [...] en la formación es que le da herramientas al alumno para poder generar opciones, sí, en los ámbitos que intervenga, reconocer opciones y desarrollarlas. Entonces, este, en mi perspectiva

creo que la fortaleza básica de los egresados del Colegio de Pedagogía es que pueden [...] situarse en los campos o crearlos, produciendo opciones [...] por lo menos el plan les daría herramientas para eso, para que, sin que sean investigadores, hacer uso de la lógica de la investigación y de las herramientas que un trabajo de investigación defina, para poder, desde ahí, no dedicarte a la investigación, pero sí [...] no perder de vista que si tú no te planteas cuestiones que no van más allá de la rutina, no puedes [...] yo creo que una diferencia de estos egresados con respecto a los otros, es que pueden generar opciones (E-UNAM-B, p. 12).

Yo veo que las fortalezas, a nivel estructural, es bastante amplio, se incorporan cuestiones de tecnología, cuestiones de educación no formal, cuestiones que, normalmente, se habían tenido que ir encontrando esos espacios [...]. Yo creo que una de las fortalezas [...] es esta apertura, esta capacidad que tienen, desde la universidad pública [...] que ahora se está dando esto de la interdisciplina y que no todos tienen que estar en el seno del Colegio, sino que, a lo mejor los talleres los pueden tomar en..., este..., un curso sobre filosofía contemporánea y otros, a lo mejor, en psicología, [...] en fin, esto que se está dando ya en la movilidad de los planes de estudio en la UNAM, yo creo que una propuesta, que como propuesta en el papel se ve que atiende, y que, sin sacrificar [...] las propias, convicciones del Colegio de Pedagogía o de la Facultad, sí logra abrir todas las posibilidades, si alguien se quiere dedicar a la educación especial, hay espacios, si alguien se quiere dedicar a hacer historia de la educación, se puede; entonces, yo vería que es como su principal fortaleza, [...] esta apertura que, creo que sí se logró. (E-UNAM-C, p. 8-9).

[...] Ninguna. [...] “yo creo” [énfasis], a punto de fe, eh!, que una de las grandes deformaciones de la educación superior es querer ser pragmática y servir a intereses bastardos, que son ajenos a la propia formación universitaria; así que el día en que uno anda explorando el mercado de trabajo, las posibilidades de empleo, los salarios, y uno quiere acoplarlo a aquéllo, está uno reduciendo la formación, auténticamente universitaria, a un mercado que siempre es espurio eh!, porque no obedece a la vida universitaria, [...] (E-UNAM-A, p. 14).

Las fortalezas en la formación del pedagogo, que identifiqué en los testimonios de los entrevistados, son: por un lado, la concepción de una formación abierta, flexible con posibilidades de que los propios estudiantes (una vez cursada la carrera) puedan decidir en dónde situarse laboralmente o crear espacios en los que puedan ocuparse porque contarán con las herramientas teóricas y metodológicas para hacerlo. De acuerdo al plan de estudios, al término de la licenciatura, los alumnos dominarán: Conocimientos sobre: El entorno social, cultural y político que le permitan desarrollar proyectos educativos de diversa índole. Los enfoques teórico-metodológicos que describen y explican el proceso educativo para comprenderlo más ampliamente, desde la Teoría Pedagógica. Las metodologías de investigación que les permitan comprender y analizar problemas pedagógicos, para proponer estrategias de construcción de conocimiento y de solución. Y, los diferentes niveles de intervención del profesional de la Pedagogía.

Habilidades para: Fundamentar teórica, filosófica y técnicamente su actuar profesional en distintas instituciones y escenarios educativos y sociales. Identificar e interpretar problemáticas educativas. Planear, diseñar, evaluar e implantar planes y programas de estudio en cualquier nivel y modalidad educativa. Usar críticamente las nuevas tecnologías en el desarrollo de programas educativos. Integrar, coordinar y participar en equipos de trabajo multi e interdisciplinarios.

Actitudes de: Responsabilidad y compromiso con la educación. Sensibilidad hacia los problemas educativos y sociales, buscando el bienestar común. Respeto en el diálogo con los especialistas de otras áreas que intervienen en los procesos educativos. Apertura a la innovación en la aplicación de nuevas tecnologías y metodologías en los procesos educativos. Honestidad y actuación ética en todos los ámbitos de su actividad profesional. (UNAM, 2010)

Paralelamente, está el tema de la interdisciplinariedad en la que se sostiene la imposibilidad de una teoría o disciplina pura, en tanto que las disciplinas están contaminadas por otros saberes, eclecticizadas por producciones de otros campos (ver capítulo I, apartado 1.1). La pedagogía como disciplina (y por ende la formación profesional del pedagogo) está vinculada a otras disciplinas distintas como la filosofía, psicología, sociología, antropología, entre otras, que también se ocupan de lo educativo.

En tal sentido, una de las áreas que configuran al plan de estudio 2010 es la “interdisciplinaria de formación”, la cual permite a los estudiantes identificar las vinculaciones de la pedagogía con otros campos de conocimiento, en virtud de lo cual sus objetivos son, que el estudiante de pedagogía: domine las interacciones que

sistemáticamente es necesario establecer entre la pedagogía y diversos cuerpos disciplinarios, tales como la antropología, la sociología, la psicología, la economía y la comunicación, entre otras, con el propósito de desarrollar enfoques comprensivos de la realidad educativa; consolide competencias para colaborar con los profesionales de otras áreas en el diseño de soluciones reales a los problemas de la educación contemporánea, y contribuya a la generación de visiones multidisciplinares que enriquezcan las bases del conocimiento sobre la educación y la pedagogía (UNAM, 2010).

En concordancia con lo estipulado en el plan de estudios, los profesores entrevistados comentan que los estudiantes de la carrera de pedagogía tienen la posibilidad de cursar asignaturas en diversas Facultades de la propia UNAM, esta posibilidad de configuración interdisciplinaria, va de la mano con la idea de una formación abierta, flexible, transdisciplinaria y competente con capacidad de “amoldarse” a los requerimientos laborales, convenida en el plan de estudios y que se distingue como una fortaleza en la formación profesional del pedagogo. Se observa una consonancia con el mandato simbólico un escaso grado de resignificación en este sector.

Las fortalezas que narraron los estudiantes en relación a su formación profesional son las siguientes:

[...] siento que es un plan integral. Siento que nos han dado muchísimo, muchísimas herramientas para trabajar y se puede diseñar a partir de ellas. Muchísimo mejor que... y yo siento que en comparación de mis compañeros de generaciones anteriores. (GF-UNAM-A3, p, 5)

[...] a mí lo que me gusta es precisamente eso, también que tenga la oportunidad de platicar con las otras compañeras [de otras carreras] (GF-UNAM-A4, p, 5)

A mí, me gusta, al igual que mi compañera, que abarca muchas áreas (GF-UNAM-A5, p, 6)

[...] lo que me gusta es que... [...] vemos como de todo un poco, pero hacia el final ya se empieza como que a perfilar mejor... este... cuáles son las áreas y nosotros que ya que conocimos un poco más, ya podemos ir diciendo: “yo me quiero ir por acá o por allá” (GF-UNAM-A6, p, 6)

[...] Y bueno sí, siento que estamos preparados con más herramientas con este plan de estudios y con la materia. (GF-UNAM-A7, p, 7)

[...] me gusta mucho este plan porque es totalmente interdisciplinario, [...] pues he tenido buenos maestros, y en verdad, a mí me ha gustado muchísimo la investigación. Creo que es algo muy importante para la formación del pedagogo. (GF-UNAM-A8, p, 7-8)

[...] una de las ventajas es que tenemos, [...] un panorama mucho más amplio que, por ejemplo, en la parte administrativa, que ya tenemos conocimientos sobre eso y ya los maestros ya no tienen que estar, como que profundizando en ello, ya saben que tenemos esos conocimientos. Aspectos que los del plan anterior no tenían y que nosotros ya contamos; creo que ésa es una ventaja muy importante. (GF-UNAM-A9, p, 8)

[...] la parte de investigación, a mí sí me parece un poco pesado pero más que nada me ha ayudado a ver desde otros puntos de vista lo que estoy viendo (sic). Creo que al final me he dado cuenta de que lo que he aprendido en investigación lo he podido utilizar en otras materias [...] (GF-UNAM-A11, p, 9)

Estos testimonios, recuperados por medio de la realización de un grupo focal con estudiantes del Colegio de Pedagogía, me permiten identificar que ellos representan lo agradable o ventajoso de formarse con el plan de estudios 2010 es muy similar a las ventajas descritas por los profesores. Los alumnos consideran que su formación, por medio del plan de estudios, es integral, interdisciplinaria y flexible, en tanto que les posibilita una preparación más completa a través del conocimiento de otras disciplinas que abordan también lo educativo, proporcionándoles un panorama más amplio que les permita delimitar, especificar y recrear su disciplina. Su formación es interdisciplinaria y eso posibilita también relacionarse con otros estudiantes y conocer sus percepciones sobre cómo abordar temas-problemas educativos (desde otras disciplinas).

Por todo lo anterior considero que el plan de estudios, los testimonios de los profesores y de los estudiantes van en paralelo, si bien no hay una apropiación lineal del plan de estudios, lo cual es imposible, hay pocas resignificaciones de ese dispositivo organizador, es decir, hay una gran identificación con el plan.

Si bien, tanto los alumnos como los profesores del Colegio de Pedagogía señalan importantes fortalezas en la formación profesional, también reconocen cuestiones desventajosas relacionadas con el plan de estudios, tal como se constata en los siguientes testimonios de los profesores entrevistados:

Las debilidades en términos formativos, creo que está [sic] en que no hay una articulación novedosa, potenciadora, de vincular los contenidos con cuestiones que vayan habilitando a los estudiantes [...] para incorporarse a opciones laborales, sí, no, creo que ésa es muy precaria, en la relación educación-trabajo, digamos, un cruce, no es un eje articulador. (E-UNAM-B, p. 12)

[...] Por otro lado, las debilidades, que yo veo, son [risas del entrevistado] justamente que, con esa apertura, tenemos una infraestructura que no..., con la verdad no cuenta la Facultad, ni en cuanto a planta docente, ni en cuanto a los salones, habrá que ir viendo eso porque, bueno, ya no se sabe. Al ampliar las horas, por ejemplo, ya los estudiantes de segundo se están quejando de que, bueno, hay programas, por ejemplo, de un plan de estudios que tantos años se dio, en dos horas semanales, que ahora sean cuatro, profesores que acaban antes el programa, profesores que no cambian su programa, que dan exactamente lo mismo desde que entraron, y también es pesado, porque los estudiantes tienen que venir cuatro días a la semana, seis horas seguidas, entonces, además hacer las lecturas, etcétera; Entonces que poner esto, habrá que ver cómo se puede articular. Hacer una evaluación es demasiado temprana, pero eso es en principio lo que yo veo como fortalezas y debilidades. (E-UNAM-C, p. 9)

Estos profesores señalan como desventajas dos cuestiones: a) por un lado advierten la inexistente relación con los empleadores, es decir, existe una desvinculación con los posibles contratantes de los futuros pedagogos; dicho alejamiento está presente o es visible en muchas carreras profesionales, sobre todo en el caso de las humanísticas, ya que en otras como las tecnológicas o de ingeniería hay un mayor vínculo entre empleadores, incubadoras o bolsas de trabajo y la escuela.

La creación de una bolsa de trabajo no es una característica constitutiva de los planes de estudios, éstos funcionan como dispositivos organizadores y reguladores de los propósitos institucionales, probablemente dicho aspecto no está considerado en el plan de

estudios 2010, debido a que el plan sugiere una multiplicidad de opciones profesionales para el pedagogo, sin delimitación específica, sin determinaciones, en tanto que el campo laboral del pedagogo (como el de cualquier otro profesionista pero que con mayor fuerza se hace visible en el de los pedagogos) es amplío, diverso, cambiante y por tanto imposible de asir, de definir, de establecer de una vez y para siempre.

Otro tema desventajoso en la actual formación profesional del pedagogo del Colegio de Pedagogía de la UNAM es: b) la falta de infraestructura física, la cual alude al conjunto de elementos materiales necesarios para el ejercicio de una organización o para el desarrollo de una actividad (profesional como es impartir clases). El Colegio de pedagogía no siempre cuenta con los salones necesarios para impartir todas las materias en el tiempo establecido, no obstante, siempre se resuelve este inconveniente, sin afectar la impartición de clases.

Encuentro que los dos aspectos señalados, como desventajosos, en los incisos a y b, no afectan directamente la formación del pedagogo establecida en el plan de estudios. Es decir, no son elementos contingentes que cambien el rumbo de lo planeado en el dispositivo regulador del proyecto de formación profesional para el pedagogo. Si bien la infraestructura física, como una condición que afecta al plan de estudios, se puede prever, planear, diseñar y constatar materialmente, hay otros elementos del plan de estudios que no se pueden controlar fácilmente como el cumplimiento de los contenidos de una asignatura escolar por parte del profesor que la imparte.

Por otro lado, los estudiantes comentan situaciones poco agradables de su formación profesional:

Yo desde el principio la renegué mucho... con muchas bases, pero lo que creo [...] que es mucho, mucho interdisciplinariedad en lo que es historia y tecnología. Por ejemplo, en los primero semestres casi era lo mismo en esas... en ambas materias. (GF-UNAM-A1, p, 4)

[...] investigación, que la hicieron obligatoria. Los tres y cuatro que llevamos investigación cualita... cuantitativa, ¿no? Creo que bueno tal vez sí es necesario, creo, pero no lo veo muy coherente, bueno al menos desde mi punto de vista no me gusta. (GF-UNAM-A2, p, 5)

Yo siento que está como muy enfocado a investigación, [...] es más dirigido hacia... una va dirigido como a la teoría (GF-UNAM-A3, p, 5)

[...] Pero creo que nos falta la práctica, porque nada más vemos teoría, teoría, teoría; (GF-UNAM-A4, p, 5-6)

[...] lo que no me gustó mucho, es como somos de la primer (*sic*) generación, pues muchos de mis profesores llegan así de: "Ay, este semestre les voy a dar Filosofía, yo daba Antropología, les voy a dar lo mismo que daba en Antropología." Y tú así de: "Pues si cambiaron el plan creo que es para qué cambien los contenidos, la forma de dar la clase, la perspectiva, [...] a pesar de que siento que sí está bien estructurado no se imparte como debe. (GF-UNAM-A5, p, 6)

[...] uno del... las cosas no tan buenas del cambio es la investigación, que realmente creo que debería ser ya en los últimos semestres una cuestión más optativa, [...] ya que [...] obligarnos a tomar seis semestres de investigación, creo que no es tan bueno. (GF-UNAM-A6, p, 6)

[...] yo creía que me gustara así el Colegio de Pedagogía, con respecto a la Facultad, quisiera tratar de entenderlo, ¿no?, y de repente tener clases con los Latinoamericanos, con los de Historia, que ambos pudieran incluir y pues me di cuenta que no, que en realidad llevamos una clase, y es una clase con puros pedagogos, sólo asistimos puros pedagogos, y eso a mí no me agrada mucho del plan que estamos llevando ahora, ¿no? (GF-UNAM-A8, p, 7)

[...] el problema es que también los maestros se enfrentan a un nuevo plan y que tienen que volver a adoptar como su enseñanza lo que se está planteando [...] con nuevos contenidos, con nuevas perspectivas, con nuevos enfoques; y creo que ése también es un problema [...] (GF-UNAM-A9, p, 8)

Pues igual, yo siento que... también de hecho pues porque cuando todos regresamos la página buscamos... pe... nos presentaron el plan de estudios anterior, en vez de a ver cómo... tal vez renovaron el plan y sabían que iba a cambiar, y... como por... igual ante circunstancias ni bienvenida tuvimos. No

tuvimos como nada [risas] Entonces nos enfrentamos a: “Ahora a dónde voy y...”
[...] nosotros poco a poco lo hemos ido descubriendo. (GF-UNAM-A10, p, 8-9)

[...] creo que falta más práctica y que los profesores pongan más atención en eso,
y no tanto ya hasta el final, porque sí creo que es un... algo que sí nos va a marcar
[ruido] con la experiencia del plan de estudio anterior. (GF-UNAM-A11, p, 9)

Los alumnos participantes del grupo focal consideran que su formación profesional va muy encaminada o tiene mucha carga teórica (en los primeros semestres de su carrera) hacia la investigación educativa. Tres de ellos se quejan de la obligatoriedad de la investigación (seis semestres, dicen) y la identifican con la teoría. Efectivamente, el plan de estudios 2010 tiene la característica de formar pedagogos con sólidas bases teóricas, epistemológicas y metodológicas, lo cual es considerado por los alumnos como poco agradable de su formación profesional.

A los alumnos del Colegio de Pedagogía, les agrada la integralidad, la interdisciplinariedad y la flexibilidad del plan de estudios 2000, no obstante les desagrada la fuerte carga teórica del plan, esta percepción de los alumnos, de una fuerte carga teórica está en consonancia, en tanto que el plan de estudios estipula un total de 21 asignaturas teóricas obligatorias y 10 optativas teóricas, mientras que sólo establece 15 materias teórico-prácticas obligatorias y 12 optativas teórico-prácticas. El total de créditos teóricos establecidos en el plan de estudios 2010 es de entre 276-296 créditos teóricos (el total puede variar dependiendo del tipo de asignaturas optativas que seleccione el alumno) y el total de créditos prácticos es de entre 34-54. El objetivo del plan de estudios es dotar al estudiante con sólidas y profundas bases teóricas, lo cual los alumnos resignifican como algo poco agradable, es decir, en este aspecto los estudiantes no se sienten identificados con el plan, en esta tesitura, el plan de estudios no está interpelando a los estudiantes.

3. 2 Campo laboral del pedagogo. ¿Un ámbito sobredeterminado?

En un plan de estudios, de cualquier carrera profesional, el perfil de egreso o profesional - define, propone y sugiere- de cierta manera, el campo de acción, ocupacional o laboral del profesionista a formar. Es decir, la institución propone, por medio de su plan de estudios, el tipo de profesionista a formar y sus posibles campos de acción

profesional. En otras palabras, la institución ofrece un modelo identificatorio que en el momento de la elección de la carrera el alumno asume de alguna manera.

Actualmente, el plan de estudios 2010 de la Licenciatura en Pedagogía plantea que sus egresados podrán desempeñarse profesionalmente en:

- La dirección y coordinación de centros, instituciones y programas educativos y pedagógicos.
- La coordinación, supervisión y evaluación de estudios educativos y pedagógicos en diversas instituciones nacionales y del extranjero.
- La coordinación y supervisión de grupos de estudio, análisis, diseño y evaluación de programas educativos de diversa índole.
- La investigación formal y sistemática de temas y problemas propios de la Pedagogía y la educación.
- La asesoría especializada de grupos de consulta sobre políticas y estrategias de educación en distintos ámbitos nacionales y del extranjero.
- La dirección, coordinación y evaluación de grupos encargados de desarrollar métodos, materiales y herramientas educativas diversas.
- La asesoría especializada en el estudio, diagnóstico y desarrollo de innovaciones en los sistemas e instituciones de carácter educativo.
- La coordinación de procesos de formación, actualización y evaluación de recursos humanos en diferentes escenarios educativos.
- La asesoría especializada en instituciones públicas y privadas en materia de estrategias y programas de naturaleza educativa.
- La actividad académica —docencia-investigación-difusión— en las instituciones educativas y de investigación que cultiven el estudio sistemático de la Pedagogía y de la educación. (UNAM, 2007: 10)

El campo profesional del pedagogo está ampliamente planteado en el plan de estudios 2010; sin embargo, no agota las posibilidades de inserción laboral de éste debido a que el ejercicio laboral del pedagogo está en constante movilidad y expansión, aunque casi siempre se apoya en los saberes teóricos, metodológicos y contextuales que le da ciertas competencias profesionales en determinada época y contexto socio-histórico. Por ello resulta imposible (o al menos claramente infructuoso) hablar de un campo laboral

estático, en tanto que hay un juego de sobredeterminación entre las posibles actividades profesionales del pedagogo que reintroduce el horizonte de una totalidad imposible.

El plan de estudios 2010 sugiere campos de acción laboral en vinculación con la asesoría y dirección de diversas tareas en el campo educativo; sin embargo, como veremos enseguida por medio de los testimonios de los entrevistados, la ocupación “real” de los pedagogos es muy diversa, amplia y rebasa por mucho los campos laborales establecidos-sugeridos en el plan de estudios.

El campo laboral del pedagogo, en concreto, [...] es sólo saber de pedagogía, [...] El campo profesional del pedagogo es saber de pedagogía, ¿qué es saber de pedagogía?, pues, saber explicar, que si eso te lleva a involucrarte en tareas, ¿no? (E-UNAM-A, p. 15).

[...] yo creo que las cuestiones laborales no son *per se* de las carreras, tienen que ver con condiciones muy concretas, en contextos específicos, y...; el contexto del trabajo en general hoy está precarizado, sí, o sea, en un momento dado la derrota del trabajo con respecto al capital, si algo resultó derrotado es el trabajo, ¿no?, junto con otras cosas. Entonces, es la dimensión de la inserción de los egresados en los ámbitos productivos es muy limitado en general. En particular con respecto a nuestro campo hay un margen de acción fuertemente asociado, hasta el momento, a, lo que tiene que ver con las cuestiones vinculadas a la escuela, a lo que se llama el circuito escolar. Creo, que ahí habría un terreno que ubicar de manera muy específica para ver qué están haciendo en ese terreno los egresados, que va desde guarderías cuidando niños hasta estar desarrollando propuestas curriculares, ¿no?, [...]. Entonces, ¿qué opino del campo laboral del pedagogo?, creo que ése no existe, que hay que construirlo, y que hay que pensar desde las universidades cuáles pueden ser opciones, que las propias universidades vayan visualizando, para entonces poder crear bases de formación que, en ese vínculo de la universidad con el campo laboral, pudiera ser..., tener una base importante, ¿no? (E-UNAM-B, p. 15)

[...] la pedagogía como profesión, al igual que la mayoría de las profesiones, fuera de las liberales es una creación económica de la posguerra para darle sentido, para darle empleo y para poder vincular específicamente la mano de obra o lo que

se veía como capital humano, entonces, cuando uno entiende eso, entonces, uno entiende que las universidades están situadas en este mundo de la economía y de que todo el sistema educativo, al menos en nuestro país y en muchos sistemas capitalistas, en otros comunistas también, pero, este..., están vinculados al sistema económico, [...] la cuestión es que yo sostengo que muchas veces los alumnos ya tienen como ciertos intereses cuando entran y como dicen las teorías de la economía de la educación contemporáneas, [...] el mercado ahí está segmentado [...] luego resulta como maravilloso que las mujeres ganen menos que los hombres en el mismo puesto, bueno, lo que pasa es que el mercado ya estaba segmentado desde antes de que entraran al sistema educativo (E-UNAM-C, p. 10)

El campo laboral del pedagogo, como el de cualquier otro profesionista, se ha diversificado a través del tiempo, y ha afianzando algunos espacios (como el de la docencia, didáctica, administración e investigación) e innovado en otros (campos emergentes), abriendo así el abanico de posibilidades para su inserción laboral. Dicha diversificación se plantea desde el plan de estudios vigente con la intención de responder a las necesidades particulares de determinada época histórica; a las posibilidades “reales” de empleo que el pedagogo encuentre al egresar, al momento de enfrentarse al mundo laboral, en el que a veces que la necesidad de emplearse vale más que los intereses preferenciales para el desarrollo de su práctica, es decir, muchas veces es una cuestión económica más que de elección preferencial.

En tal sentido el plan de estudios 2010 dota al alumno con una formación diversificada, amplia y con una ideología para que el alumno pueda desarrollarse-amoldarse en diversos espacios laborales, de su preferencia o en los que el contexto socioeconómico requiera, es decir, dichos espacios están sobredeterminados por la contingencia social, económica, histórica de cada época, lo cual impide la fijación de un campo laboral determinado.

Los estudiantes del Colegio de Pedagogía tienen muy clara la idea de que el pedagogo puede incursionar laboralmente en muchos espacios, tal como lo expusieron los alumnos que participaron en el grupo focal que realicé en la UNAM:

[...] tenemos mucho campo en donde poder laborar y se limita hasta donde uno quiere, hasta donde tu imaginación ya no da para más. Creo que hasta ahí es el

límite del tope. [...] A mí me interesan por ejemplo los museos. (GF-UNAM-A1, p. 18)

[...] yo creo que para trabajar hay muchos lugares, hay que darnos la oportunidad [...] como pedagogos podemos hacer muchas cosas. (GF-UNAM-A2, p. 18)

Este tema a mí en el primer semestre ¡ay!, me molestaba pues un pedagogo puede trabajar de todo. Y bueno ¿pero de qué? No, pues es que de todo, de lo que tú quieras hay puedes trabajar. Entonces a mí me molestaba porque ahorita no estoy de nada [...] para poder entrar debemos “tocar puertas” y abrir ese camino. (GF-UNAM-A3, p. 19)

[...] Entonces sí creo que el campo laboral es muy amplio, pero [...] debemos[...] afianzar nuestro papel en la sociedad. [...] me inclinaría más a hacer estudios en género (GF-UNAM-A4, p. 19)

[...] no quiero cerrarme a un campo específico porque siento que la pedagogía sigue sorprendiendo y mis intereses pueden seguir ampliándose y cambiando, [...] no sólo se refiere a la docencia, sino otros aspectos que también son importantes para la transformación. (GF-UNAM-A5, p. 20)

Yo también, creo que podemos trabajar en todo [risas] No, sí, este, en todas las áreas creo que tenemos gran capacidad para poder incursionar. Sobre todo por el hecho de la interdisciplinariedad, [...] Pedagogía es una carrera humana, ¿no? y todos somos humanos, entonces como que nada es ajeno. [...] yo sí quisiera trabajar en un jardín de niños (GF-UNAM-A6, p. 20)

[...] yo también creo que los pedagogos podemos trabajar en casi todos lados. [...] Yo en este momento creo que podemos hablar de todo y a la vez de nada, porque podemos hablar de todo pero tampoco somos especialistas en todos esos campos (GF-UNAM-A7, p. 21)

[...] Pues me gustaría quedarme en otro campo [...] nos limitamos a que sólo podemos trabajar en instituciones, sino también podemos trabajar en otros ámbitos [...] (GF-UNAM-A8, p. 21)

[...] Pienso que el campo laboral es muy amplio, y me ayudó mucho verlo en mi clase de [...] Comunicación, porque tuvimos varias exposiciones. Bueno ahí vimos que un pedagogo puede trabajar en parques, en museos, galerías [...] dar clases en la primaria. Yo no me veo así. (GF-UNAM-A9, p. 21)

[...] a mí me interesa ver sobre todo lo que a veces todo el mundo deja de lado, ¿no?, como los reclusorios, todo el mundo lo deja perdido, ahí ya son casos perdidos, ¿no? Este, o tal vez me interesa, por ejemplo, orientación educativa, (GF-UNAM-A10, p. 22)

[...] A mí en lo personal me llama más la atención las empresas, el trabajar en capacitaciones o cosas así. Sin embargo, también es que son muchas, son tantas cosas las que me gustan. Igual también me gustaría mucho los planes y programas de estudio [...] Yo creo que de nosotros depende, que realmente lo asumamos y lo defendamos hasta al final; pues ir hasta el lugar que merecemos. (GF-UNAM-A11, p. 22-23)

El Colegio de Pedagogía, por medio de su plan de estudios, sugiere los campos en los que un pedagogo pudiera desempeñarse profesionalmente, una vez egresado, dicho campo de inserción laboral es amplio, vasto, extenso, cambiante y situado, condicionado por el contexto inmediato, el mercado laboral, los cambios tecnológicos y los movimientos del desarrollo de conocimientos *ergo*, sobredeterminado. En este tenor, los testimonios de los estudiantes participantes del grupo focal son acordes con lo especificado en el plan de estudios, es decir, visualizan a su campo laboral como algo inagotable, no lo encasillan en un solo quehacer profesional, en este sentido hay una reiteración, una apropiación del mandato simbólico representado por el plan de estudio en los testimonios.

En resumen, las expresiones de los profesores del Colegio entrevistados sobre este tópico, van en la misma tesitura que la propuesta del plan de estudios 2010, por lo menos por tres razones:

1. Los profesores entrevistados participaron, en diferentes momentos, de la elaboración del plan, y dejaron su huella, su marca de lo que consideran como espacio de acción profesiolaboral del pedagogo.
2. Dicho plan de estudios interpeló con éxito a los profesores entrevistados del Colegio, los convenció de que el campo laboral del pedagogo es amplio y lábil.
3. Los profesores conocen perfectamente el campo laboral de los pedagogos, y el plan recogió este conocimiento.

Por otro lado, los testimonios de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía en torno a sus posibles campos de inserción laboral, coinciden tanto con lo expuesto en el plan de estudios 2010 como con lo expresado por los profesores del Colegio. En tal sentido, se dio una interpelación exitosa del plan de estudios, en tanto que los profesores y alumnos se identifican con el plan, en este aspecto, lo aceptan, se reconocen y lo asumen como parte de ellos.

En la elección laboral que cada estudiante manifestó, están presentes los ideales, deseos, aspiraciones, necesidades particulares (históricas y contextuales) que cada uno tiene como sujeto, en este caso como sujeto profesional (egresado de Pedagogía). Sin embargo, en algunos casos manifestaron inconformidad por sentirlos imprecisos; además estos deseos de desarrollo profesional no siempre son posibles de realización en tanto que existe ya una oferta laboral “dada” y con fijaciones temporales que en algún momento pudiera ir en paralelo o no con sus aspiraciones.

La propuesta de la institución (propuesta identitaria), en relación al campo de ejercicio profesiolaboral, resulta imposible de objetivación plena, en tanto sobredeterminada, porque el sujeto pedagogo no está determinado por una identidad profesional última. El campo de acción laboral del pedagogo del Colegio de Pedagogía de la UNAM, coincide con lo planteado en el plan de estudios, la visión de los profesores y las aspiraciones de los estudiantes. El campo laboral del pedagogo es amplio, vasto y diverso en tanto un pedagogo pueda ocupar espacios o desarrollarse en diversas áreas concernientes con lo educativo, no necesariamente escolar. El campo laboral del pedagogo es un campo sobredeterminado porque carece de una literalidad (Laclau y Mouffe, 2004).

3.3 La importancia de formar pedagogos universitarios y los retos de su formación actual. Voces de formadores

La formación de pedagogos universitarios en México inicia en los años 1954 (Universidad Veracruzana) y 1955 (Universidad Nacional Autónoma de México), tal como lo señalé anteriormente en la introducción de esta tesis, así como en el apartado 1 “El devenir histórico de la formación profesional del pedagogo del Colegio de Pedagogía en la UNAM. Una aproximación” de este capítulo. A 60 años de la implementación de la carrera de Pedagogía en la UNAM, me interesa conocer cuál es o sigue siendo la importancia de formar pedagogos universitarios en México. A continuación presentaré los testimonios de mis entrevistados del Colegio de Pedagogía de la UNAM, a este respecto:

[...] es central, [formar pedagogos en México], a mí me preocupa mucho la cuestión del campo educativo, es un campo que articula una diversidad de aspectos y, desde ahí, posiciones de sujeto, en términos no solamente de campos disciplinarios, sino ámbitos de intentos de hegemonización del campo, ¿no? El referente pedagógico, considero que es central porque focaliza cuestiones de lo educativo, articula, produce una articulación específica, y esa cuestión, por desgracia, pareciera que es un problema de suma..., de quién es el especialistas o el dueño de un campo que se llama educación, nadie es dueño ni especialista, pues, tienes que estarte especializando siempre porque las problemáticas..., pero la cuestión de la posibilidad de articular lo particular de lo educativo, sí es una operación pedagógica, puede no ser, no es propiedad de los pedagogos, es un ejercicio de construcción, que involucra hoy, proceso, que no hay que perder de vista. Entonces por eso me parece importantísimo sostener el campo, y me preocupa que supongamos que sostener esa posibilidad está dada por la multiplicidad de intervenciones que tiene lo educativo, que cada vez se diluye más, sí, se diluye más; entonces, es importante sí, es necesario también, y hay que trabajar en esta perspectiva, justo de este lugar de articulación, de articulación en el sentido de que de otra manera la cuestión de lo educativo queda inscrito en cualquier referente [...] (E-UNAM-B, p. 20-21)

[...] Yo creo que se puede hablar desde como la herida, ¿no?, de decir: “es que nos ¡han! Pisoteado, y siempre nos han dicho que no sabemos qué somos, que no somos ciencia, cuidamos niños, o cualquier otro lugar común, ¡ah!, hacen planes de estudio, no importa cuál sea ése el lugar común. Yo creo que es como una ventaja, más que una desventaja, es decir, ¡no tenemos un campo determinado!

del cual no nos podamos salir, al contrario, es como generar esa chispa y decir: “a ver, alguien se tiene que hacer cargo de la educación, de repensarla, de hacerla o de llevarla a cabo, de asesorar, de movernos en todos los..., en los museos, en el sistema educativo formal, haciendo investigación”, o sea, en todos lados alguien tiene que encargarse de hacer eso, pero no como gremialmente, como decir: “aquí estamos nosotros y nadie más pasa, y nadie más entra, y nadie más sabe lo que pasa aquí adentro”, sino desde la sinceridad y desde el trabajo inter-multi-transdisciplinario, o como se quiera ver, entonces, es como jugar con esta identidad, no como una identidad última y acabada, que se vuelva acartonada, sino una identidad múltiple, que permite, no sé, interactuar con otros campos, que alguien se pueda seguir llamando pedagogo y tenga y estudie cuestiones de fisiología para educación especial, o alguien como yo que haya estudiado filosofía y que no me digan: “a ver, espérate, ¿eres pedagogo o eres filósofo?”, [...] estamos estudiando algo que se llama la educación, [...] qué es eso, bueno, no lo tengo bien seguro, pero, pero siendo sinceros y..., y que alguien se encargue de eso [...] pero desde las propias humanidades, la reflexión en torno a lo educativo, creo que es fundamental, [...] pero tampoco así como construyendo un muro alrededor de nosotros porque, a veces, nos quedamos aislados. (E-UNAM-C, p. 15-16)

El campo de intervención profesional del pedagogo ha cambiado a través del tiempo (tanto de la disciplina como de la sociedad) en concordancia con las demandas que cada sociedad plantea. Si bien en la década del 50 emerge esta carrera en la que el pedagogo era considerado como maestro de educación secundaria (Universidad Veracruzana) y maestro de bachillerato y “algo más” (Universidad Nacional Autónoma de México) (Navarrete, 2007), el campo de intervención se amplía y el pedagogo empieza a incursionar en campos ya no sólo de docencia, sino también en la investigación educativa, administración escolar, orientación educativa, vocacional, diseño de planes de estudio, y, sobre todo, el pedagogo empieza a interesarse en campos fuera de lo escolar como el trabajo con niños de la calle, indígenas, educación popular, infractores, etcétera.

La ampliación del espacio de inserción del pedagogo ha respondido tanto a las propias necesidades de la sociedad como al interés del propio pedagogo por intervenir en estos campos, así como también a la propia indefinición o posibilidad de apertura que desde su constitución ha tenido la carrera de pedagogía. La formación profesional del

pedagogo ha ido en paralelo con las necesidades que la sociedad en determinada época plantea, establece o solicita (no siempre de manera explícita e intencionada). De acuerdo con mis entrevistados, algunos retos en la formación del pedagogo actual son:

Saber bien qué es pedagogía, garantizarse, sí que él se construya en estos años, que los tenemos aquí, en estos cuatros años, que se construya “claramente” [énfasis] su concepción de pedagogía, que no se deje engañar, o sea, que no se deje timar ni escuchar el canto de las sirenas para que haga otras cosas, no, si quiere ser pedagogo que haga eso, eso es su chamba. (E-UNAM-A, p.18)

Que se logre enseñar, articular procesos, y eso es un trabajo en el orden conceptual, en el orden de los saberes, en el orden de las formas de intervención, en el orden de la dimensión de lo que supone situar procesos en cuestiones específicas, en el caso de México como parte de un mundo globalizado; yo diría como que estar en las fronteras, ¿no?, que las herramientas que se brinden puedan leerse desde campos fronterizos, no desde campos cerrados, estancos, limitados, porque uno es el que limita los campos. Entonces, yo creo que el desafío es ése, o sea, que se puedan vincular, para mí, en la cuestión de los contenidos con formas que habiliten a las personas, a los estudiantes, en su condición de jóvenes, o de mujeres, o de hombres, o de lo que quieras, para pensar, para aprender a pensar, es que no es aprender, sino que puedan desplegar lógicas de razonamiento, que vayan más allá de lo que está sedimentado, esa articulación a mí me parece clave [...] (E-UNAM-B, p. 20)

[...] que el pedagogo encuentre su identidad a partir de lo meramente concreto, es decir, encontrarse ya sea en los planes de estudio, entonces, ésa es la identidad del pedagogo, [...] [otro reto es] que toda la discusión teórica [no] quede relegada y que nos enfoquemos nada más a un mero saber hacer, como muy práctico y operativo, a una *techné* griega, o sea, un saber hacer, que está muy bien, o sea, no estoy diciendo que eso esté mal, al contrario, hay que ir encontrando esos vínculos, ese es un peligro, bueno, decir: “así es...”, o sea, “así es la educación”, “espérense tantito, tranquilos, a nosotros también nos corresponde hacer un análisis qué es la educación por competencias”, por poner un ejemplo, y, desde ahí, ser sinceros, ver cómo se articulan los discursos, ver cómo eso..., o sea, las

dinámicas del poder, lo económico, lo político, etcétera, se están articulando desde ahí; entonces, por un lado es eso, y, por otro, es, tampoco entender lo teórico como un discurso cerrado, último y acabado como para poder etiquetar el mundo, entonces, por otro..., es como lo teórico mal entendido, lo teórico anquilosado, lo teórico, o sea, como si nadie pudiera también ser cuestionado en lo teórico, como si Larroyo, Kant, no pudieran ser cuestionados, y que..., no sé conoce, Mialaret, decir: “no se estudia (*a priori*) porque es del bando contrario, y viceversa”, sino que, creo que esos son los dos peligros, creo que esa riqueza es lo que ya muestra Kant, y, bueno, todos, los griegos sin lugar a dudas, de ir, moverse entre lo que hoy en día entendemos como teoría y práctica. (E-UNAM-C, p. 14-15)

Los retos del pedagogo que los profesores del Colegio de Pedagogía de la UNAM visualizan son: a) que el pedagogo sepa qué es la pedagogía y cómo intervenir -como pedagogo- en los actos y prácticas educativas; b) que el pedagogo tenga la capacidad de ser crítico de las teorías educativas ya establecidas; c) que el pedagogo pueda pensar-actuar (teoría-práctica) desde los límites, desde la complejidad y que no se quede sólo con lo que dice el plan de estudios; d) que sepa actuar de la mejor manera posible en el terreno educativo en tanto que ya fue formado con herramientas que le posibilitan hacerlo; e) que identifique justamente lo dinámico de la profesión, qué es lo que está pasando, dónde está trabajando y que evalúe cómo está actuando.

4. Reflexiones de amarre del capítulo

En este “Capítulo II. La formación profesional del pedagogo en la Universidad Nacional Autónoma de México”, informé y analicé el proyecto actual de formación profesional del pedagogo del Colegio de Pedagogía UNAM, así como algunas de las resignificaciones que los profesores y alumnos hacen de dicha propuesta de formación profesional. Recorrí las condiciones de emergencia institucional de la licenciatura en pedagogía, la inscripción de enfoques y perspectivas en los formatos curriculares, y de éstos en la cultura de los docentes y los estudiantes, lo cual permitió visualizar la circulación de la formación profesional en la carrera de pedagogía de la UNAM a lo largo de algunas décadas.

La Pedagogía, al igual que otras disciplinas, se ha renovado conceptual, metodológica y operativamente, y la educación, por otro lado, plantea retos de diversa envergadura que demandan profesionales actualizados y con un perfil mucho más

orientado hacia la proposición de esquemas para resolver problemas del ámbito educativo (UNAM, 2010). En tal sentido, el plan de estudios del Colegio de Pedagogía de la UNAM fue cambiado e implementado en el año 2010, con el objetivo de “formar profesionales de la Pedagogía con sólidas y profundas bases teóricas, filosóficas, humanistas y científicas sobre la pedagogía y la educación; así como con el dominio de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para interpretar correctamente el devenir educativo” (UNAM, 2007: 6). Al pedagogo del Colegio de Pedagogía de la UNAM, se le está formando interdisciplinariamente con el objetivo de que pueda visualizar mejor las diversas maneras de atender problemas educativos; se le está formando en competencias que le permitan adquirir las herramientas necesarias para desarrollarse de la mejor manera posible al enfrentarse al campo laboral.

En los testimonios, tanto de los profesores como de los estudiantes, percibí una clara identificación con el plan de estudios 2010, no obstante, la identificación no es total y literal, sino por el contrario, es parcial, limitada y también es ambivalente. Por ejemplo, los estudiantes se identifican con una gran mayoría de elementos constitutivos del plan, pero no con la distribución de horas concedidas a las asignaturas teóricas-prácticas. Lo resignifican como una fuerte carga teórica y con énfasis en la investigación.

El campo laboral del pedagogo, visualizado desde el plan de estudios, podría leerse no como un campo limitado pero sí condicionado frente a las demandas reales o existentes en las que es requerido el profesional de la pedagogía. El campo laboral del pedagogo está sobredeterminado por la estrategia del mercado laboral, cambios tecnológicos y por la necesidad de supervivencia económica, lo cual provoca que oportunidades y obstáculos, facilidades y dificultades de inserción laboral se contagien u circulen, se condensan en representaciones no siempre favorables al egresado lo cual reintroduce el horizonte de una universalidad irrealizable.

Los nuevos espacios de intervención profesional del pedagogo fuera de lo escolar implican mayores retos (que emergen de las cambiantes necesidades sociales, o que el propio pedagogo ha creado), tanto en la formación del pedagogo como para su actuar en la práctica. Implica también la reflexión y análisis crítico de las teorías pedagógicas clásicas, al igual que de las emergentes. Conlleva también construir su propio espacio profesional, sostenerlo y desplegarlo de manera rica, contundente y con un fundamento. Los espacios de acción profesional del pedagogo se están re-de-finando constantemente, por ello el Colegio de Pedagogía pretende dotar a sus estudiantes de las herramientas que le permitan desempeñarse de la mejor manera posible, retomando las herramientas

necesarias que traen consigo mismo en cada caso. Es decir, el espacio educativo es tan amplio, móvil, inestable y sobredeterminado que el pedagogo debe reflexionar, criticar, analizar tanto la producción de conocimiento como también el orden de las prácticas.

CAPÍTULO III. LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PEDAGOGO EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

El hombre siempre está en el camino de la formación pues su mundo está conformado por el lenguaje y costumbres. El retorno a sí, producto de la asimilación de todo lo anterior, constituye la esencia de la formación.

Hans-Georg Gadamer.

En este capítulo estudio el proyecto de formación profesional del pedagogo de la Facultad de Pedagogía, Región Xalapa, de la Universidad Veracruzana. Analizo cómo está-siendo resignificado por los profesores y alumnos, a fin de identificar, distinguir, diferenciar y contrastar las diferentes visiones y particularidades (del plan de estudios, de los profesores y de los alumnos) sobre la formación profesional del pedagogo. Todo ello en correspondencia con el objetivo de esta investigación que se singulariza como las condiciones de emergencia, inscripción y circulación de la formación profesional en la carrera de pedagogía de la UNAM.

He elaborado este capítulo por medio de cuatro apartados: 1. Revisión histórica de la formación profesional del pedagogo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. 2. La formación profesional actual del pedagogo de la Universidad Veracruzana. Un pedagogo competente. Un modelo educativo impráctico: La formación profesional del pedagogo el enfoque de profesores y estudiantes de la Facultad de Pedagogía de la UV, y 4. Reflexiones para anudar los argumentos del capítulo.

1. Revisión histórica de la formación profesional del pedagogo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana

El objetivo de este apartado es dar cuenta, en la medida de lo posible, del devenir histórico (1954-2014) de la formación profesional del pedagogo de la Facultad de Pedagogía, Región Xalapa, de la Universidad Veracruzana. Lo cual corresponde a la primera pregunta que expuse en el primer capítulo de esta tesis: “1. ¿Cuáles han sido las condiciones de emergencia, inscripción y circulación de la formación profesional en las carreras de Pedagogía?” Es decir, del estado de circunstancias en el que se produjo la creación de la Facultad de Pedagogía de UV, así como de los sucesos por medio de los cuales se ha formado la carrera de pedagogía, y del estado actual que guarda la

Licenciatura en Pedagogía. Estructuré esta sección con tres subsecciones: 1.1 Momento fundacional de la Facultad de Pedagogía, Región Xalapa, de la Universidad Veracruzana. 1.2 Formación profesional y concepciones de la Pedagogía que se inscriben en los programas de los años 50. Y 1.3 Una revisión curricular de los planes de estudio: 1954, 1958, 1964, 1967, 1976 y 1990. Estas sub-secciones las analizo desde tres referentes empíricos: 1) Los diversos planes de estudio que han regido a la carrera de pedagogía, 2) dos testimonios clave sobre la emergencia de la pedagogía en la UV, y 3) la literatura gris y especializada sobre mi objeto de estudio. El empleo de estos tres referentes empíricos y la recuperación de mi referente teórico junto con mi primera pregunta de investigación, me permitieron desarrollar esta sección.

La Universidad Veracruzana (UV) es la institución de educación superior pública con mayor impacto en el sureste de la República Mexicana y una de las cinco más importantes del país. La UV Inició sus actividades en 1944, con el propósito de reunir y coordinar las actividades de un grupo de escuelas dispersas en educación media superior, así como de otros establecimientos afines. La UV surge como una institución que se hace cargo de las escuelas oficiales artísticas, profesionales, especiales y de estudios superiores de la entidad. Retoma las actividades de las escuelas secundarias de bachilleres existentes en el estado y de las escuelas de enfermeras y parteras de Orizaba, Xalapa y Veracruz. Se crean inmediatamente las facultades Jurídica y de Bellas Artes, el Departamento de Arqueología, la Escuela Superior de Música y la radiodifusora de la Universidad XEXB (Guevara, 2010).

En los años cincuenta inicia una etapa de conformación institucional, de crecimiento y desconcentración, pues se fundan Facultades y se imparten carreras nuevas, no sólo en Xalapa, sino en ciudades como Veracruz y Orizaba, además de nuevas escuelas de bachillerato. Esta etapa se extiende hasta 1968, cuando se decreta separar las enseñanzas media y media superior de la Universidad Veracruzana. La década de los setenta se caracteriza por el crecimiento y expansión de la institución, como ocurre en otras instituciones de educación superior (IES) del país. Se consolida la regionalización universitaria, se crean facultades y los primeros programas de posgrado. Para la siguiente década, se disminuye la expansión y crecimiento de las entidades académicas y se aprueban nuevos planes y programas de estudio.

En las últimas dos décadas, la Universidad Veracruzana al igual que otras IES del país, ha enfrentado nuevos retos como lo son las condiciones cambiantes de su entorno social, económico y político, así como la competencia internacional y la escasez de

financiamiento, lo que provoca que las universidades públicas replanteen sus formas de organización académica. El Gobierno del Estado, al reconocer el justo derecho de la institución para alcanzar el nuevo estatus social y jurídico, le otorga la autonomía a la institución en 1997. A finales del año 2009, la institución se fortalece a través de su Plan General de Desarrollo 2025, documento que traza el rumbo de la institución en los siguientes 16 años: una universidad líder, generadora de conocimiento para su distribución social; una institución autónoma, orgullosamente pública, promotora de la cultura democrática y de los valores del humanismo; comprometida con el desarrollo sostenible regional y local, con una visión de respeto al medio ambiente, al cuidado de la salud de sus miembros, a la diversidad cultural; meticulosa y transparente en sus procesos de gestión, que garantiza la calidad de sus servicios y busca la excelencia (Guevara, 2010).

Actualmente, la Universidad Veracruzana forma a los jóvenes del estado de Veracruz y estados vecinos como Puebla y Oaxaca a través de sus cinco regiones económicas más importantes de la entidad: Xalapa, Veracruz, Poza Rica, Córdoba-Orizaba y Coatzacoalcos. En total cuenta con planteles en 27 municipios de los 110 del Estado⁵¹. Una de las “Áreas Académicas” de la UV es la de Humanidades, ésta se constituye por unidades académicas agrupadas en torno a las humanidades y las ciencias sociales. Las facultades que la constituyen son: Antropología, Derecho, Filosofía, Historia, Idiomas, Sociología, Letras Españolas, Pedagogía, Ciencias de la Comunicación y Trabajo Social. En este trabajo abordo el caso de la carrera de Pedagogía por ser ésta parte de mi objeto de estudio.

La carrera de Pedagogía se implementó por primera vez en el año de 1954 en la Facultad de Pedagogía, Región Xalapa, a partir de 1980 se oferta en los *campus* Veracruz y Poza Rica y a partir de 1981 en el sistema abierto de la entonces recién creada Unidad Docente Multidisciplinaria de Enseñanza Abierta (UDMEA), y actualmente denominado Sistema de Educación Abierta (SEA) en la ciudad de Xalapa. Todas ellas iniciaron con el plan de estudios de la Facultad de Pedagogía, Región Xalapa, de 1977. A partir de 1989, las Facultades de Pedagogía (Regiones Xalapa, Veracruz y Poza Rica) iniciaron el trabajo conjunto de la revisión del plan de estudios de 1977 a través de una

⁵¹ Aunque no es objeto de mi estudio, conviene señalar que en el año 2005 la UV crea, como programa, la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) y a partir de 2007 como Dirección con el objetivo de contribuir a explorar, comprender y caracterizar el fenómeno de la diversidad cultural del Estado de Veracruz y su manifestación en procesos educativos interculturales, mediante la caracterización y constitución de identidades híbridas a través de un proceso educativo amplio y abierto, en el que la investigación opere como proceso articulador de las funciones sustantivas de la universidad (UV, 2014).

“Comisión Coordinadora Estatal para el Análisis y Diseño del Plan de Estudios de la carrera de Pedagogía” y aprobaron el plan de estudios de 1990. Entre julio y agosto del año 2000 aprobaron el “Plan de estudios 2000” que es con el que actualmente trabajan en el marco del Modelo Educativo Integral Flexible (MEIF) que la Universidad ha implementado como respuesta a los retos y desafíos que la situación actual impone a las IES.

1.1 Momento fundacional de la Facultad de Pedagogía, Región Xalapa, de la Universidad Veracruzana

La carrera de Pedagogía se crea en 1954, teniendo como antecedente el “Curso de especialización para profesores de educación secundaria”. La idea de creación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana se remonta al año 1902, cuando Manuel R. Gutiérrez (en esos años director de la Escuela Normal Veracruzana, en adelante ENV) expresó ante sus alumnos que en lo futuro esta escuela se llamaría Escuela Normal Primaria, a muchos causó sorpresa porque, en aquel entonces, no era concebible que existieran estudios pedagógicos superiores a los que ofrecía la ENV. (Pérez, 1986).

Entre los alumnos de Manuel R. Gutiérrez se encontraba Manuel C. Tello, quien en 1944, siendo director de la ENV, y rector de la Universidad Veracruzana, Manuel Suárez Trujillo (primer rector de esta máxima casa de estudios), con la idea de que los estudios profesionales de la Normal no eran más que el primer escalón de la Pedagogía, y ante la imperiosa necesidad de proporcionar formación pedagógica a los profesores de Educación Secundaria, fundaron, bajo los auspicios de la propia Universidad, el Curso de Especialización para profesores de Educación Secundaria, el cual sólo funcionó un año, pero que, pasada una década, se convirtió en la piedra angular de lo que habría de ser la Facultad de Pedagogía (Pérez, 1986).

En mi búsqueda sobre el momento fundacional de la Facultad de Pedagogía, efectuada a través de documentos primarios y teniendo como antecedente algunas entrevistas realizadas a alumnos de la primera generación de la carrera de Pedagogía (Navarrete, 2007), encontré por lo menos dos versiones de por qué Manuel C. Tello creó la Facultad de Pedagogía, en 1954, en la ciudad de Xalapa, Veracruz. Una de esas dos versiones es que el 11 de marzo de 1953, Marco Antonio Muñoz Turnbull, Gobernador Constitucional del Estado de Veracruz, encomendó a Manuel C. Tello un estudio para

fundamentar y organizar una Facultad de Pedagogía. Lo envió con una carta, dirigida a Ezequiel Coutiño, entonces rector de la Universidad Veracruzana, en la que argumenta la importancia de los estudios en Pedagogía, la parte central de la carta dice:

La tradición cultural de la Entidad Veracruzana y muy especialmente el hecho de ser el primer estado de la República que impulsó y creó una Escuela Normal para maestros, nos hace estimar como necesaria la creación de un Centro Superior para el Magisterio, en el cual puedan los maestros y universitarios, en general, amantes de la más noble de las profesiones la de enseñar y cultivar las ciencias en sus grados más elevados, perfeccionar sus conocimientos y métodos que a su vez se traduzcan al ser transmitidos, en la mejor preparación técnica e intelectual de nuestras futuras generaciones (Hernández, 1986).

Tanto el proyecto de creación como la carta fueron dados a conocer por el rector a los miembros del Consejo Universitario en sesión ordinaria. Hicieron uso de la palabra, apoyando la iniciativa, algunos consejeros y el propio rector y se aprobó, sin discusión y por unanimidad de votos, la creación de la mencionada institución que se consideraba necesaria para la preparación de los catedráticos de Enseñanza Media⁵² (Pérez, 1986, Navarrete, 2007). Manuel C. Tello presentó un proyecto en el que destacó sus antecedentes, propósitos y características.

El proyecto consideraba, en primer término, el establecimiento de una Escuela Normal Secundaria a la cual tendrían acceso los catedráticos en servicio de las escuelas Secundarias, los profesores normalistas y los bachilleres, que hubieran recibido estudios preliminares de materias pedagógicas. En seguida se consideraba el establecimiento de la licenciatura y el doctorado en Pedagogía como grados universitarios (Tello, 1953).

Una segunda versión de por qué se creó la Facultad de Pedagogía es la que narra José María Salazar Villa, estudiante de la carrera de Pedagogía en los años 50:

⁵² La Universidad Veracruzana dependía del poder ejecutivo estatal, aún no era autónoma. Su autonomía, como ya mencioné, le es concedida en 1997. De ahí que las decisiones del gobernador sobre la Universidad, antes de ser autónoma, eran acatadas, podríamos decir, sin mayor discusión. Esto facilitó la aprobación por el Consejo Universitario para la creación de la Facultad de Pedagogía.

El maestro Tello regresa de la guerrilla y el Gobernador del Estado de Veracruz le dice que como premio escoja el puesto de gobierno que él desee, y el maestro pide su escuelita [...] la Facultad de Pedagogía.⁵³

Esta petición de Manuel C. Tello se debió a que escuchó de voz de Manuel R. Gutiérrez (maestro de Tello en la Escuela Normal) la necesidad de crear una escuela que formara a maestros de niveles superiores a los que estaba formando la Escuela Normal Veracruzana, en esta tesitura José María Salazar Villa también comenta que:

[...] el maestro Tello, precisamente, [...] decía que la Pedagogía no se quedaba nada más encasillada en la primaria, sino que la Pedagogía habría que pasarla a la secundaria y más tarde a la universidad, por eso hablaba él de una Pedagogía universitaria.

En estas dos versiones, sobre la fundación de la Facultad, queda claro que fue Manuel C. Tello el encargado de realizar el proyecto fundacional de los estudios de Pedagogía universitaria en el estado de Veracruz. De esta manera Tello dirigió y proyectó el rumbo de la Pedagogía justo como él lo había imaginado. El 10 de abril de 1954 se hizo la declaratoria de apertura, iniciándose las labores de la Facultad de Pedagogía, dependiente de la Universidad Veracruzana; el 3 de mayo de ese mismo año, provisionalmente en la casa ubicada en la calle Lerdo de Tejada, núm. 25, hoy bajo el nombre de Xalapeños Ilustres (Pérez, 1986). Setenta y dos alumnos (44 locales y 28 foráneos) iniciaron los estudios correspondientes a Primero (55 alumnos) y Segundo (18 alumnos) años, este último grado como consecuencia de que a los maestros que habían satisfecho el primer curso en aquel intento de Especialización para profesores de Educación Secundaria en 1944, les fue revalidado por la Universidad Veracruzana, con este plan de estudios se produjeron 2 generaciones de egresados.

⁵³ Entrevista con el Dr. José María Salazar Villa, Xalapa, Veracruz, mayo, 2005. Realizada por Zaira Navarrete.



Fuente: Fototeca Arnulfo Pérez Rivera.

En esta imagen están presentes, para intervenir en los Seminarios, los primeros alumnos de carrera de Pedagogía de la UV. En el centro de la parte baja, y de izquierda a derecha, se encuentran sentados: Carlos M. Vargas, Gustavo A. Rodríguez, Manuel C. Tello, y Rubén Martínez Murillo.

1.2 Formación profesional y concepciones de la Pedagogía en los años 50

De acuerdo a Tello (1953), la Facultad de Pedagogía de la UV, en su proyecto de creación, equivalente al plan de estudios de 1954, planteó como objetivo:

Elevar y perfeccionar la cultura general y pedagógica de los maestros graduados; formar maestros teórico-prácticos en disciplinas de orden cultural o pedagógico; capacitar a los maestros para las funciones superiores de la técnica de la enseñanza, tales como supervisores, directores de escuelas o directores generales de educación; organizar los estudios... de las especialidades de maestros de Escuela Secundaria, de educación industrial, de educación normal y de educación preparatoria; ofrecer estudios para alcanzar los grados de Maestro y Doctor en Pedagogía⁵⁴.

La Facultad de Pedagogía adoptaría estas finalidades para justificar su existencia y contribuir a la realización de las mismas en el estado de Veracruz. De esas finalidades, la prioritaria sería la preparación de maestros para educación secundaria y de aquellos que estaban en servicio en ese nivel y no tenían el grado. En este sentido, Arnulfo Pérez

⁵⁴ Ley Orgánica de Educación Pública 1943, cit. por Tello en: "Proyecto de creación de la Facultad de Pedagogía", 3 de marzo de 1953. (Copia carbón localizada en el A.H.U.V.).

Rivera estudiante de la primera generación de pedagogos, confirma dichos propósitos de formación:

Así que el propósito fundamental del primer plan de estudios fue habilitar a los ingresantes, a los estudiantes, para que egresaran con las dos formaciones, por una parte la didáctica, para impartir conocimiento, y por otro la universitaria que daba los contenidos, y pudieran servir de la mejor manera al nivel medio, ése fue el propósito. Por eso se daban en el primer plan de estudios Español, Matemáticas, Psicología, Biología, Historia, que son materias que más se imparten en el nivel medio, ése fue el propósito del primer plan de estudios cuando el maestro Tello fundó la Facultad.⁵⁵

Manuel C. Tello consideró que la Facultad de Pedagogía tendría como primera dependencia una Normal Secundaria, destinada a la formación de profesores para ese grado educativo, que sería el segundo peldaño en los estudios pedagógicos y que autorizaría, mediante la expedición del título respectivo, para la impartición de cátedras en escuelas de ese grado y en las de Especialización de Educación Física, Técnica, etcétera, así como para la inspección escolar de primarias; mas, para servir en direcciones o inspecciones de nivel secundaria, se requeriría, además, la estancia en la Facultad para los estudios y actividades que la misma reglamentara a fin de conceder la licenciatura en Pedagogía, como segundo grado universitario. Como tercer grado universitario, se contempló el Doctorado en Pedagogía y que autorizaría para servir cátedras de carácter pedagógico y dirección de escuelas normales y, según el tiempo de servicios, todo cargo directivo en el ramo, así como la dirección de la propia Facultad (Tello, 1953).

Uno de los principios de la Facultad era *poner en acción el pensamiento de los alumnos*. Con base a este principio, se pensó en un plan de estudios didáctico que desarrollaría los fines generales de la formación profesional concebidos así:

Afirmar y ampliar el conocimiento científico que el alumno posee, dados sus estudios profesionales; igual propósito para con el saber pedagógico que, a nuestro juicio no se limita a la educación propiamente dicha en auxilio de niños y jóvenes, sino que la Pedagogía va más allá, a lo pos-escolar; y, en relación con esto último, contribuir a una labor metódica de autoformación de nuestros alumnos quienes, por

⁵⁵ Entrevista con el Mtro. Arnulfo Pérez Rivera, Xalapa, Veracruz, junio, 2005. Realizada por Zaira Navarrete.

lo que en sí mismos realizan, apreciarán mejor lo necesario y auxiliarán mejor a esa labor personal del hombre que está ya en el periodo de autoeducación o formación personal (Tello, 1953).

Con esta base se pensó que los trabajos de clase se realizarían en forma de seminario con el fin de que los alumnos opinaran, discutieran e hicieran conclusiones en cada uno de los temas de clase. Por otra parte, *el aprovechamiento escolar* no se apreciaba con la usual calificación numérica, sino usando la palabra satisfactorio o no satisfactorio, evaluación que resultaba de la apreciación que merecían los trabajos, así como de la intervención que los alumnos dejaban sentir en los seminarios.

En la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana en 1954, el grado que obtenían los estudiantes una vez concluidos los estudios era el de maestría y el título de Maestro en Educación Secundaria, ya que el objetivo del plan de estudios de 1954 apuntaba hacia la formación de profesores de enseñanza media, dado el interés del gobierno estatal de Veracruz por abrir un espacio de formación de profesores para atender la educación secundaria como efecto de la ampliación de la cobertura educativa durante el sexenio del Presidente de la República Mexicana, Adolfo Ruiz Cortines (Navarrete, 2007).

La concepción del pedagogo planteada en el primer plan de estudios de 1954, cambió tanto en el nivel de su formación como en el nivel de su quehacer profesional en el plan de 1958 que otorgaba ahora el grado de licenciatura y el título de licenciado en Pedagogía, elevando con este cambio el nivel de formación de los pedagogos. Así, el pedagogo ya no era visto únicamente como maestro de educación secundaria, sino que también se le empieza a formar para desarrollar tareas de organización, investigación y asesoría o capacitación para profesores y/o instituciones educativas. En otras palabras se reconfigura la formación y el *status* del pedagogo, se resignifican sus aprendizajes intencionados y su práctica profesional.

1.3 Una revisión curricular de los planes de estudio: 1954, 1958, 1964, 1967, 1976 y 1990

El plan de estudios de 1954 fue estructurado en tres cursos con duración de un año cada uno y con dos modalidades: 1) de seminarios; y 2) de conferencias. Las asignaturas enseñadas en estos cursos las he agrupado, para la realización de este análisis, en

exactas y humanas, siguiendo cierto criterio de afinidad entre ellas y el área a la que pertenecen; esta clasificación la hago de esta manera porque era muy común, en esos años, discutir y pensar dualmente, por ejemplo, lo cuantitativo o cualitativo, blanco o negro.

Los seminarios tenían mayor presencia en la estructuración de este plan de estudios, el pedagogo cursaba cada año cuatro seminarios haciendo un total de 12 seminarios en los tres años de su formación, de los cuales nueve pertenecían al área humanística: Gramática General, Psicología de la Adolescencia, Lógica, Historia de la Cultura, Pedagogía Fundamental, Historia de la Pedagogía, Teoría del Conocimiento, Metodología General, Pedagogía Sistemática (76.99 %) y sólo tres al área de exactas: Matemáticas, Biología, Economía (24.99%). Esto es muy lógico si consideramos que la carrera de Pedagogía se ubica disciplinariamente dentro del área humanista, y se hacía necesario cursar las materias de exactas porque la preparación del pedagogo estaba dirigida para ser profesor de educación secundaria, por tal motivo debía tener una formación tanto en las ciencias exactas y naturales como en las humanas. Por otra parte, el número de conferencias a las que asistía el pedagogo durante su formación eran seis, dos por año, de las cuales cuatro pertenecían al área humanística: Historia de la Educación Secundaria, Historia del Arte, El Hombre de América y sus manifestaciones artísticas, Psicotécnica Pedagógica (66.66%) y, el dos al área de exactas: Astronomía, Física (33.33%).

La formación que se daba a través de este plan de estudios (1954) correspondía adecuadamente a las materias de enseñanza que conformaban el plan nacional de estudios de educación secundaria vigente durante el sexenio presidencial de Ruiz Cortines, que se había modificado en 1953 (Meneses, 1998), o por lo menos a varias de ellas. Sostengo que, en sus inicios, la carrera de Pedagogía formaba a sus profesionistas con un plan de estudios de tendencia conservadora, fuertemente influida por la Educación Normal y con la finalidad de formar profesores para el nivel medio básico. La estructura curricular del plan de estudios de Pedagogía de 1954 resultaba coherente con su objetivo dirigido a la preparación de maestros en educación secundaria, objetivo que más tarde cambiaría radicalmente.

Cuatro años después de la fundación y aplicación del primer plan de estudios de la Facultad de Pedagogía, siendo entonces director Carlos Manuel Vargas Sánchez, y rector de la Universidad Veracruzana Gonzalo Aguirre Beltrán, se diseñó y desarrolló un nuevo plan de estudios, el de **1958** aprobado por el H. Consejo Universitario en su sesión del 29

de Julio de 1958. Este plan se estructuró con una duración de cuatro años, dándole a la mayoría de las materias un peso de dos semestres, con dos horas semanarias de clase, siendo cursadas las materias optativas en la Facultad de Filosofía y Letras.

El objetivo del plan de 1958 fue formar licenciados en Pedagogía, en este plan prevalecen únicamente cinco materias del plan 1954 (Pedagogía Fundamental, Historia de la Pedagogía, Metodología General, Psicotécnica Pedagógica y Psicología de la adolescencia) y se agregan diecisiete materias nuevas entre ellas Psicología Contemporánea, Paidología, Textos Clásicos de la Pedagogía, Didáctica General, Antropología Pedagógica, Investigaciones Pedagógicas, Orientación Vocacional y profesional, etcétera; un seminario de tesis; y tres materias optativas. Sostengo que con este plan se inicia, en *sensu strictus*, la formación propiamente de pedagogos, dado que no se le prepara únicamente para el ejercicio docente, con lo cual se entra a la Pedagogía universitaria como ya Francisco Larroyo y Manuel C. Tello la habían vislumbrado: una profesión distinta a la Pedagogía normalista. Por ejemplo, aparecen por primera vez la materia de orientación Vocacional y Profesional, Administración e Investigación Pedagógica (de dos semestres cada una).

Un mérito del plan de 1958, que lo hace ser especialmente importante, es el hecho de haber desarrollado una estructura curricular que permitía la movilización de los estudiantes hacia otras carreras de la misma área para que cursaran algunas materias por las que de manera especial habían optado. Este es un rasgo que pone en evidencia que la carrera en ese momento implicaba procesos altamente innovadores que favorecían en sus estudiantes el desarrollo de sus intereses académicos y el permanente contacto interdisciplinario.

Los alumnos y profesores de este plan de estudios participaron activamente con notables iniciativas como el establecimiento de la “Escuela Secundaria y de Bachilleres Experimental de Pedagogía”, el “Laboratorio de Psicopedagogía” y la conformación de la “Clínica de Conducta de la Universidad Veracruzana” *inter alia*, en donde la característica principal era el formar equipo con profesionales de otras disciplinas en proyectos comunes además de que se impartían cursos y conferencias para actualizar los conocimientos de los maestros y alumnos de la Facultad. (UV, 2000; UV, 2013).

En 1963 siendo rector de la Universidad Veracruzana Fernando Salmerón, la Facultad de Pedagogía fue agregada a la Facultad de Filosofía y Letras (creada en 1956), perdiendo así su condición de Facultad, para ser únicamente carrera de Pedagogía. Con motivo de esta fusión se creaba entonces la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras;

asumiendo el cargo de Director General de esta dependencia Rafael Velasco Fernández⁵⁶ (Navarrete, 2007).

La nueva Facultad estuvo organizada en dos secciones: una de Pedagogía y Psicología y otra de Filosofía y Letras; para las cuales se asignó como directores a Carlos Manuel Vargas y a Otón Arróniz, respectivamente (Pérez, 1986). La estructura curricular se caracterizaba fundamentalmente por un grupo de materias generales que se cursaban en un año obligatoriamente por todos los estudiantes, una carrera principal y una secundaria, proyecto que tuvo la duración de un año a pesar de ser innovador, toda vez que, además de preparar profesionales, promovía la movilidad estudiantil y del profesorado (UV, 2000).

Esta estructura organizativa y curricular no sólo permitía al egresado dominar un campo de conocimientos más amplio, sino también ser capaz de desempeñarse como profesor de nivel medio superior, cuando menos en dos áreas o materias de conocimiento. Precisamente, el cometido de la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras estaba puesto principalmente en la formación de profesores ya no de secundaria sino para el nivel antes mencionado. Esta estructura académica de carreras mixtas estuvo vigente sólo un año; pronto se vio la necesidad de ubicar al alumno en una sola especialidad desde el principio de su carrera. Para esas fechas Arnulfo Pérez Rivera fue nombrado director de la carrera de Pedagogía (1963-1968).

Dada la nueva estructura curricular de la Facultad de Pedagogía Filosofía y Letras, la carrera de Pedagogía ya no podía seguir formando licenciados en esta disciplina, sino, al igual que el resto de las carreras pertenecientes a la mencionada Facultad, era necesario que formara maestros en Pedagogía, los cuales egresaban no sólo con ese grado, sino además con alguna otra subespecialidad, según lo quisieran los estudiantes, pudiendo combinar y complementar su formación profesional; por ejemplo Pedagogía e Historia o Pedagogía y Letras, etcétera.

Esta situación llevó entonces a diseñar y aplicar un nuevo plan de estudios que sería el de **1964**, con grado de maestría, el cual tenía un valor total de 54 créditos y era cursado en 4 años. En este plan permanecen diecisiete materias del plan anterior (1958) y se agregan quince, de las cuales siete corresponden al plan de estudios de educación media superior, entre ellas: Introducción a la Filosofía, Teoría Literaria, Introducción al Estudio de la Historia, Español Superior, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y

⁵⁶ En 1965 Rafael Velasco Fernández sería sustituido por Carlos Manuel Vargas, quien estuvo al frente de la Dirección General de la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras, desde ese año hasta 1968.

Aritmética - Geometría. Cabe decir que de estas últimas cuatro materias se trabajaba su Didáctica. Con este plan se preparaban pedagogos para incorporarse, principalmente, como profesores en la educación media superior (bachillerato), pudiendo impartir las materias ya referidas. En consecuencia, la presencia de la Orientación Educativa y Administración escolar es mínima (un semestre cada una).

En el año de 1967 dejó de funcionar el plan de maestría, entre otras razones, porque resultaba incongruente un grado de este tipo con sólo 54 créditos y sin contar con el grado previo de licenciatura. Ante tal circunstancia, siendo director de la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras, Carlos Manuel Vargas⁵⁷, y directores Honorarios de la carrera de Pedagogía José María Salazar Villa (de 1968 a 1969) y Raúl Contreras Ferto (de 1969 a 1970), se creó un nuevo plan de estudios, el de **1967** (también conocido como: el plan de estudios por Especialidades), para dar cabida a la licenciatura en Pedagogía, conforme a dos directrices de especialización y donde el alumno tenía la posibilidad de decidir por una o por otra según sus intereses profesionales o preferencias académicas: Licenciado en Pedagogía con especialidad en Organización y Administración Escolar, o bien, Licenciado en Pedagogía con especialidad en Orientación Educativa.

Los campos de especialización y formación del pedagogo de esos tiempos le permitían a los egresados una ubicación definida en el ámbito profesional. Este plan de estudios comprendió dos etapas: la primera consistió en cinco semestres en los que se cursaban materias generales para las dos especialidades (21 créditos, con 24 horas semanales de clase) y la segunda determinaba la especialidad escogida por los alumnos, con duración de tres semestres (8 créditos, más 2 semestres de práctica intensiva) con los cuales se completaban ocho semestres que eran los que comprendía la carrera.

En el tronco común de este plan (1967) permanecen trece materias del plan anterior (1964): Pedagogía general, Psicología General, Didáctica General, Psicotécnica Pedagógica, Organización Escolar y Orientación Educativa, entre esas materias llama la atención la materia de Procedimientos Didácticos Aplicables a la Enseñanza Media (I y II) porque este plan de 1967 forma a) pedagogos con especialidad en Organización y Administración Educativa, y b) pedagogos con especialidad en Orientación Educativa, aunque se entiende que el campo de intervención del pedagogo sigue siendo en este plan, principalmente, las escuelas de educación media superior. También se agregan y reincorporan otras materias al tronco común (Deontología, Historia General de la Pedagogía, Conocimiento del Educando –I y II–). Sucede lo mismo en sus Áreas de

⁵⁷ En 1969 sería sustituido en la dirección por Octavio Castro López.

especialización: a) y b). Aquí la Administración y Orientación Educativas adquieren mayor relevancia y énfasis que en los planes anteriores y en el siguiente.

Los egresados de la carrera eran solicitados para incorporarse como docentes u orientadores educativos en las escuelas secundarias y de bachilleres en el estado de Veracruz, pero de manera particular, en las Telesecundarias. A partir de entonces, la carrera de Pedagogía, Región Xalapa, atendería a su población de estudiantes en dos turnos: matutino y vespertino. La creación de este nuevo plan de licenciatura implicó la salida de la carrera de Pedagogía, de la hasta entonces, Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras, recobrando así su independencia, hasta la actualidad, como Facultad de Pedagogía.

Ante los influjos de la Teoría del capital humano en el sistema educativo nacional, la formación profesional en el país toma nuevas rutas. Esto incidió en que la Facultad de Pedagogía reformara su plan de estudios anterior (1967), por uno que respondiera a los principios de la tecnología educativa y primordialmente a las necesidades pedagógicas del momento. En **1976** se pone en marcha un plan de estudios por *Módulos*, inspirado en la idea de las estructuras modulares que al momento venían funcionando en algunas universidades en México. Siendo director de la Facultad de Pedagogía por tercera vez, de 1978 a 1980, Marco Antonio Rodríguez Revoredo⁵⁸, coordinó a un grupo de académicos a cargo de comisiones por módulos: Graciela Miguel Aco, Themis Ortega Santos, Eileen Stryker, Noel Toral, Dolores Martínez Amilpa y Armando Octavio Domínguez, así como la participación de los miembros de la junta académica.⁵⁹

Dicho plan tuvo continuidad hasta 1990. Los objetivos generales que se propuso alcanzar el plan de estudios de la carrera de Pedagogía, eran que el egresado fuera capaz de: A) Aplicar los principios teóricos de la Ciencia de la Educación. B) Fundamentar teóricamente el lugar que ocupa la Pedagogía en el campo de las ciencias. C) Explicar el desarrollo teórico de la Ciencia de la Educación. D) *Aplicar la tecnología básica existente en el campo educativo*. E) Adoptar una postura crítica respecto a la Pedagogía y el papel del pedagogo en un contexto social determinado. F) Actuar como sujeto de cambio social, contribuyendo con eficacia en la solución de los problemas que plantea la situación económica, política y social del país. G) Realizar investigaciones científicas en el campo educativo (Navarrete, 2007).

⁵⁸ La primera fue durante el periodo de 1970-1971 y la segunda durante 1975-1976. Información tomada de la entrevista realizada a Marco Antonio Rodríguez en 2003, por María de Lourdes González Cadena para la Semblanza de la Facultad de Pedagogía, coordinada por Ángel Rivera Segovia y Jorge Chacón Reyes.

⁵⁹ Agradezco esta información a Elvia Dolores Castillo (Catedrática de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana-Xalapa).

El objetivo central que se propuso alcanzar la mencionada carrera en 1976 fue el de preparar *pedagogos generales* o *técnicos en educación*, fundamentalmente para ejercer en escuelas de enseñanza media y superior (Pérez, A. 1986). Habiendo ponderado los contenidos teóricos-prácticos de la carrera y el campo de trabajo de los egresados de la Facultad de Pedagogía, se advirtió la posibilidad de agrupar dichos contenidos en cuatro módulos de estudio: Didáctica (13 materias) Organización y administración escolares (8 materias); Orientación educativa y vocacional (9 materias) e Investigación (4 materias) más un tronco de materias generales (8 materias).

La preparación del profesional en Pedagogía da un giro formativo respecto al plan anterior, se *desespecializa*. Ahora encontramos un pedagogo genérico, es decir, a un pedagogo “unificado” formativamente en el sentido de que cursa obligatoriamente las cuatro áreas y ya no decide por una u otra como en el plan anterior. Recordemos que este plan de estudios está organizado por módulos y no por especialidades como el plan anterior.

Este nuevo plan de estudios (1976) quedó conformado por un total de cuarenta y cuatro materias (de las cuales cuatro son prácticas y dos son optativas), donde permanecieron diecinueve del plan anterior, y no fueron incluidas cinco correspondientes al área de Administración, y por lo menos tres de Orientación y cuatro del Tronco común, es decir, desaparecen 12 materias del plan 1967. Son agregadas diez materias, cinco correspondientes al módulo de Didáctica (Dinámica de Grupos, Técnicas Didácticas I y II, Taller de Microenseñanza, *inter alia*); una al Tronco común (Taller de Redacción); tres al módulo de Administración (Problemas Políticos, Sociales y Económicos de México y Supervisión Escolar y Prácticas I y II); y una al módulo de Orientación (Técnicas de Enseñanza Correctivas).

La formación del pedagogo en la UV se permea de la *tecnología educativa* y la microenseñanza (uno de los dos enfoques teóricos presentes en México en la década del 70); el área de didáctica cobra fuerte presencia; se les enseña a los estudiantes la planeación por objetivos de aprendizaje, técnicas didácticas y procedimientos de evaluación del aprendizaje. Todo esto con fundamento en la psicología conductista skinneriana. Las áreas formativas que pierden peso respecto al plan anterior son la administración y la orientación educativas.

A su vez, la investigación empieza a cobrar mayor fuerza como herramienta en la formación y labor del pedagogo. Cabe señalar que al término de cada semestre, a los alumnos se les entregaba un documento en el que se especificaba por escrito las

habilidades logradas (lo que sabía hacer) y se les certificaba esa aptitud. De acuerdo a Miguel (1994), esos documentos deberían ser canjeados al concluir los estudios por la carta de pasante, el propósito que tenía era que si el estudiante no terminaba sus estudios tendría un comprobante que le permitiría solicitar un trabajo en el ámbito educativo.

En noviembre de 1988, el Consejo Universitario de la Universidad Veracruzana acordó, como parte del Plan de Desarrollo Institucional, que debían realizarse cambios de planes de estudio en sus Facultades (UV, 1988). Por esta razón, la Facultad de Pedagogía reformó su plan de estudios de tecnología educativa con el que venía operando desde 1976, por uno *globalizador* (entendido como integrador), cuya organización curricular fuera por Áreas de Conocimiento. Este nuevo diseño curricular buscaba un mayor nivel de integración de los contenidos (Díaz-Barriga, 1997).

Así, en diciembre de **1990**, el H. Consejo Universitario aprueba el nuevo plan de estudios para la Facultad de Pedagogía. El cual sería conocido posteriormente como *Plan 90*. Se consideró necesario un cambio curricular en dicha licenciatura por varias razones, enuncio dos de las principales: 1) el plan de estudios anterior (el aprobado en 1976) ya no respondía a las exigencias educativas, profesionales y laborales del momento (cabe destacar que visualizan necesidades de cambio en la formación de los alumnos que posteriormente se plantean en el Programa para la Modernización educativa de 1992); y 2) dado que en el sistema universitario se hizo evidente la necesidad de proceder a la revisión y diseño de los planes y programas de estudio en función de la realidad social de nuestro país, la Facultad de Pedagogía, como una institución inmersa en la Universidad Veracruzana, se vio impulsada a replantear muchos de los elementos que conformaban el currículum vigente, partiendo de las nuevas conceptualizaciones en torno al currículum, construyendo éste a partir de una selección de los objetivos extraídos de la realidad (UV, 1990).

Para la elaboración del Plan de estudios de 1990, los diseñadores⁶⁰ consideraron los planteamientos sobre las necesidades profesionales (educación a lo largo de la vida) que sugirieron organismos como la UNESCO y también del Plan Nacional de Educación Superior de esos años. Se retomó el enfoque teórico del constructivismo, es decir, se pasó del enfoque conductista del plan de estudios de 1976 al enfoque constructivista plasmado el plan 90; a su vez retomaron propuestas de autores como Olac Fuentes y

⁶⁰ Pedagogos de la UV y consultores internacionales.

Margarita Pansza, en quienes se apoyaron para el trabajo de revisión y diseño de la nueva estructura curricular del plan de estudios de la Facultad de Pedagogía.

El currículo era conceptualizado como “una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje que en forma intencional se articulan con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar y actuar frente a los problemas concretos que plantea la vida social y la incorporación al trabajo” (Pansza, 1987, cit. por UV: 1990).

En el plan de estudios de 1990 se otorgaba el grado de licenciatura; el título era el de Licenciado en Pedagogía; con un tiempo de formación de 5 años en los cuales se cursan 50 materias, de las cuales 48 eran obligatorias y sólo 2 optativas. El Plan 90 fue estructurado curricularmente por cinco áreas de conocimiento: Fundamentación Social y Filosófica de la Pedagogía⁶¹ (integrada por 10 materias); Orientación Educativa⁶² (constituida por 12 materias); Administración Educativa⁶³ (con 8 materias); Currículum y Didáctica⁶⁴ (compuesta por 9 materias) e Investigación Educativa⁶⁵ (conformada por 9 materias). Si bien cada una de estas áreas estaba conformada por un conjunto de materias particulares, formaban parte de un todo articulado.

En este plan de estudios, de 1990, permanecen 24 materias del plan anterior (1976), ya sea con el mismo nombre o iteradas, entre ellas: Sociología de la educación, Filosofía de la educación, Psicología del aprendizaje, Estadística, dos optativas, cinco prácticas, *inter alia*. Algunas materias de Orientación, Administración e Investigación, son disgregadas en este plan, por ejemplo, la materia de Técnicas y encauzamiento personal y vocacional (del plan 1967) se disgrega, en el plan de 1990, en Metodología de la orientación I y II y Proceso de Orientación. Desaparecen materias del plan anterior como Pedagogía General, Taller de redacción, Dinámicas de grupos, Taller de microenseñanza, Análisis y modificación de la conducta, Técnica de enseñanza correctivas, entre otras. Es

⁶¹ Comprende un conjunto de elementos que posibilitan la obtención de una visión integral del acontecer educativo (relaciones entre sociedad-educación-conocimiento e ideología), una valoración de la Pedagogía en su contexto interdisciplinario y un abordaje de las diferentes concepciones sociológicas que le permitan fundamentar así como ubicarla en un contexto histórico determinado.

⁶² Pretende preparar al estudiante para evaluar los fundamentos teórico-epistemológicos y metodológicos que subyacen al desarrollo y alteraciones del ser humano entendido como una unidad biopsicosocial.

⁶³ Provee al estudiante de los elementos teórico-metodológicos de la Administración general para adaptarlos a los servicios educativos formales, no formales e informales con la finalidad de racionalizar los recursos y lograr objetivos con mayor eficiencia.

⁶⁴ Aporta al estudiante los sustentos teórico-epistemológicos de las diversas corrientes curriculares que se desarrollan en la actualidad, así como de las tendencias didácticas con posibilidades de aplicación en los ámbitos formal, no formal e informal de la educación.

⁶⁵ Pretende dotar al estudiante de los elementos teórico-epistemológicos y metodológicos implicados en la investigación educativa a fin de posibilitarle para la construcción permanente de la Pedagogía.

reincorporada la materia Historia de la educación en México, que había estado presente en los planes de 1958, 1964 y 1967.

Las áreas típicas⁶⁶ de formación del pedagogo (Didáctica, Administración, Orientación e Investigación educativas) se fortalecieron en este plan de estudios, ya sea ampliándose a dos o tres semestres algunas materias como Sociología de la Educación y Didáctica, *inter alia*, o bien, introduciendo nuevas materias, por ejemplo, en el área de Fundamentación las nuevas materias que se incorporaron fueron: Epistemología, Teoría Educativa I y II y Filosofía de la Ciencia; en el área de Investigación se introdujo la materia de Paradigmas de Investigación en Ciencias Sociales y se fortaleció con materias como Métodos y Técnicas de Investigación Social I y II, y Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales I, II y III; en Orientación Educativa apareció la materia de Educación Permanente. Cobró significativo interés la fundamentación filosófica-social y la investigación educativa en la formación del pedagogo.

En este “plan 90” se creó una nueva área de formación: la de Currículum y Didáctica, como dos campos de conocimiento pedagógico. El Currículum apareció por primera vez en la historia de los planes de estudio de la Facultad de Pedagogía de la UV como campo de conocimiento, cuyo estudio fue abordado con materias como Teoría Curricular, Diseño Curricular y Evaluación Curricular. En tanto el abordaje de la Didáctica (I, II y III) fue más teórico-analítico que técnico-aplicativo, ejemplo de ello es la materia Análisis de la Práctica Docente.

Como se observa, el fortalecimiento que este plan de estudios dio a la formación del pedagogo en las cinco áreas que lo integran, implicó incorporar nuevas materias, eliminar unas y desagregar otras (ya existentes o nuevas) en dos o tres cursos secuenciales. Esto hizo que la duración de los estudios en este plan se extendiera a cinco años, cuando en planes anteriores la duración de la carrera de Pedagogía había sido de tres o cuatro años.

Cabe decir que la organización curricular de este plan de estudios 90, tuvo una distribución más o menos equilibrada de materias en todas las áreas de formación que lo conforman, sin dar, al parecer, mayor peso a una o a otra como en los planes anteriores en los que se dejaba ver algún énfasis matizado en ciertas áreas, por ejemplo, en el plan

⁶⁶ Estas áreas son peculiares del pedagogo porque casi desde el inicio de la carrera de pedagogía se ha y se siguen formando en ellas, de tal manera que los pedagogos siguen siendo requeridos por los empleadores para desarrollándose profesiolaboralmente en ellas, de formas variadas y probablemente distintas a cómo se desarrollaban en épocas anteriores.

54 de la UV el énfasis estaba puesto en una didáctica para la educación secundaria y en el plan 76 en el enfoque de la tecnología educativa y de la enseñanza por objetivos.

A pesar del existente equilibrio de contenidos del plan 90, es importante mencionar que ahora la investigación educativa está a la par de otras áreas de formación que en planes anteriores tenían mayor peso. Por ejemplo, en los propósitos generales⁶⁷ del plan de estudios se aprecia una intención formativa del alumno hacia la investigación educativa. Este plan de estudios da poca importancia a materias optativas, las cuales, considero, son una posibilidad de conocer, aprender, enseñar o tratar temas emergentes no sólo propios del ámbito educativo, pero que inciden de alguna manera en él.

Sin embargo, este plan de estudios es de una amplitud tal que el egresado cuenta con un perfil profesional que lo capacita para desempeñarse en una o más de esas mismas áreas de trabajo; es decir, *el campo de acción laboral del pedagogo se diversifica*, posibilitándole mayores espacios donde poder ejercer la carrera, ya sea como orientador educativo, administrador de escuelas, diseñador y evaluador de planes y programas educativos y/o sociales, o bien, como investigador educativo. Desde luego, dentro de cada una de estas opciones profesionales, existen otras variantes donde estos pedagogos pueden incursionar, sobre todo en la educación no formal e informal.

El Plan 90 tuvo una vigencia de 14 años, siendo hasta este momento el de más larga duración. De él egresaron 9 generaciones de pedagogos.⁶⁸ En 1999 se implementó en la Universidad Veracruzana el Nuevo Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) y con ello la Facultad de Pedagogía cambió, en el año 2000, su plan de estudios.

A manera de cierre señalo que la Pedagogía, como carrera universitaria, se crea en México en 1954 en la UV y en 1955 en la UNAM, estas universidades públicas fueron las pioneras en albergar a la Pedagogía como carrera universitaria. La carrera de Pedagogía en la UV se creó teniendo como antecedente el “Curso de especialización para profesores de educación secundaria” y como objetivo principal formar profesores de

⁶⁷ Se espera que el egresado en su actividad profesional 1) Posea la fundamentación teórico-epistemológica sobre el origen y el desarrollo de la Pedagogía, así como su ubicación en las Ciencias Sociales. 2) Asuma una postura crítica respecto al papel del pedagogo como promotor de cambio ante la problemática económica, política y social del país. 3) Retome los fundamentos teórico-epistemológicos y metodológicos para la evaluación o solución de los problemas que se planteen en la educación formal, no formal e informal en campos tales como investigación, orientación, didáctica, administración y 4) Desarrolle actitudes inquisitivas y creativas ante la realidad que lo lleven a aplicar los fundamentos teórico-epistemológicos y metodológicos para la evaluación o solución de los problemas que se plantean en la educación formal, no formal e informal en los campos como: investigación, orientación, didáctica y administración.

⁶⁸ Entre otros directores(as) que estuvieron al frente de la institución durante el Plan 90 se encuentran: Mtra. Gloria Elena Cruz Sánchez (1994-1996), Lic. Sandra García Pérez (1996-1997), Mtra. Martha E. Córdova Rodríguez (1997-2001), Lic. Rocío L. González Guerrero (2001- 2005), esta última fungió como directora del plan 90 cuya última generación egresó en el 2004, y del Nuevo Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) que empezó a funcionar a partir del año 2000.

enseñanza media, por lo que sostengo que en ese primer plan de estudios de la UV el enfoque era de tendencia y herencia normalista y que, por ser ésta una nueva profesión en México, aún no se tenía clara una conceptualización y concepción del pedagogo.

A través del tiempo la Facultad de Pedagogía ha modificado los grados y títulos a otorgar a sus egresados, así en 1954 confería el grado de maestría y el título de Maestro de Educación Secundaria; en 1958 concedía el grado de licenciatura y el título de Licenciado en Pedagogía; en 1964 autorizaba el grado maestría y el título de Maestro en Pedagogía; en 1967 asignaba el grado de licenciatura y el título de Licenciado en Pedagogía, título y grado que sigue otorgando hasta la actualidad.

En este apartado denominado: “Revisión histórica de la formación profesional del pedagogo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana”, he mostrado que los objetivos de formación para el pedagogo también han cambiado con el tiempo: se inició en el año de 1954 formando maestro de enseñanza media con énfasis en educación secundaria; en 1958 se inició la formación de licenciados en Pedagogía; en 1964 se preparaban pedagogos para incorporarse, principalmente, como profesores en la educación media superior (bachillerato); en 1967 se formaba pedagogos especializados en Organización y Administración Escolar, o bien, en Orientación Educativa; en 1976 se preparaban pedagogos generales o técnicos en educación (con enfoque conductista), fundamentalmente para ejercer en escuelas de enseñanza media y superior; en 1990 se formaban pedagogos generales, con un campo de acción profesional ampliado, variado y diversificado en el que se retomó el enfoque teórico del constructivismo.

Con la información presentada en este primer apartado he logrado sintetizar, mostrar, en la medida de lo posible, el devenir histórico (1950-2010) de la formación profesional del pedagogo de la Facultad de Pedagogía, Región Xalapa, de la Universidad Veracruzana, señalando de alguna manera las condiciones de emergencia (tensiones entre las fuerzas y tendencias normalistas y las universitarias), inscripción de sus principios y mandatos simbólicos sucesivamente, y circulación de la formación profesional del pedagogo de la UV.

2. La formación profesional actual del pedagogo de la Universidad Veracruzana. Un pedagogo competente

El objetivo de este apartado es dar respuesta (para el caso UV), a la segunda pregunta de investigación que expuse en el primer capítulo de esta tesis: “2. ¿Cuál es el proyecto de

formación profesional actual del pedagogo en las cuatro universidades mexicanas (UV, UNAM, UNACH y UCOL) y cómo se resignifica al interior de cada institución?”, para ello he organizado este apartado bajo tres puntos: 2.1 El Modelo Educativo Integral y Flexible, de la carrera de Pedagogía. Los motivos de un cambio curricular. 2.2 El MEIF y su visión integral de formación. 2.3 ¿Créditos y flexibilidad curricular? La estructura curricular del plan de estudios 2000. Estos tres puntos los estudio desde tres referentes: 1) el plan de estudios 2000 que rige a la Licenciatura en Pedagogía ofertada por la Facultad de Pedagogía, Región Xalapa de la UV, 2) la percepción de los profesores sobre la formación que están dando a los pedagogos y 3) la literatura gris y especializada sobre mi objeto de estudio. El uso de estos tres referentes empíricos y la recuperación de mi referente teórico interrelacionados con mi segunda pregunta de investigación me posibilitaron desarrollar este apartado.

2.1 El Modelo Educativo Integral y Flexible, de la carrera de Pedagogía. Los motivos de un cambio curricular

En esta investigación identifiqué dos momentos clave, por los que se da un cambio de plan de estudios en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Por un lado, desde la rectoría de la UV se inicia un discurso del cambio y la transformación de la universidad, postulando un Nuevo Modelo Educativo: el Modelo Educativo Integral y Flexible. Por otra parte, pero paralelamente, al interior de la propia Facultad de Pedagogía se hacía evidente la necesidad de un cambio de plan de estudios y los profesores ya estaban trabajando en la construcción del nuevo plan de estudios. Es decir, desde rectoría se habla de un cambio de modelo educativo para la UV y desde el interior de la Facultad se habla de un cambio de plan de estudios para la carrera.

A continuación abordaré las particularidades de los dos momentos clave en los que emerge el plan de estudios 2000 de carrera de Pedagogía. A dichos momentos (basada en Zabalza, 2003) los he denominado: A) Condiciones normativas de la Universidad Veracruzana y B) Condiciones institucionales de la Facultad de Pedagogía.

A) Condiciones normativas de la Universidad Veracruzana. En el año de 1997 el rector de la Universidad Veracruzana, Víctor Arredondo Álvarez, invitó a un equipo de académicos para colaborar en la tarea de construir un solo proyecto académico “que tuviera un impacto horizontal” en la universidad. De allí surgió el megaproyecto “Formación integral y flexible”, que concentraba cinco proyectos específicos (Sistema de

horas crédito, Reorganización académica, Modificación de planes y programa, Mejoramiento del rendimiento académico estudiantil, y Evaluación de estudiantes y egreso) y que fueron presentados al Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior (FOMES) (Beltrán, 2005).

A partir de mayo de 1998 se desarrollaron los proyectos mencionados con el financiamiento obtenido del FOMES, y el equipo de trabajo (constituido por 20 académicos de las 6 áreas de conocimiento y 5 regiones académicas que conforman a la UV) produjo los documentos básicos que hasta hoy guían la implantación del Nuevo Modelo Educativo (NME): 1. Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel de licenciatura. Propuesta (UV, 1999a) 2. Estrategias, impacto e implicaciones de la implantación del nuevo modelo educativo de la Universidad Veracruzana (UV, 1999b). 3. Lineamientos para la normatividad del nuevo modelo educativo de la Universidad Veracruzana.

En 1998 se aprobó el Nuevo Modelo Educativo (NME) con la pretensión de dar una formación integral para los estudiantes de licenciatura en la Universidad Veracruzana. El NME tiene como marco de referencia al “Plan General de Desarrollo” (UV, 1997); al Programa de trabajo 1998-2001 “Consolidación y proyección de la Universidad Veracruzana hacia el Siglo XXI” (UV, 1998); y algunas recomendaciones nacionales respecto de la flexibilización, así como otros de carácter internacional, pero, sobre todo, recoge ideas que habían estado en el aire por años en la Universidad Veracruzana y, en particular, entre el equipo que estaba entregado a la tarea de construir una nueva alternativa para los programas de licenciatura (UV, 1999a; Beltrán, 2005).

La UV concibió este cambio como una estrategia para mejorar su desempeño en un contexto más dinámico y complejo. A nivel internacional, el NME trató de ir en paralelo con la tendencia que muestran los países hacia la globalización económica, social, política y cultural. A nivel nacional este Nuevo Modelo Educativo tuvo como base los lineamientos del “Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000”: tales como mejorar la calidad de los procesos y agentes del quehacer educativo (UV, 1999a).

En el año de 1999 se inició la implantación de Nuevo Modelo Educativo ahora denominado: Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF). Este modelo tiene como objetivo general: Propiciar en los estudiantes de las diversas carreras que oferta la Universidad Veracruzana una formación integral y armónica: intelectual, humana, social y profesional. Los objetivos particulares del MEIF son: Desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarios para lograr: a) La

apropiación y desarrollo de valores humanos, sociales, culturales, artísticos, institucionales y ambientales, b) Un pensamiento lógico, crítico y creativo, c) El establecimiento de relaciones interpersonales y de grupo con tolerancia y respeto a la diversidad cultural y d) Un óptimo desempeño fundado en conocimientos básicos e inclinación y aptitudes para la auto-formación permanente (UV, 1999a; UV, 1999b).

A partir de 1999 la UV inició la implementación del NME-MEIF en todas y cada una de sus licenciaturas. En el año 2000, la Facultad de Pedagogía cambió su plan de estudios (el de 1990) por el MEIF, conocido también como plan de estudios 2000. La propuesta como tal está basada en una organización curricular por áreas y un sistema de créditos que permite al estudiante elegir experiencias educativas y determinar los tiempos en que desea cursarlas de acuerdo con sus propios intereses y necesidades.

B) Condiciones institucionales de la Facultad de Pedagogía. La educación superior enfatiza la formación de profesionales que respondan a las necesidades actuales de la sociedad creando oportunidades que le permitan el desarrollo de competencias para su inserción en el mundo laboral. Esto ha hecho necesario el replanteamiento constante de su misión y objetivos a través de proyectos educativos que reconozcan e impulsen al sujeto en todas sus dimensiones (UV, 2000:13).

El plan de estudios 90 de la Facultad de Pedagogía ya no respondía a las necesidades de la sociedad. Ante este hecho, los profesores de la Facultad, en el año de 1998, empezaron a trabajar en la elaboración de un nuevo plan de estudios que respondiera a las exigencias del mercado laboral y a las propias políticas de la universidad que iban en paralelo con las políticas educativas nacionales e internacionales:

[...] los maestros estábamos trabajando en un cambio de plan de estudios para el Plan de estudios 2000; pero él [el rector] estaba hablando de un cambio de modelo educativo en la Universidad, y entonces nos empieza a hablar en el discurso de: centrado en el alumno, flexible, transdisciplinar, con movilidad estudiantil, crediticio, y que vamos a poder movernos hasta en las universidades del país, ya no sólo al interior de la UV ¿sí?, y nosotros no teníamos esa..., tardamos años en entender qué es la transdisciplinariedad, ¿qué es eso?, ¿de qué se trata?; ese cambio viene como una imposición; pero se nos articula con nuestro plan de estudios [90]; entonces, ¿qué hicimos nosotros? Nuestro cambio de plan que llevábamos tradicionalmente como habíamos cambiado el 76, o el 60, o el 90, quisimos adaptarlo al nuevo modelo ¿sí?; entonces, ahí, pues, empiezan más problemas

porque, para empezar, entender que eran dos cambios diferentes en dos niveles diferentes; luego, se hablaba de las nuevas teorías constructivistas y de una nueva cultura académica [...] (E-UV-A, p. 7-8)

[...] por un lado, ya estaba la iniciativa de la doctora Graciela Miguel Aco [profesora de la Facultad de Pedagogía], que estaba dirigiendo una evaluación del plan [90] y al mismo tiempo un nuevo diseño. En eso estábamos cuando, ya estábamos en la parte de empezar lo del diseño, cuando se aparece el Nuevo Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana, [...] y eran lineamientos para todas las carreras, bueno, son lineamientos para todas las carreras; entonces, nosotros ya estábamos avanzando [...] (E-UV-B, p. 3)

[los maestros] ya veíamos que no operaba [el plan 90]; las escuelas, donde los alumnos iban a nuestras prácticas, decían que ahora [los alumnos] no sabían hacer nada; antes hacía estudios vocacionales, aunque fueran autoriales, y se los seguían pidiendo y ahora ya no sabían, ¿sí?; querían en las escuelas que les aplicaran técnicas didáctica para los grupos, los muchachos ya no sabían técnicas didácticas, porque ahora llevaban epistemología, filosofía, o sea, les cambiaron las materias; pero nos falta el “cómo” [...] (E-UV-A, p. 6)

A partir de los testimonios puedo señalar que, si bien la idea de cambio del plan de estudios surgió en paralelo desde la rectoría de la universidad y desde la Facultad de Pedagogía (pero con objetivos de formación profesional diferentes entre sí), la implementación del plan de estudios 2000 para la Licenciatura en Pedagogía, basado en un modelo constructivista, fue un mandato simbólico, una imposición desde rectoría. De acuerdo con Foucault (1992) el poder no sólo reprime, sino que también produce efectos de verdad y de saber, en el sentido de conocimiento. Así el Modelo Educativo Integral y Flexible, emerge como una nueva razón gubernamental, funcionando como el dispositivo que orienta y regula la misión, tarea y objetivos educacionales de la UV, ejemplo de ello es el plan de estudio para la carrera de pedagogía. El discurso⁶⁹ del MEIF, puedo leerlo como un acto de imposición en el sentido de que debía obedecerse el mandato de la

⁶⁹ Desde una lectura del Análisis Político de Discurso, la noción de discurso alude a que toda configuración social es una configuración significativa abierta, incompleta y precaria cuyo carácter relacional y diferencial hace posible construir nuevos significados (Laclau y Mouffe, 2004; Buenfil, 2011).

universidad que ofrecía satisfacer los ideales de plenitud de los profesores, y de la Facultad de Pedagogía en general.

Fue imposición porque las autoridades ofrecieron mejoras para las escuelas, mejoras en términos de equipamiento tecnológico, espacios físicos, pusieron la canasta ahí con la zanahoria y dijeron: “éntrenle”; ...mobiliario para los salones; de hecho sí se logró que cumplieran algunas cosas, no se puede negar que hubo algunas mejoras, las hubo; pero, sí fue una manera, subliminal de inducir los cambios, y llegó un momento en que dijeron: “bueno, Pedagogía de Veracruz ya acordó, Pedagogía de Poza Rica ya acordó, ¿Xalapa?”; entonces, sí operó como una forma de presión, como un mecanismo de presión; y también al interior de la comunidad hubo muchas actitudes de los directivos hacia la aceptación de estas cuestiones y se votó, en una Junta Académica se votó, yo recuerdo que la votación fue algo así como 44 votos a favor del cambio, de este cambio, y veintitantos o 18 en contra; 44 a favor y 18 en contra; y entre esos 18 en contra estuvimos algunos profesores. (E-UV-B, p. 12-13)

El cambio de plan de estudios en la Facultad de Pedagogía se hacía necesario debido, entre otras cosas, a que en el terreno nacional, la problemática a enfrentar se hacía cada vez más compleja. Se identifican problemas en lo social, económico, político y cultural. Los pedagogos como profesionales de la educación se enfrentan a una serie de retos, que demandan la revisión de los planteamientos actuales de la Pedagogía, desde los sustentos teóricos en que se apoya hasta sus diversas manifestaciones prácticas, en donde, la educación virtual, permanente, no formal, por citar sólo algunas, requieren ser analizadas con mayor detalle para legitimar su inclusión en un currículum innovador y pertinente socialmente, que coadyuve a la formación de los egresados cuya misión será responder con éxito a los retos y demandas de los próximos años (UV, 2000).

En este sentido, la Pedagogía, analizada tanto en su contexto disciplinar como en el laboral, vive ineludiblemente procesos de cambio “determinados” por las tendencias políticas económicas, culturales y tecnológicas de un mundo cada vez más involucrado en la globalización; proceso que ha impactado fuertemente a nuestro país en el plano educativo, por ello resulta indispensable tomar en cuenta aquellos análisis que pueden alertarnos sobre las necesidades actuales y las que el futuro presenta en los espacios de la realidad en que esta carrera tiene presencia (UV, 2000).

Los organismos internacionales y las instituciones educativas nacionales empezaron a repensar, a analizar los modelos educativos con los que se venía operando hasta entonces, considerados desfasados de la realidad y pedagógicamente superados para responder a los desafíos del nuevo orden mundial. Todo esto llevó a asumir un nuevo *orden del discurso* en el campo de la educación, es decir, dio lugar a nuevas *prácticas discursivas*.⁷⁰

Las instituciones educativas han ido incorporando estos discursos a su propio discurso. Parece ser que la lógica consiste en estar actualizado y en sintonía con las teorías, recomendaciones y políticas educativas predominantes que circulan y se difunden en el medio educativo, para ser valoradas y apropiadas con distintos marcos interpretativos, con distintas estrategias y en distintos tiempos por las instituciones educativas y la comunidad académica. Desde luego, este proceso relativamente constante de actualización teórica implica que las instituciones y los actores educativos entren en un proceso relativamente constante y complejo de redefinición o rediseño de sus modelos, prácticas y formas de concebir la educación. La complejidad de estos procesos de actualización y redefinición está dada por el contexto en el que se generan, en el cual dichos procesos adquieren su propia singularidad, y en esa singularidad deben ser comprendidos (Chacón, 2013).

2.2 El MEIF y su visión integral de formación

La propuesta general de formación dentro del nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía considera, en primera instancia, la naturaleza que le es propia a este campo disciplinario y, en segunda, los conocimientos, habilidades y actitudes como elementos clave de formación que se desarrollarán en aras de una formación integral. La Pedagogía se define a partir de su condición de ser un campo polémico en continua transformación, del que derivan importantes debates a lo largo de toda su historia y en el que aparecen diferentes planos de análisis, entre los cuales destacan los referidos a su objeto de estudio, su metodología y el carácter que le concierne como disciplina. Lo anterior hace necesaria la comprensión de los procesos a través de los cuales la disciplina se ha ido constituyendo y de los retos que se vislumbran para ella en el futuro

⁷⁰ Para Foucault “las prácticas discursivas no son pura y simplemente unos modos de fabricación de discursos. Toman cuerpo en unos conjuntos técnicos, en unas instituciones, en unos esquemas de comportamiento, en unos tipos de trasmisión y de difusión, en unas formas pedagógicas que a la vez les imponen y las mantienen” (Foucault, 1989, cit. en Minello, 1999: 163).

próximo, en el entendido de que no podemos permanecer neutrales ante esta polémica (UV, 2000).

Por lo que el plan de estudios de la carrera de Pedagogía asume el marco explicativo del Constructivismo, que sostiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivo, social y afectivo, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre ambos. “El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano que se realiza con los esquemas que ya posee, así como con los que ya construyó en el medio que le rodea” (UV, 2000:34).

El enfoque teórico de formación para el pedagogo se expresa claramente en el plan de estudios 2000: el constructivismo. El constructivismo es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner y la psicología cognitiva (Carretero, 1996). El constructivismo postula la necesidad de dar al alumno herramientas que le permitan construir-crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo que implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo.

A partir de estas teorías básicas, las visiones constructivistas actuales han relacionado el aprendizaje con la comprensión como capacidad creciente de acción con lo que se aprende (Perkins, 1997). En el plan de estudios de la carrera de Pedagogía de la UV se adhieren a una concepción de aprendizaje constructivista que permita el desarrollo de las habilidades, conocimientos, actitudes y valores, que integralmente promovidos, den como resultado el papel protagónico de los estudiantes en su proceso de formación, favoreciendo procesos de internalización en los términos en que lo sugiere Vygotsky (1979), “[...] el proceso de internalización consiste en una serie de transformaciones [...] La transformación de un proceso interpersonal en uno intrapersonal es el resultado de una serie de sucesos evolutivos” (UV, 2000:34).

Bajo este enfoque constructivista de la educación han sido planteados los objetivos de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana: 1. Formar profesionales con una preparación en la disciplina pedagógica, capaces de intervenir en los distintos ámbitos de la realidad educativa con una actitud crítica, reflexiva, colaborativa e innovadora asumiendo un compromiso social. 2. Proporcionar las herramientas teórico-metodológicas que posibiliten su ejercicio profesional generando propuestas de solución a la realidad educativa que busquen impulsar el desarrollo social del país. 3. Propiciar que el profesional aborde y resuelva los problemas en los campos curriculares, de la

administración y gestión educativa, la orientación educativa y desarrollo humano; nuevas tecnologías aplicadas a la educación; la educación comunitaria, entre otros. 4. Ofrecer experiencias educativas para su formación profesional que promuevan el interés por la cultura, la investigación, la preservación del medio ambiente, los problemas de la comunidad y el desarrollo sustentable como medios para enriquecer su aprendizaje integral. 5. Formar un pedagogo que preserve el campo disciplinario y lo enriquezca a través de la investigación y el ejercicio de la carrera. 6. Promover en el estudiante la capacidad para la intervención en los campos emergentes de su quehacer (UV, 2000).

En el plan de estudios 2000 reconocen las aportaciones de Piaget para entender el desarrollo de la inteligencia e incursionar en la problemática epistemológica. Así como las propuestas de Bruner y Ausubel, quienes plantean que el aprendizaje significativo sólo se logra con base en las relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya se posee, asumiendo que lo más importante no es el producto, sino el proceso de aprender.

2.3 ¿Créditos y flexibilidad curricular? La estructura curricular del plan de estudios 2000

La finalidad del diseño curricular de la licenciatura en Pedagogía es posibilitar la formación del estudiante a través de la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que traducidos en competencias, perfilen a un profesional de la Pedagogía con una sólida formación científica, humanística y social. El diseño se elaboró con base en lo anterior y acorde a las finalidades y lineamientos del Nuevo Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana, respondiendo a las necesidades actuales y futuras de los demandantes de esta profesión, consolidando las prácticas anteriormente desarrolladas en la implementación de otros *curricula*, consistentes en atender al estudiante de manera integral, y como centro de la acción educativa, favoreciendo el autodidactismo, vinculando la teoría con la práctica a través de diversas estrategias curriculares (UV, 2000). En consecuencia, se asume la estructura curricular por áreas del Nuevo Modelo Educativo Integral y Flexible, con las siguientes precisiones.

1. El *área de formación básica* está destinada a que los alumnos adquieran conocimientos y desarrollen habilidades y actitudes necesarios para el estudio de la carrera de Pedagogía. El área de formación básica está constituida por: a) El *área general* que constituye el núcleo de experiencias educativas común a todas las carreras que

ofrece la universidad, y en el plan de estudios de la Facultad se ha situado con sus valores crediticios y finalidades correspondientes, y por b) El área de *iniciación a la disciplina* pedagógica que está destinada a propiciar la formación necesaria para acceder a su estudio, sin por ello, considerarlo dentro del núcleo propiamente disciplinario.

Se seleccionaron experiencias educativas, intra y extra aula que proporcionan al estudiante un primer acercamiento al campo de la Pedagogía permitiéndole identificarse con éste, procurando ofrecer las bases teóricas y metodológicas necesarias para enfrentar aprendizajes de mayor complejidad propios de la disciplina pedagógica. En resumen, el área de formación básica tiene un total de 12 experiencias educativas (5 experiencias educativas –de 4 horas teóricas y 22 horas prácticas- en el área de formación básica general equivalentes a 30 créditos y 7 experiencias educativas - de 28 horas teóricas y 1 hora práctica- en la de iniciación a la disciplina) equivalentes a 87 créditos (32 horas teóricas y 23 horas prácticas).

2. El *área de formación disciplinaria* comprende experiencias de formación profesional que llevan al estudiante a adquirir el carácter distintivo de la carrera y alcanzar el perfil de egreso de la misma. Representa los aprendizajes mínimos que todo pedagogo debe saber por lo cual son, en su mayoría, de carácter obligatorio. El área de formación disciplinaria está compuesta por 26 Experiencias educativas *obligatorias* equivalentes a 187 créditos (con 68 horas teóricas y 51 horas prácticas), y por 8 *optativas* con variaciones en créditos en donde el estudiante podrá optar por una o varias experiencias educativas hasta acumular 25 créditos (por ser optativas no se especifican las horas teóricas y prácticas) durante la carrera, así el total de créditos de esta área es de 212.

3. El *área de formación terminal* se considera el núcleo disciplinario que profundiza en los campos de acción en los que se desempeñará el egresado para consolidar su perfil profesional, así como la concreción de su proyecto de vida y compromiso social. En el área de formación terminal, los estudiantes deben cubrir 30 créditos, deben optar por una de las siguientes: a) Administración educativa, contiene 4 experiencias educativas equivalentes a 30 créditos (con 9 horas teóricas y 12 horas prácticas), b) Orientación educativa, compuesta por 4 experiencias educativas equivalentes a 30 créditos (con 6 horas teóricas y 18 horas prácticas), c) Innovaciones educativas, constituida por 5 experiencias educativas equivalentes a 30 créditos (con 6 horas teóricas y 18 horas prácticas), d) Educación Comunitaria, con 3 experiencias educativas equivalentes a 30 créditos (con 6 horas teóricas y 18 horas prácticas).

4. En el *área de formación electiva* el estudiante podrá optar por cursos y experiencias educativas de otros campos y disciplinas que le permitirán con libertad contribuir a su formación integral. El área de formación electiva tiene un total de 28 créditos (no se delimitan las horas teóricas y prácticas).

El Servicio Social tiene un valor de 12 créditos (no se especifican las horas teóricas y prácticas) y la Experiencia Recepcional también por 12 créditos (con 4 horas teóricas y 4 horas prácticas). Para poder cursar las experiencias educativas: Servicio Social y Experiencia Recepcional, el estudiante deberá haber cubierto el 70% de la carga crediticia total del plan de estudios.

El estudiante de Pedagogía podrá cursar la carrera en un mínimo de tiempo de seis periodos escolares, cubriendo un máximo de 61 créditos en cada uno, o en un tiempo máximo de 16 periodos cubriendo como mínimo 23 créditos por periodo. Las 4 áreas del Nuevo Modelo Educativo conforman la estructura curricular del plan de estudios 2000 de la carrera de Pedagogía, estas 4 áreas están “atravesadas” por 3 ejes: teórico (epistemológico-teórico-metodológico) heurístico (aplicativo–instrumental) y axiológico (individuo- sociedad), para lograr una formación integral. Esto permitirá la identidad con la disciplina, desarrollando habilidades, actitudes y valores de la profesión pedagógica.

En el plan de estudios 2000 se establece una distinción curricular entre Áreas de Formación y Áreas de conocimiento, en donde las áreas de conocimiento agrupan las distintas experiencias educativas del plan de estudios y posibilitan la formación y el desenvolvimiento del estudiante, y se distinguen las siguientes: 1) “Pedagógica” con 4 experiencias educativas; 2) “Filosófica, psicológica y social” con 7 experiencias educativas; 3) “Orientación educativa” con 6 experiencias educativas; 4) “Administración educativa” con 8 experiencias educativas; 5) “Docencia y currículo” con 8 experiencias educativas; 6) “Investigación educativa” con 5 experiencias educativas; 7) “Nuevas tecnologías aplicadas a la educación” con 7 experiencias educativas y; 8) “Educación comunitaria” con 5 experiencias educativas. Esta distinción ayuda a ver las disciplinas que configuran el campo la Pedagogía y los contenidos que contribuyen a la formación profesional del pedagogo.

En resumen, son 4 las Áreas de formación –general- que constituyen la propuesta del MEIF y que todos los estudiantes de la UV están obligados a cursar. Paralelamente, el plan de estudios 2000 de la carrera de Pedagogía está constituido por 8 Áreas de conocimiento. En relación a las Áreas formación y de conocimiento, los profesores entrevistados de la Facultad de Pedagogía opinan lo siguiente:

Mira, yo siento que no hay una orientación muy fuerte en lo que serían las cuestiones pedagógicas; siento que, tenemos el Área de Iniciación a la Disciplina, que se metieron algunas cuestiones pedagógicas, pero lo que yo alcanzo a ver en los muchachos es que no han sido suficientes; y luego, resulta que las áreas terminales...; hay algunas experiencias del Área de Iniciación a la Disciplina, que tienen contenidos repetidos; entonces, bueno, ahí se quita una oportunidad, y, además, no se puede transversalizar, como es uno de los postulados del MEIF, en donde hay que transversalizar todo el conocimiento, ir formando y, entonces, eso es un problema porque llevan los muchachos en los primeros semestres, por ejemplo, Comunicación, y de ésta, te digo, hay contenidos repetidos, y resulta que hasta en los últimos semestres lo vuelven a llevar en un área terminal temas de esta experiencia educativa; entonces, ahí se pierde mucho, porque se le puede dar espacio a otras. En el área de lo que es Didáctica y el Currículum, siento que está desprotegida, que es lo fuerte de nosotros [los pedagogos], como lo es el Área de Iniciación a la Disciplina, es donde... eh..., está desprotegida, que nos hace falta más experiencias, por un lado, y por otro, profundizar más en algunas (E-UV-B, p. 5)

[El plan de estudios 2000] está constituido de acuerdo con los lineamientos del MEIF. Hay un tronco común que es para toda la Universidad, que son cuatro experiencias educativas: Inglés I, Inglés II, Computación, Taller de Lectura y Redacción, y Habilidades del Pensamiento; entonces, lo malo es que como es un programa general, lo trabajan en otra dependencia, que no es esta Facultad ni la otra, es una dependencia común para toda la Universidad [...] entonces, la verdad no ha sido fructífero ese tronco común para toda la Universidad en las carreras, porque no hay una vinculación directa. (E-UV-B, p. 6)

Bueno, sí hacen práctica; pero, pues sí, comparado con antes, no; pero, por otro lado, por ejemplo, a Didáctica, que era una experiencia que era de seis horas, ahora resulta que es de cuatro ¿sí?; entonces, ése tipo...; Planeación Didáctica, también es de cuatro; Diseño Curricular es de cinco; Evaluación es de cuatro, Evaluación de los Aprendizajes es de cuatro; Análisis de la Práctica [Docente] es de cuatro ¿sí?, ...de la Práctica Docente; entonces, este... ahí..., y se perdieron

otras, porque había Práctica Docente, ahora no hay Práctica Docente como tal, está el Laboratorio de Docencia, que más o menos intenta articular todo lo que es el Área de Didáctica y Currículum, pero, a veces, no se puede; no se puede porque los muchachos, con el plan flexible [Plan 2000], no todos son de los mismos semestres; entonces, ahorita sí, por ejemplo, tengo alumnos de sexto y de séptimo del mismo Laboratorio [de Docencia]; pero me ha tocado que tengo de tercero o de cuarto, aunque ya Laboratorio es una más avanzada, están llevando simultáneamente unas del Área de Didáctica y Currículum, entonces, no tienen todos los fundamentos como para trabajar ya en la práctica profesional, diríamos ¿no? (E-UV-B, p. 5-6)

Ante estos testimonios, se observa una oposición diferencial frente a algunos elementos estructurales del plan de estudios 2000, por ejemplo, están en desacuerdo que a algunas Áreas del plan, como Didáctica y Currículum, y la de iniciación a la disciplina no se les haya dado mayor peso que a otras, a que las prácticas no son suficientes; su interpretación es que esto se debe al carácter general de la propuesta que no responde a las condiciones de la Facultad de Pedagogía. En tal sentido hay una cierta oposición a la estructura del plan de estudios basada en la propuesta del MEIF. En una tesis comparativa:

La desventaja con el Plan anterior [90], es que en el Plan anterior salían como pedagogos generales, todos tenían conocimiento todo, y ahorita no, la desventaja, diríamos, por ese lado; ya después de haber concluido el Área Disciplinaria, ya se van a tomar las áreas terminales, y ahí ya se dividen y cada quien sabe, en pequeño, diríamos, lo de su Área Terminal; pero desconoce las otras. (E-UV-B, p. 7).

Reitero, el plan de estudios 2000 se sustenta en un modelo curricular denominado Modelo Educativo Integral y Flexible, en el que la formación del estudiante de Pedagogía para ser integral debe desplegarse en cuatro aspectos:

1. Intelectual: Este tipo de formación tiende a fomentar en los estudiantes el pensamiento lógico, crítico y creativo necesario para el desarrollo de conocimientos, sobre todo aquellos de carácter teórico que circulan de manera privilegiada en el ámbito universitario; así como a propiciar una actitud de aprendizaje permanente que permita la autoformación.

2. Humano: La formación humana es un componente indispensable de la formación integral y se relaciona con el desarrollo de actitudes y la integración de valores que influyen en el crecimiento personal y social del ser humano como individuo. La formación humana debe abordar al sujeto en sus dimensiones emocional, espiritual y corporal.

3. Social: Fortalece los valores y las actitudes que le permiten al sujeto relacionarse y convivir con otros. Desde esta perspectiva se propicia la sensibilización, el reconocimiento y la correcta ubicación de las diversas problemáticas sociales; se fortalece el trabajo en equipo, el respeto por las opiniones que difieren de la suya y el respeto hacia la diversidad cultural.

4. Profesional: Este desarrollo está orientado hacia la generación de conocimientos, habilidades y actitudes encaminados al *saber hacer* de la profesión. La formación profesional incluye tanto una ética de la disciplina en su ejercicio como los nuevos saberes que favorezcan la inserción de los egresados en condiciones favorables en la situación actual del mundo del trabajo (UV, 2000: 44-45).

En cuanto a la flexibilidad de los estudios: el plan 2000 se inserta en un *currículo* semiflexible en cuanto a tiempo, contenidos y espacio; que pretende la formación de profesionales con capacidad de adaptación a las transformaciones y a los avances de la Pedagogía. Esta modalidad semiflexible incorpora un sistema de créditos que permite al estudiante determinar el tiempo en que cursará la carrera; en cuanto a contenidos, la variedad de experiencias educativas y opciones terminales le posibilitará conformar sus preferencias profesionales, partiendo de una base conceptual en los periodos iniciales, para que, posteriormente pueda optar por experiencias disciplinarias que le permitan perfilarse como profesional competente y actualizado; con relación al espacio, se incluyen experiencias de aprendizaje fuera del aula y de la institución que propicien la vinculación con otros ámbitos (UV, 2000).

La flexibilidad de este currículum da la posibilidad al estudiante de que vaya construyendo su propio perfil profesional, elija sus tiempos y ritmos de aprendizaje y logre tener mayor movilidad académica. Otra característica de este plan, es que tiene como estrategia curricular: “La transversalidad, considerada como una estrategia curricular mediante la cual se permean, a lo largo del Plan de Estudios elementos teóricos, metodológicos y axiológicos, se convierte, en este caso, en un recurso para la formación integral” (UV, 2000: 46). Se considera que estos elementos de la estructura curricular del plan 2000 como la “[...] integralidad, pertinencia social, transversalidad y flexibilidad, [...]

son postulados por la UNESCO y otros organismos internacionales que orientan el diseño de los *curricula* en el nivel superior” (UV, 2000:44). En relación a la flexibilidad del MEIF, los profesores de la Facultad de Pedagogía comentan.

Un nuevo modelo flexible, que hasta la fecha no es flexible porque se dan materias fijas; porque hay un techo financiero; un modelo que tiene problemas laborales porque nosotros hicimos un trabajo académico con el plan de estudios, pero no hicimos un análisis de las condiciones laborales de los maestros y se afectaron, entonces, hay un problema laboral latente. [...] O sea, como que finalmente hay esos resabios que se querían romper para flexibilizar.

[...] yo creo que malentendimos lo que era la flexibilidad. Cuando a ti te dicen: “vas a ser tutor”, y tu función principal es ayudar a construir el perfil profesional del alumno, y tú dices: “y cuál perfil voy a construir si los 380 créditos son obligatorios”, no puedes escoger nada, todo es obligatorio, y lo único que le ayudo a construir son sus famosos planes que no sabemos si va a tener lugar para lograr en este semestre inscribirse, es como ser una Kardista, y no más le llevo su kardex y mira: “te falta esto, te falta esto...”, no hay realmente una flexibilidad (E-UV-A, p. 9-16)

[...] el modelo educativo es flexible; pero todos los trámites y proceso administrativos son totalmente rígidos, [...] como ya hay un banco establecido de hora que tiene la Universidad, no te puede autorizar más grupos si los muchachos demandan; y, por otro lado, administrativamente no se ha dado la capacidad o la oportunidad de que se hiciera un canje, [...] es que son “cuadrados” en las cuestiones administrativas (E-UV-B, p. 9)

[...] Y el otro inconveniente que yo veo en la formación, se dispersa mucho la formación del pedagogo, ¿por qué se dispersa?, porque el “currículum flexible”, que además los alumnos han aprendido que no es flexible, es..., este..., “medio inflexible” en algunos aspectos, otros lo llaman “semiflexible” para paliar un poco la situación, está resultando en una formación muy dispersa de los alumnos, porque este tipo de currículum, al menos como se ha confeccionado acá, está violentando el proceso epistemológico mismo, te voy a poner un ejemplo, yo tuve alumnos eh..., que llevaban la experiencia educativa denominada: Corrientes Pedagógicas

Contemporáneas, simultáneamente la iban cursando con Desarrollo del Pensamiento Pedagógico y con Historia de la Educación..., o sea, un alumno que lleva esos tres cursos simultáneamente, dices, “bueno, dónde están los antecedentes, dónde están los antecedentes y dónde están los consecuentes en el proceso de conocimiento”, y este tipo de diseño curricular flexible, que presume desde la parte de diseño que se elaboró, de tener un enfoque constructivista, pues, ahí tiene una enorme contradicción, porque, uno de los axiomas básicos del constructivismo o uno de sus principios fundamentales del constructivismo, es... o son los famosos aprendizajes o conocimientos previos, entonces, con qué conocimientos previos llega un alumno a una materia, a una experiencia educativa si no los lleva. (E-UV-C, p. 11)

Por medio de estos tres testimonios, encuentro dos procesos: 1) una paradoja del plan de estudios 2000, basado en el MEIF: un modelo flexible que no es flexible. No es flexible en relación a lo administrativo en tanto que los trámites y proceso administrativos son rígidos y no permiten modificar o aperturar más o menos grupos en un semestre escolar. Porque no hay seriación o continuidad de materias y con ello se complejiza postular una perspectiva teórica constructivista. 2) un antagonismo por parte de los profesores que rechazan al plan de estudios apoyado en el MEIF, es decir, se representa como una imposición del modelo educativo, para con el plan que excluyó y redujo contenidos específicos de la formación del pedagogo.

En este segundo apartado, denominado: “La formación profesional actual del pedagogo de la Universidad Veracruzana. Un pedagogo competente” reitero que fueron por lo menos dos los motivos por los que se da un cambio de plan de estudios en la Facultad de Pedagogía. Un motivo fue el relativo a las condiciones normativas de la universidad, es decir, desde la rectoría de la UV se iniciaba un discurso del cambio y la transformación de la universidad, postulando un Nuevo Modelo Educativo: el Modelo Educativo Integral y Flexible.

El otro motivo corresponde a las propias condiciones institucionales de la Facultad de Pedagogía, es decir, al interior de la Facultad se consideraba ineludible el cambio de plan de estudios y los profesores ya estaban trabajando la nueva propuesta, que no era coincidente con los ideales del nuevo modelo educativo de la UV, no obstante el resultado fue la creación del plan de estudios 2000 el cual tuvo como enfoque teórico al constructivismo y del que derivaron sus 6 objetivos generales basados en el MEIF. La

estructura del plan 2000 quedó conformada por 4 Áreas de formación, que constituyen la propuesta del MEIF, y por 8 Áreas de conocimiento específicas de la carrera de Pedagogía.

Si bien la UV implementó un “nuevo” modelo educativo de inspiración constructivista y humanista, en su momento no concibió ni emprendió un programa de formación de profesores que correspondiera con el enfoque pedagógico del mismo. Sin embargo, doce años después de haber puesto en marcha el MEIF, y como parte de su proceso de transformación académica, la UV introduce una “estrategia de innovación de la práctica docente”, así considerada por sus promotores, a la que se le ha denominado Proyecto Aula (Chacón, 2013).

3. Un modelo educativo impráctico: La formación profesional del pedagogo: el enfoque de profesores y estudiantes de la Facultad de Pedagogía de la UV

El objetivo de este apartado es complementar la respuesta (para el caso UV), a la segunda pregunta de investigación que planteé en el primer capítulo de esta tesis: “2. ¿Cuál es el proyecto de formación profesional actual del pedagogo en las cuatro universidades mexicanas (UV, UNAM, UNACH y UCOL) y cómo se resignifica al interior de cada institución?”, para ello he organizado el apartado con tres ejes: 3. 1 Lo elogiado y lo criticado en la formación profesional actual del pedagogo. La palabra de profesores y alumnos. 3. 2 La intervención educativa: Campo laboral del pedagogo. Y 3.3 Formar pedagogos universitarios ¿para qué? Voces de formadores. Me interesa recuperar los testimonios de los profesores y alumnos de la Facultad de Pedagogía para dar cuenta de cómo está siendo apropiada la propuesta institucional (formulada en el plan de estudios 2000) de formación profesional. Es decir, dar cuenta de cómo está siendo asumida, pensada y reflexionada la formación profesional del pedagogo desde la mirada de ellos - los estudiantes y los profesores-.

3. 1 Lo elogiado y lo criticado en la formación profesional actual del pedagogo. La palabra de profesores y alumnos

La actual propuesta de formación profesional de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, especificada en su “plan de estudios 2000” para la Licenciatura en Pedagogía, es resignificada, apropiada, de diferentes formas por los sujetos que

participan de ella, ya sea como directivos, profesores, estudiantes o administrativos. En tal sentido, me interesa retomar algunos testimonios de profesores y estudiantes sobre cómo es asumida, vivida, e inscrita en la vida institucional, la actual propuesta de formación profesional, en términos de lo que pudiera denominarse fortalezas y debilidades de dicha propuesta.

Considero que las fortalezas se refieren a lo que es visto y representado como aspectos internos, elogiados como positivos y propios del plan de estudios; que lo diferencia de otros planes de su misma clase. Las debilidades son criticadas y narradas como todo aquello (organización, financiamiento, habilidades, actitudes, aptitudes, *inter alia*) que constituye barreras para lograr los objetivos esbozados en el plan de estudios. En tal sentido, algunas de las fortalezas que una de las profesoras entrevistadas ve en la formación del actual pedagogo, son las siguientes:

[...] que los muchachos tienen oportunidad de ir a congresos, con ponencias y todo eso, y ellos obtienen créditos por todo eso, también pueden escribir artículos y obtener créditos por eso, por estancias de investigación que antes no había, que casi un buen número, diría yo, un 60 por ciento, más o menos, de las experiencias educativas que hay hoy tratan de que el muchacho haga trabajo práctico; entonces, eso es una ventaja. Otra ventaja es que los profesores en este plan [de estudios] tenemos la misma carga en los dos semestres; entonces, en los dos semestres se ofrece todo el plan, cosa que antes no, la mitad del plan se ofrecía en un semestre y la otra mitad en otro, y ahora no; entonces, se ofrece todo el plan (E-UV-B, p. 8)

Una de las fortalezas en la formación del pedagogo de la UV (a través del plan de estudios 2000) que la entrevistada menciona, es la de dar créditos a los alumnos por participar en congresos, escribir artículos académicos o por realizar estancias de investigación, este hecho habla de una concordancia con lo estipulado en el MEIF en relación a la distribución y otorgamiento de créditos académicos. Es decir, el mandato simbólico fue retomado en el plan de estudios de la carrera de pedagogía, en tanto que una de las características de la flexibilidad es la incorporación de un sistema de créditos que permita al estudiante determinar el tiempo en que cursará la carrera; en cuanto a contenidos, la variedad de experiencias educativas y opciones terminales. En este sentido existe una correspondencia entre lo estipulado por el MEIF, por el plan de estudios 2000 y

las actividades que (la profesora entrevistado E-UV-B considera) realizan algunos de los estudiantes de Pedagogía.

Conviene señalar que sólo presenté el testimonio de una entrevistada porque ante la pregunta: “¿Qué fortalezas e inconsistencias observa en la formación profesional del pedagogo en el plan de estudios actual?”, los otros entrevistados no hablaron de potencialidad, sino de debilidades. Ante este hecho, considero que los dos profesores que no hablaron de las fortalezas del plan de estudios es porque no las observan, no consideran que sea un buen plan de estudios 2000, no obstante perciben muchas carencias que afectan tanto a alumnos como a profesores. A continuación presento los comentarios de los profesores en relación a las debilidades que advierten, viven y experimentan con dicho plan.

[...] hay también debilidad en la formación, porque en aras de que vamos a enseñarles habilidades y no contenidos, pareciera que ahora estamos muy *lights*, muy vacíos de contenido, muy vacíos de teoría, eso hace falta fortalecer [...] debo tener cierta formación teórica mínima que me permita también decirme pedagogo, porque yo encuentro muchachos y su primera confusión es que no saben qué es la Pedagogía, no saben qué es su objeto de estudio entonces estamos fallando [...]. Y luego el temor al salir al trabajo [...] les piden un proyecto y no saben hacer un proyecto, no saben hacer objetivos [...] entonces digo: “cómo”, sienten que no tienen herramientas; están pidiendo un área terminal de didáctica y no se han dado cuenta que dentro del área de formación está incluida por *default* la de didáctica porque dijimos: “es lo central del pedagogo”. [...] los muchachos están cursando casi en seis años la carrera, cuando la idea original era que fuera mínimo en tres años y máximo en cuatro, el promedio era para que lo hicieran en 4, porque el Plan 90 era en cinco años (E-UV-A, p. 15)

Bueno, mira, de debilidades, como te decía, creo yo que falta ponerle más elementos al Área de Didáctica y Currículum, al Área Pedagógica.

[...] el problema es la manera en que se están ofertando las experiencias educativas, porque, luego resulta, que escogen..., bueno, el modelo tiene un límite, o tope, de 25 estudiantes por experiencia educativa, antes teníamos más; otro es que otras experiencias educativas tienen tope menor, por ejemplo, y eso se ha ido dando en la práctica, en Proyecto de Investigación se reciben máximo 15

estudiantes, porque, imagínate, cómo le haces para dirigir 25 proyectos de diferentes temáticas, uno no es especialista de todo, diferentes temáticas, diferentes formas de abordar la investigación, etc.; ésa es una desventaja muy grande, el hecho de tener un límite en las experiencias educativas porque, te digo, bueno, se inscriben los semestres más avanzados, por supuesto, se les da prioridad de que elijan, y dentro de ellos los de mayor promedio; entonces, ellos llenan la oferta que hay; entonces, como ya hay un banco establecido de hora que tiene la Universidad, no te puede autorizar más grupos si los muchachos demandan [...] la inscripción y la oferta ha sido una desventaja para los estudiantes, aunque se oferta mucho, pero pocos...; a veces, no se tiene el suficiente número de estudiantes en una experiencia educativa, y se le tiene que cerrar al profesor, y tiene que elegir otra porque no se llenó; y otras que se rebasan y no hay más para ofrecerles a los muchachos

[...] Y entonces, en lugar de ser un plan que se pensaba que podían salir los muchachos en tres o cuatro años, están saliendo hasta en cinco, seis, hay muchos que se rezagan; entonces, a través de Consejo Técnico se hace una gestión antes Escolares para darle oportunidad a muchachos que ya están treceavo, cuaterceavo (*sic*), semestre, para que terminen la carrera, para poquitos créditos, a veces, nada más por una experiencia educativa.... (E-UV-B, p. 8-10)

Muchos profesores nos opusimos, en cuerpos colegiados lo expresamos, porque veíamos que no había condiciones, en tanto a capacidad instalada para un modelo curricular así; pero también teníamos muchas resistencias algunos profesores porque visualizamos que iba a ser un periodo de mucha incertidumbre para los alumnos, de mucha incertidumbre para el propio profesorado, en términos de cómo orientar la formación de los alumnos, con todo y que se fue diseñando después un currículum en donde se planteaba una estructura fundamental, de acuerdo con lo que marcaban las autoridades universitarias y el equipo de planeación que la rectoría de la Universidad formó.

[...] se habla de una diversificación; pero tú sabes que la diversificación tiene pros y contras, si yo practico una diversificación sin control, no me lleva a nada; si yo practico una diversificación con reglas, a lo mejor sí, regulo la diversificación y, este..., [el entrevistado tose] voy orientando el proceso formativo, pero con ciertos elementos regulatorios ¿no?; pero cuando es una diversificación así, yo creo que

no nos conduce a una formación sólida, y es lo que, me parece, que está pasando; está pasando, está ocurriendo una diversificación que, en esos términos, no está ayudando mucho, o sea, yo noto ahora más dispersa la formación de los alumnos. (E-UV-C, p. 10-15)

En los testimonios de los profesores entrevistados encuentro puntos de coincidencia temática: por un lado, está presente la crítica a la poca formación teórica básica destinada para las áreas de didáctica y la pedagógica del plan de estudios 2000. Es decir, los profesores ubican una carencia, una falta en la formación básica del pedagogo,⁷¹ de tal manera que esas fallas del plan de estudios basado en el MEIF producen un efecto negativo antagónico hacia dicho modelo educativo (oposición, resistencia, rechazo).

Por otro está el tema de la infraestructura física que no posibilita la anhelada flexibilidad curricular en tanto que los alumnos, en el mayor de los casos, no pueden elegir sus horarios, lo cual deriva en que cursen la carrera en un tiempo de hasta 6 años o más cuando la idea original, de la Facultad de Pedagogía, no de la UV, era que fuera mínimo en tres años y máximo en cuatro años, en tal sentido existe una discordancia entre el plan de estudios escrito y las condiciones para la práctica del mismo. Este es otro aspecto por el que los profesores no se sienten identificados con el MEIF, en tanto que consideran que fue una imposición y por ende que no retomó sus anhelos, deseos, aspiraciones como por ejemplo de reducir el tiempo obligatorio para cursar la carrera de pedagogía.

A continuación presentaré algunos testimonios de los alumnos participantes en el grupo focal en relación a las ventajas y desventajas que observan en su plan de estudios 2000 (basado en el MEIF). Presento en paralelo las narraciones, es decir, sin una distinción precisa porque así las relataron los estudiantes: entrelazadas.

Cada quien es individualista, cada quien ve por lo que quiere, sin importar por quiénvan a pasar. [...] Siento que no se cumplen los objetivos del plan de estudios. No sé, no estoy muy de acuerdo con el plan de estudios. Con los contenidos sí, con las materias sí, pero la forma de cómo lo están manejando, no. (GF-UV-A1, p, 39)

⁷¹ Esta falta alude a una noción que no caracteriza a cualquier tipo de carencia, se trata de una falla o falta constitutiva que representa la ausencia de un fundamento o esencia de la estructura (en este caso curricular o del MEIF) que son condición para la dislocación de las posiciones del sujeto en dicha estructura, su desidentificación y eventualmente una nueva identificación con otras propuestas disponibles.

Bueno, considero que las experiencias que... las materias que estamos llevando pues son buenas, sí me gustan. Pero el MEIF, el modelo, no me gusta para nada. Se supone que es flexible, no veo dónde está la flexibilidad, la verdad. Desde primero he tenido problemas con los horarios porque tengo que ir y venir, a mí se me facilita porque vivo cerca, pero tengo compañeros que son de fuera, entonces se tienen que quedar tienen que hacer gastos para comidas y todo eso o sea, son gastos innecesarios ¿no? Yo creo que mejor se hubieran quedado con el [plan] rígido, o bien en la mañana, o bien en la tarde. [...] Entonces, creo que no tiene nada de flexibilidad el modelo, no me gustó. (GF-UV-A2, p, 39-40)

[...] comparto la opinión de mis compañeros. Pienso que el plan, lo que es planeado está muy bien, pero ya ejecutado y llevado a la realidad es otra cosa. No sé el MEIF, la verdad cuando lo plantean en el plan de estudios parece tan bonito, pero creo que desgraciadamente, a la UV le hace falta mucho personal e instalaciones para poder cubrir las necesidades que nosotros tenemos y todo lo que demanda lo que es el plan de estudios. [...] las materias están bien, el problema es que el no tener una secuencia de elección de esas materias el poder tomarlas así, [...] Entonces sí, tienen muchos, muchos contra y lejos de los horarios, que tal vez también es algo muy criticado, el hecho de pues... casi vivimos aquí en la Facultad, no podemos estarnos moviendo mucho porque tenemos mucha diferencia entre una experiencia y otra, pero pues sí la verdad es un relajo todo esto. (GF-UV-A3, p, 40)

[...] piden una formación integral. O sea, no solamente los conocimientos que vas a adquirir de tu carrera sino que también te dicen: “No pues ve haz deportes.” En muchas ocasiones, por ejemplo, aquí nosotros ¿no? para cubrir el área de elección libre: “NO pues mejor meto materias de otras Facultades de aquí mismo; qué voy a ir hacer hasta la USBI [Unidad de Servicios Bibliotecarios y de Información] o hasta el ¿DADUV?” [Dirección de Actividades Deportivas de la Universidad Veracruzana]. O sea, trasladarte de aquí a allá significa irse en el tráfico a veces o algo así, entonces te demoras mucho, cambios... entonces es pues difícil ¿no? puras materias aquí teóricas. Es ilógico, es así como de dónde está el desarrollo integral del alumno, porque ni igual no vienen y dicen: “No pues,

las canchas para deportes...”, no hay espacio para zonas de recreación en cierto modo. (GF-UV-A4, p, 40)

[...] con respecto al plan de estudios, pienso que la carrera está bien, está enfocado hacia lo que es; [...] Hay diferencia un tanto en las actitudes de nosotros y eso tiene que ver con el MEIF que desgraciadamente por ser flexible, que de flexible no tiene nada, este... tengo clases en las mañanas y en las tardes, y otra es de que por el cupo ¿no? si se cierra, pues ya no la pudiste tomar. Tómame otra. A ver cómo te va. Y ése es un gran problema que siempre tenemos la comunidad es muy necesaria porque ese plan en sí no resulta, no resultó. (GF-UV-A5, p, 41)

[...] las materias que conforma el plan que se llevaba, dentro de lo que cada una de ellas proyecta o ambiciona que llevemos, sí está muy bien. El MEIF independientemente del orden en que uno lo tome y ese desconcierto que genera el modelo educativo, sin hablar de eso... pienso que el plan está muy bien llevado [...] (GF-UV-A6, p, 41)

Bueno, en cuanto al plan de estudios creo que está bien. Tiene todas las herramientas. [...] considero que el plan de estudios se hizo muy bien, solamente que si no contamos con infraestructura, la escuela, la universidad no lo cuenta. El modelo que plantaron, creo que pensó que les iba a funcionar, lo planearon y en su planeación les parecía perfecto, pero a la hora de ejecutarlo no... no vieron todas esas carestías, [...] y que al final de cuentas los perjudicados, por decirlo así, somos los mismos estudiantes ¿no?, que somos los que vivimos el proceso, ¿no? (GF-UV-A7, p, 42)

[...] el plan de estudios, pues sí está bien, pero sin embargo se enfocaron a una universidad donde era así como, bueno yo me imagino en lo particular, que es así como las personas que se quedan a dormir en la Facultad y todo eso. O sea, así como en Estados Unidos, que ahí hay dormitorios y todo eso ¿no?, entonces se van a quedar ahí. Sin embargo, pues aquí no... pues no contamos con ese servicio obviamente y pues desde ahí para empezar eso no funciona. Y ya, respecto a los programas y eso, pues están bien, están bien planeados, pero pues también, luego por falta de tiempo no se llevan bien a cabo y pues como comentaba, mi

compañero, no, no se cumple con los objetivos reales que se pretendían. (GF-UV-A8, p, 42-43)

[...] Bueno, pues yo creo que yo ya me adapté (*sic*), o sea... [risas. inaudible] yo ya me adapté (*sic*) o lo tomas o lo tomas, o sea, yo vivía lejos de aquí, aquí mismo en Xalapa y me hacía una hora veinte para llegar acá. [...] O sea, yo decía: "No puede ser el tráfico que se hace de aquí a allá" Y era horrible, porque empezaban las clases a veces de ocho a diez, de diez a doce, y de ahí tenía clases hasta las seis de la tarde, o sea, tenía que regresarme para comer allá, ya a lo último opté: mejor me voy a comer aquí cerca en vez de estar gastando en pasajes, en lo que gasto de comidas y pasajes y todo eso o sea, aquí cerca... Lo que hice mejor fue adaptarme (*sic*), ya no puedo quejarme. Nada más. (GF-UV-A9, p, 43)

[...] Bueno, yo sólo me voy a quejar del modelo porque no da tiempo ni de comer porque o sea... Es otro aspecto que también no favorece a uno como estudiante ¿no? Uno sale a la tiendita, se compra un sándwich y ya, eso es todo. Pues creo que no, no ayuda. Y también me ha pasado que, siempre, al inicio de un semestre, uno aspira a muchos créditos ¿no? cincuenta, tal vez, sesenta, pero al fin de cuentas se viene quedando uno con el mínimo, treinta, o sea, pues no... realmente. Porque las materias se cierran y [...] chocan los horarios y ahí es donde hay el descontrol, ¿no? pues no favorece en nada. (GF-UV-A10, p, 43)

En los fragmentos presentados, de los 10 estudiantes de la carrera de Pedagogía participantes del grupo focal, encuentro que todos coinciden en que las fortalezas del plan de estudios 2000 son: a) las experiencias educativas (materias) y sus contenidos; b) las ocho áreas de conocimiento que estructuran al plan de la carrera de pedagogía (pero no las cuatro Áreas de formación que constituyen la propuesta del MEIF), es decir se identifican con el plan en cuanto a sus contenidos pero no con el modelo educativo que lo sustenta. Existe una falta de identificación con el modelo educativo, es decir, la interpelación fue fallida.

A decir de los estudiantes (y también de los profesores), este modelo educativo no es consistente porque no es flexible, porque no cuenta con una buena distribución, planeación de horarios de los estudiantes. En tal sentido, encuentro un rechazo, una oposición al MEIF, entre otras cosas, porque teóricamente se basa en una flexibilidad

curricular que no logra concretarse en la práctica, lo cual conlleva a un rechazo por parte de profesores y alumnos.

3. 2 La intervención educativa: Campo laboral del pedagogo

El campo laboral del pedagogo ha cambiado a través del tiempo, han permanecido algunos, emergido nuevos e iterados otros. El pedagogo se ha desempeñado en diversos espacios como: docencia, administración escolar, orientación, investigación, evaluación institucional, educación continua, educación no formal, diseño curricular, capacitación empresarial, trabajo comunitario, entre otras. Actualmente, el plan de estudios 2000 de la Licenciatura en Pedagogía de la UV, propone una serie de competencias profesiolaborales con las que egresarán sus estudiantes:

1. La intervención en los distintos espacios de la Educación, con actitud crítica, reflexiva, colaborativa, ética e innovadora, que le permita asumir su desempeño profesional con compromiso social.
2. La toma de decisiones para solucionar problemas de su práctica profesional ejerciendo autonomía intelectual y moral con base en los fundamentos teóricos de la disciplina pedagógica.
3. El reconocimiento y análisis de las diversas problemáticas educativas del entorno social, proponiendo soluciones pertinentes y viables.
4. El diseño de proyectos y la realización de investigaciones educativas utilizando los paradigmas predominantes con congruencia teórico-metodológica para conocer e intervenir la realidad.
5. La promoción de experiencias educativas mediante el diseño, desarrollo y evaluación de estrategias sustentadas en los principios pedagógicos pertinentes.
6. El diseño, aplicación y evaluación de modelos de intervención en orientación educativa, que promuevan en el sujeto de orientación su autodeterminación tendiente a un desarrollo humano integral.
7. La fundamentación teórica de su disciplina integrándola a los fundamentos epistemológicos de otros campos disciplinarios.
8. La planeación, implementación y evaluación, tanto de su práctica docente como la desarrollada por otros, con base en los diversos enfoques pedagógicos.

9. Diseño e implementación de proyectos educativos en distintos ámbitos de la práctica profesional, administrando los recursos humanos, materiales, técnicos y financieros con actitud autogestiva.
10. El diseño, la selección y utilización de estrategias y recursos didácticos que faciliten las experiencias educativas en los distintos ámbitos de su práctica profesional.
11. El diseño, implementación y evaluación de propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas, con base en principios teórico-metodológicos.
12. El diseño y aplicación de modelos de evaluación educativa acordes a las exigencias y necesidades de diferentes contextos y audiencias, para contribuir a la toma de decisiones que conlleven al incremento de los niveles de calidad de los mismos.
13. El desarrollo de proyectos educativos institucionales y autogestivos para propiciar el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad, respetando su diversidad cultural.
14. La selección y utilización de nuevas tecnologías de la comunicación, para hacerlas aplicables al campo educativo.
15. La elaboración, instrumentación y evaluación desde una perspectiva pedagógica de programas de formación y actualización de recursos humanos en los sectores productivos, sociales y de servicios acordes con los requerimientos de los mismos.
16. El autodidactismo y la independencia intelectual. (UV, 2000: 38-40)

En el actual plan de estudios 2000 de la Licenciatura en Pedagogía no se define un perfil de egreso específico como se hacía en planes anteriores, ahora se especifica en términos de competencias que el estudiante adquirirá durante su carrera universitaria. En las 16 competencias señaladas se enfatiza la tarea del pedagogo en el diseño, implementación y evaluación de proyectos educativos. Una competencia que, desde mi punto de vista, resalta es la promoción del autodidactismo y la independencia intelectual, ésta es una competencia que no se había considerado (ni en otros términos) en los planes de estudios anteriores. Las opiniones de los profesores entrevistados acerca del campo laboral del pedagogo, son las siguientes:

Ay! [suspiro de la entrevista como de lamento], ése sí es un tema triste para nuestros egresados. Nuestro campo laboral era muy tradicional y estaba bien definido. Siempre entramos a trabajar, y hasta la fecha, a la administración y a la docencia; pero hoy todo mundo entra a la docencia, o sea, con que seas biólogo, y ya crees que con eso ya puedes dar clases de biología y así entras ¿no? Entonces, el campo está muy saturado.

[...] los ingenieros están haciendo diseño curricular. [...] están en planeación, [...] si eso era el campo del pedagogo, y era el campo tradicional del pedagogo, sobre todo el de administración y el de la docencia. Quitar la idea de que la docencia no es lo único que hacemos ha sido difícil; pero ahora hay otros fenómenos que he observado, se están yendo a ser maestros de primaria, para eso sí que no estamos formados ¿sí? Estamos formados para... ¡formar!, en todo caso a los maestros de primaria [risas de la entrevistada] ¿sí?, para ir a dar clases a la Normal, pero no para ir a dar clases a la primaria. [...] está bien que hay... ¿cómo le llaman ahora?, ¿reconfiguración de campos de trabajo, del mercado?, como le quieran llamar. Está bien, tenemos que prepararnos para entrar en esta nueva dinámica de que voy a trabajar con otros y con habilidades y con competencias, ése es el otro rollo ¿no? (E-UV-A, p. 17-20).

El campo laboral del pedagogo en los años 50 y 60 preferente era el de la docencia y la administración, a partir de los años 70 se empezó a diversificar el terreno laboral y el pedagogo se podía desempeñar también en áreas emergentes como lo era la intervención educativa y el trabajo con grupos vulnerables (Navarrete, 2007); actualmente, el campo se ha diversificado aún más e incluso el pedagogo abre sus propias fuentes de empleo como lo es la creación de escuelas particulares sobre todo de educación inicial.

Bueno, mira, yo siento..., siempre decimos..., todos los planes en los que yo he trabajado ha habido problemas: que está saturado el campo, que está peleado con otros profesionistas y demás; pero sí lo que yo he visto es que queremos estar sólo en las ciudades, nuestros muchachos no se quieren ir a lugares lejos, ni siquiera..., no estoy hablando de que en el mismo estado se vayan a zonas rurales o semirurales, sino que ni siquiera salir del estado.

[...] los de la Normal [...]sienten que los pedagogos han invadido el campo de educación media, media superior, porque ahora los que más aceptan para las

escuelas secundarias, telesecundarias, bachilleratos y telebachilleratos, son a los pedagogos, y la verdad, salen con mejores resultados que los de Normal; entonces, sienten que les están quitando plazas; y, bueno, ya la sobrepoblación de trabajadores de la educación ha hecho que... este..., pues, diluyendo las plazas y hay que estar peleando; y ahora nuestros muchachos se están yendo inmediatamente a hacer posgrado y eso les ha ayudado mucho en el campo laboral; pero sí, bueno, es campo difícil y además la Universidad Veracruzana está sacando a muchos pedagogos desde el 84, porque en cada sede sale un número, y es una carrera limitada, porque, por ejemplo, aquí, creo que son 180 los que entran y en las otras sedes, pues, entran menos, 120; eso para evitar que se sature tantísimo ¿no?; pero, igual así, creo que hay un buen número de egresados colocados, aunque no dejo de reconocer que es un mercado difícil, un mercado profesional difícil. (E-UV-B, p. 14-15)

Si bien el campo laboral del pedagogo está cambiando, redefiniéndose y es muy competido, en tanto que no existe una delimitación estática de las fronteras territoriales (ni tendría por qué existir) los límites, los linderos se están moviendo hacia el terreno de la docencia en educación básica (propio de los normalistas), lo cual era común en los años 50, cuando la carrera de Pedagogía en México estaba recién creada. De esta manera pensar los campos laborales en constante reconfiguración, permite comprender cómo emergen nuevos espacios (el autoempleo, orientación), permanecen algunos (docencia en secundarias), se iteran otros (tele-secundaria), y otros ya tradicionales se convierten en objeto de disputa (docencia en primaria).

Mira, es complejo esto porque hay que hacer recortes y niveles de análisis ¿no?; pero, por ejemplo, si tomamos el criterio de lo que requiere el campo de trabajo, en la Facultad hay una muy escasa consciencia, o muy escaso interés en preocuparse por el campo laboral donde se va a insertar el egresado.

[...] es que el mercado está muy deprimido, cada vez hay menos acceso a... [tos del entrevistado], aquí en Veracruz las plazas se concursan, bueno, como ya ocurre en muchos lugares, los “normalistas”, que fueron los consentidos del régimen durante mucho tiempo, de cada generación que egresa de ahí, 300 que egresan de la Normal Veracruzana, se presentan a concurso por las plazas, quedan 100, quedan 90; 200 o 210 no entran. [Los pedagogos] Concursan

también, y sí te debo decir que ha habido quienes han ganado plazas; pero, tenemos un desempleo pavoroso, como facultad tenemos un desempleo pavoroso, no te lo podría así calcular; pero platicas con egresados que vienen por acá y dicen: “pues, no; sigo solicitando o estoy cubriendo un interinato a ver si ya me toca”; pero hay un desempleo pavoroso, no tenemos datos estadísticos, porque, además, es así como una realidad que no se quiere conocer; pero sí, la inserción de pedagogos en el campo de trabajo es muy lenta (E-UV-C, p.20-22).

[...] hay que reconocer que los procesos de formación profesional no pueden darle la espalda a la composición del mercado, tenemos que tomar en cuenta esta composición estructural porque, de otra manera, estaríamos actuando muy al margen de estos movimientos, de estos procesos ¿no?; entonces, considero que allí hemos tenido como institución una falla importante, no nos hemos preocupado por el destino que van a tener los egresados [...] (E-UV-C, p. 8)

Tanto en el plan de estudios 2000 como en los testimonios de los tres profesores entrevistados, encuentro la coincidencia de que el campo profesiolaboral del pedagogo se ha diversificado (de docente, a administrador, diseñador, orientador a interventor), se ha ampliado y se han diluido sus fronteras territoriales, de acuerdo a los requerimientos de la época, del momento histórico que se viva, en tal sentido existe un campo sobredeterminado por cuestiones sociales, históricas y económica que no permiten la clausura de un campo profesional estático. Los 10 alumnos de pedagogía participantes en el grupo focal opinan sobre su campo laboral.

Mi área es orientación, una vez que yo egrese de la carrera, pienso dedicarme a eso, a dar orientación vocacional, también pienso al momento de estar laborando, yo pienso hacer una maestría en lo que sería [...] psicoterapia (GF-UV-A1, p, 35)

[...] he pensado trabajar en una escuela [preparatoria], bueno, ese es mi plan ¿no? pero al final de cuentas sale uno y empiezas a laborar donde encuentras trabajo, no donde tú pensastes (*sic*) que ibas a laborar, pero si entro en una escuela quiero estar en el área de administración, y si se me da la oportunidad de estar frente a grupo pues aprovecharlo, por qué no... (GF-UV-A2, p, 36)

Bueno, he visto algunos anuncios que han sacado en el periódico que se solicita pedagogo o psicólogo para el área de... [...] educación inicial, he apuntado el teléfono y quiero llamar para ver qué es lo que quieren ¿no?, de un Pedagogo o algo así, de un Psicólogo. Entonces me gustaría irme a una, no sé, escuela particular o algo así porque son escuelas particulares los que los piden. (GF-UV-A3, p, 36)

A mí me gustaría en un bachillerato, dentro del Departamento de Orientación. [...] Porque veo que la orientación que se da en los bachilleratos no es tan buena, no abarca los aspectos que necesitan, ¿no? que es la orientación vocacional, (GF-UV-A4, p, 36)

[...] primero sería no sé, trabajar en alguna institución o en algún departamento no sé de educación continua, de control escolar; pero mi idea es crear mi escuelita, y pues de ahí partir. [...] un bachillerato o una secundaria. (GF-UV-A5, p, 37)

[...] mi idea inicial era este... docencia, pero lo que es preescolar, obviamente con especialización y todo eso [...] Otra es la orientación educativa en lo que es el nivel bachillerato, ya que en muchas ocasiones es donde hay más confusión por parte de los chavos (GF-UV-A6, p, 37)

[...] yo he pensado en hacer una maestría [...] a mí también me gusta mucho lo que es la psicoterapia. Mm... sí me gusta la docencia, [...] si las circunstancias me lo permitieran me gustaría trabajar en un nivel de prepa o incluso hasta universidad, claro, se necesita más preparación, pero pues pienso cubrirla [risas] (GF-UV-A7, p, 37)

[...] tal vez podría ser... Orientación, que es lo que me llama la atención, Orientación Educativa, y Administración. (GF-UV-A8, p, 38)

[...] la mayoría de mis tíos trabajan en lo que es la docencia y pues creo que de ahí voy a partir. [...] Tal vez telesecundaria o preparatoria, el bachillerato. (GF-UV-A9, p, 38)

[...] me gustaría también no sé... trabajar en algún proyecto educativo con fines políticos y todo eso. Me gusta mucho política educativa. [...] Me gustaría entrar a la política, me encantaría. (GF-UV-A10, p, 38-39)

En los testimonios tanto de los profesores entrevistados como de los estudiantes entrevistados encuentro puntos de coincidencia en relación a los campos laborales del pedagogo: la docencia en diferentes niveles educativos, la orientación vocacional y la administración de escuelas. A partir de los relatos de los estudiantes percibo que no conciben como opción laboral campos emergentes del pedagogo que se sugieren en el plan de estudios 2000.⁷² Tanto en los testimonios de los profesores como en el de los estudiantes encuentro que hay una añoranza por mantener los campos que se consideran propios del pedagogo como los es la administración, planeación, diseño curricular y docencia en el nivel medio superior y superior; aunque la realidad es que esos campos se han saturado porque otros profesionista también desarrollan esas tareas que eran propias del pedagogo, y ahora el pedagogo tienen que regresar a competir con los normalistas por el campo de la docencia en educación básica.

Desde el plan de estudios se proponen campos emergentes para que el pedagogo incurriera en ellos; sin embargo, parece ser que los pedagogos no los están contemplando en sus ideales o deseos de inserción laboral. El terreno laboral emergente existe, está ahí y seguramente los pedagogos podrían fortalecer esos campos que, en forma de competencias, sugiere el plan de estudios 2000.

3.3 Formar pedagogos universitarios ¿para qué? Voces de formadores

A 60 años de la implementación de la carrera de Pedagogía en la UV, me interesa conocer cuál es o sigue siendo la importancia de formar pedagogos universitarios. A continuación presentaré los testimonios de los profesores de la Facultad de Pedagogía entrevistados:

Nos falta tener, creo, una discusión muy seria sobre el tipo de formación para el futuro. [...] su discurso [el de algunos profesores de la Facultad] ya es un discurso diferente, basado en la complejidad, en la transdisciplinariedad, en una visión de

⁷² Como puede ser el trabajo en comunidades indígenas, grupos vulnerables con niños de la calle, mujeres, etcétera, como que tienen más o menos sedimentada la idea de que el campo ocupacional del pedagogo es la docencia, la administración y la orientación.

vida, una concepción diferente, hablan ya de la visión planetaria del hombre. [...] de recuperar la esencia humana del pedagogo y no de mandarlo en una formación hacia la competitividad, la eficiencia, la eficacia del enfoque neoliberal; y hay un choque entre ellos y se pelean y discuten y defienden su postura; pero, finalmente, eso repercute en un plan que tenía otra visión cuando se hizo ¿no?, y eso es lo que obligó y está obligando a que esta evaluación ya es inevitable y que ya está siendo.

Yo creo que la educación sí es uno de los, cómo le llamaríamos, sectores, elementos... Para mí la educación es muy importante, pero no es sola, o sea, yo sí siento, ahora sí te voy a sonar muy religiosa: “casa, vestido y sustento, y educación”, o sea, la escuela puede estar, la universidad puede estar, la educación pública está; pero si no tienes satisfecha tu vida, [...] o sea, hay que satisfacer las necesidades básicas [...] para mí la educación es muy importante, la formación. (E-UV-A, p. 18-22)

Para esta entrevistada hace falta discutir y quizá llegar a un consenso sobre el tipo de formación que se quiere para el pedagogo en la actualidad y además replantearla para el futuro. Entre los profesores de la Facultad de Pedagogía se comparten por lo menos dos tipos de visiones sobre la formación teórica para el pedagogo, la de la complejidad y la de desarrollo humano.

[...] es un profesional que debe estar inmiscuido en todo el terreno educativo, y, en ese sentido, aunque hay profesores de primaria, profesores de nivel medio básico, no hay que [quien] tenga una visión general de todo lo que se requiere en educación, a ese nivel ¿no?, a nivel general; por otro lado, yo siento que es una profesión que debe de continuar, una carrera que debe continuar en las Humanidades que son las más limitadas, que son las menos vistas como carreras prominentes, en el sentido de que van a dejar un gran capital monetario; pero sí van a dejar un gran capital cultural, creo yo; [...] creo que es un carrera que es muy importante en México, sobre todo, porque, a través de la educación, vamos a lograr profesionistas, técnicos, que se van a incorporar a hacer que el país pudiera salir adelante, a pesar de los políticos y de las políticas educativas y de las actitudes de los políticos ¿no? [...] la educación es primordial en todos los países, es un arma para salir a delante[...] de algunas cuestiones que la gente tiene que

conocer para salir un poco de la ignorancia ¿no?, y, en ese sentido, bueno, la escuela creo que es un factor que contribuye a una mejor educación, a una mejor forma de ver la vida y que ojalá se aplicara a la gente; entonces, países desarrollados tienen un alto gasto en educación, y, pues, se ha visto que es muy productiva; sin embargo, nosotros como país en desarrollo, subdesarrollado, no se da esa importancia por estar en otras cuestiones de política nacional e internacional ¿no?, y, bueno, pues, creo que, por esas razones, y entre otras que pudiera ver, ¿verdad?, que ahorita no sé cuáles, creo que es una carrera que es importante en este medio en nuestro país. (E-UNAM-B, p. 18)

Para este entrevistado es importante formar pedagogos en México en tanto que es un especialista del terreno educativo que puede incursionar laboralmente en diversos niveles, ámbitos y modalidades educativas, no sólo en la docencia, sino en otras actividades como la gestión, administración, dirección. En tal sentido, en este testimonio encuentro similitud con el primer objetivo del plan de estudios 2000 (Supra Cap. III, apartado 2.2).

Bueno, yo creo que si reconocemos que la educación es un fenómeno social relevante, porque la educación..., a las escuelas..., si hablamos de las instituciones, en las escuelas acude la tercera o cuarta parte de la población de un país, en el caso mexicano andamos por la tercera parte; si consideramos que es una profesión auspiciada por el Estado, que tiene que ver con el cumplimiento de una de las funciones básicas del Estado, creo que la formación del pedagogo tiene, para mi gusto, muy especial en todo este proceso, diría que el pedagogo tendría que ser una persona, un profesionista que estuviera en condiciones de direccionar, si no la política educativa, porque ya sabemos que ésa se maneja de otra manera, sí de convertirse en una fuente de opinión importante, que estuviera constantemente, tipo Observatorio Ciudadano, que estuviera constantemente emitiendo juicios y opiniones sobre las políticas educativas, sobre las necesidades educativas que tenemos, para poder, de esa manera, posicionar mejor a sus profesionistas; que tuvieran una mayor incidencia, una mejor intervención en la resolución de los problemas educativos que competen a su trabajo, a su quehacer, porque yo puedo decir: “bueno, a lo mejor yo no voy a cambiar, lo que haga lo cambio; pero yo sí, desde mi espacio donde estoy trabajando, yo puedo hacer cosas distintas a las que Lujambio [Secretario de Educación Pública 2009-2012]

quiere que se hagan y puedo elaborar un discurso alternativo” ¿no? Entonces, yo veo que esta cuestión es prioritaria si pensamos que el pedagogo es un profesional que sabe de su campo, que conoce de su campo, y que debería tener una mayor presencia en su campo; pero para eso requiere también compromiso, hay que preguntarse: ¿cuántos pedagogos que trabajan en una secundaria, por ejemplo, tienen una posición de liderazgo en la secundaria?, ¿cuántos que trabajan en la Telesecundaria tienen una posición de liderazgo en la Telesecundaria?, y eso ya me remite al compromiso del profesionista, y eso, ¿hasta dónde lo estamos imbuyendo acá?, tengo mis dudas, tengo mis serias reservas de que aquí estemos imbuyendo una formación para liderazgos, tengo mis dudas de que lo estemos haciendo, me temo que no. (E-UV-C, p. 18)

Para este informante es importante formar pedagogos en tanto que están inmiscuidos en todo lo relativo a lo educativo, no sólo a la escuela o a los procesos de aprendizaje intencionados que se dan en la escuela, sino también en los procesos de aprendizaje que suceden fuera de ella. En cuanto a la formación del pedagogo en la UV, el entrevistado (E-UV-C) considera que se debe formar al pedagogo para ser directivo, líder de opinión, y no solamente profesor en algún nivel educativo.

Los tres profesores entrevistados resignifican al plan de estudios, consideran pertinente, conveniente y necesario seguir formando pedagogos en México, en tanto que es un profesionista formado, capacitado y requerido en el terreno educativo en general, es decir, puede desarrollarse como profesor, administrador, gestor, director, planeador, orientador, formador, entre otras. Uno de los profesores entrevistados considera que se debe formar al pedagogo fuertemente en teorías pedagógicas sólidas y comunes para todos. Otro entrevistado considera que se debe formar al pedagogo para ser líder del lugar en el que labora. Un entrevistado más cree que el pedagogo es importante en tanto que contribuye a una mejor educación, a una mejor forma de ver la vida. Lo común en todos ellos es que visualizan al pedagogo como profesionista importante en la escuela y no fuera de ella.

En relación a los retos pendientes para este profesionista de la educación, los profesores consideran lo siguiente:

Ay!, yo creo que el reto es formarlo, pero con una visión más amplia, o sea, no formarlo con este librito, tu antología y tu fotocopia, sino que vean que el mundo

está cambiando, que es un cambio de época que nos está pegando, que la economía cambió, que el mundo cambió, que la forma de producción cambió, que lo que se exige de la Universidad cambió, que nos quieren desaparecer como Universidad pública [risas de la entrevistada], y que hay que luchar, o sea, como que siento que a veces estamos encerrados en nuestras instituciones, pero como si fueran cápsulas o cúpulas, y que todo lo que pasa en el mundo es lo que pasa al interior de la institución. Siento que hace falta una formación que haga el alumno de la polémica el mundo. (E-UV-A, p. 21)

Esta entrevistada considera que el reto en la formación del pedagogo está en ofrecerle una visión más amplia, holística y en relación con el contexto social, histórico, político, cultural que se vive a nivel estatal, nacional e internacional. Quizá la formación de los profesores de la Facultad de Pedagogía debería ampliarse con lo que sucede al exterior y también relacionarse con lo que pasa en otras universidades públicas que ofertan la carrera de Pedagogía.

La de didáctica te digo, que hay que echarle más, dedicarle más tiempo, profundizar más en sus contenidos; quitar como área terminal, desde mi punto de vista, el Área de Nuevas Tecnologías y ofrecerla a todos, habrá que ver qué se prioriza de lo que hay o cómo se modifica; las horas para el Área de Investigación son muy pocas, y habrá que ver si seguimos separando.

[...] dentro de los retos, es que estén listos para la innovación, que estén listos para hacer investigación, para diseñar proyectos, no solamente de investigación, sino en general, proyectos dentro del ámbito de la Pedagogía. [...] cómo dar servicio a la comunidad, son muchos retos ¿no?, cómo vincularse con otros sectores que pudieran tener relación con el campo en el que se estén desarrollando laboralmente; entonces, hay otras herramientas que se necesitan, pues, el manejo de los recursos tecnológicos también [...] se necesita un pedagogo más creativo, con mayores habilidades, con estrategias para la intervención, que no se le cierren las puertas (E-UV-B, p. 12-18)

La docencia (desde los años 50) y la investigación (a partir de los años 60-70) han sido campos ocupacionales distintivos del pedagogo, probablemente por esta razón esta entrevistada considera que deben fortalecerse estas área formativas del pedagogo:

formación en didáctica y diseño curricular; elaboración de proyectos educativos que le permitan insertarse de la mejor manera posible e innovar en el terreno educativo.

[...] los primeros retos yo los veo en función de tener un buen diagnóstico de la problemática educativa y de qué requiere el país, de qué requiere una región, para enfrentar sus problemas. Si no lo pensamos por allí, aunque luego se dice de que es una quimera, una fantasía de que yo como egresado voy a resolver tales problemas, la verdad es que si yo no tengo claro qué problemas hay en el ámbito de mi competencia, difícilmente cuando yo vaya ejercer mi trabajo profesional, voy a poder colaborar de alguna forma con aquello; y yo creo que, como Facultad, estamos muy ausente en la problemática educativa. No tenemos una opinión sobre los problemas educativos, [...] creo que frente a esto, esa pasividad frente [...] al hecho de no tener un diagnóstico claro de los problemas educativos, de las necesidades educativas que tengamos que enfrentar, hace que esto no se refleja hacia la formación del estudiante.

Entonces, los retos que tiene el pedagogo pasan, necesariamente, por una postura de la institución frente a la problemática educativa de su campo, y pasan también por la..., el reflejo de esto en los programas, que los programas estén actualizados, no podemos seguir leyendo a autores, que han sido autores de segunda mano desde hace 20, 30 años, seguirlos leyendo ahora como autores básicos. Tendríamos que incorporar las nuevas tendencias, las nuevas corrientes, [...]. por ahí hay vacíos fuertes, y también eso es parte de los retos en la formación, que el pedagogo esté formándose en la nuevas corrientes, pero en las de frontera [...] (E-UV-C, p. 27-28)

Para este entrevistado los retos en la formación del pedagogo están en que la institución formadora debe orientar, preparar, al pedagogo para ser un profesional conocedor de la problemática educativa, del estado actual de la educación a nivel, local, nacional e internacional, sin estos conocimientos no será posible intervenir de la mejor manera en este terreno. Los tres profesores entrevistados consideran que los retos en la formación del pedagogo están en que la institución, la Facultad de Pedagogía, por medio del plan de estudios, de los profesores y de los directivos pueda ofrecerle a sus estudiantes una preparación-formación sólida en teorías educativas a la vez que una panorámica amplia sobre la educación a nivel, diría Robertson (1992), *glocal*.

En síntesis, en este apartado presenté las opiniones de los estudiantes y de los profesores sobre el plan de estudios 2000 vigente en la Facultad de Pedagogía de la UV, sobre cómo está siendo apropiada-resignificada la propuesta institucional de formación profesional. Encontré que tanto por parte de los profesores como de los alumnos existe una crítica, una diferencia y oposición al modelo educativo vigente en la UV, el MEIF. Si bien la UV concibió este cambio como una estrategia para mejorar su desempeño en un contexto más dinámico y complejo y a nivel internacional, trató de ir en paralelo con la tendencia que muestran los países hacia la globalización económica, social, política y cultural, y tuvo como base los lineamientos del “Programa de, no al modelo educativo de la UV, Desarrollo Educativo 1995-2000”, no logró su objetivo porque no lograron construir el mejor modelo educativo para la Universidad Veracruzana, porque no se contextualizó, porque no se consideraron las condiciones financieras, administrativa y humanas existentes para implementar un modelo de este tipo, por lo que la resignificación de este modelo educativo tanto por profesores como por alumnos fue de rechazo, no se identifican con dicho modelo.

En relación al plan de estudios 2000 todos los alumnos participantes en el grupo focal sostienen que están de acuerdo con las experiencias educativas (materias) estipuladas en el plan, que los contenidos les parecen adecuados, interesantes y fortalecen la formación del pedagogo. Los profesores consideran que se deben reforzar las áreas de didáctica (desarrollo curricular) y la de investigación porque los alumnos no saben hacer diseños de programas educativos. Por tanto se identifican con el plan y lo resignifican como un dispositivo apropiado para su formación como pedagogos.

Por lo dicho anteriormente, en el año 2010, la Facultad de Pedagogía, por medio de algunos de sus profesores inició el proceso de evaluación curricular sobre el plan de estudios 2000 y actualmente se continúa trabajando sobre ello. La evaluación del plan es un gran acierto de la Facultad en tanto que permitirá identificar parte de los problemas, inconvenientes, desventajas y limitantes de dicho plan. Será necesario mejorar o sugerir un nuevo plan de estudios para la carrera de Pedagogía, pero esta vez acorde con las instalaciones materiales-físicas, recursos humanos y condiciones administrativas con los que cuenta la Facultad. Habrá de ser realistas de las condiciones materiales actuales, pero también del espacio educativo que se vive en el país y en el que se insertaran laboral y profesionalmente los futuros pedagogos.

4. Reflexiones para anudar los argumentos del capítulo

En este “Capítulo III. La formación profesional del pedagogo en la Universidad Veracruzana”, presenté una revisión histórica de la formación profesional del pedagogo de la Facultad de Pedagogía, Región Xalapa, de la Universidad Veracruzana, con el objetivo de mostrar, brevemente, las condiciones de emergencia (interacción de fuerzas intelectuales normalistas y universitarias incipientes), su inscripción en los principios normativos de la licenciatura y la circulación de la formación profesional en la carrera de Pedagogía por medio de documentos históricos y planes de estudio. Por ejemplo, identifiqué que dicha carrera tiene una procedencia normalista (supra Capítulo III, apartado 1.1) en tanto que nació con la idea de formar maestros de niveles superiores a los que estaba formando la Escuela Normal Veracruzana.

La revisión histórica de la carrera me sirvió de base (histórico-discursiva) para contextualizar y entender de una mejor manera la formación profesional que actualmente la Facultad de Pedagogía de la UV, está ofreciendo a sus estudiantes por medio del plan de estudios 2000. En este segundo momento mostré tanto los objetivos y contenidos del plan de estudios como la resignificación que de él hacen los profesores y alumnos. Puedo decir que, los profesores y estudiantes, se identifican con el plan de estudios como un dispositivo bien elaborado y consistente en cuanto a contenidos propios de la carrera, resignifican los balances entre créditos teóricos y prácticos y materias del tronco común y terminales, como inapropiados; pero con lo que no se identifican es con el modelo educativo (MEIF) que ellos califican de inconsistente y paradójico en tanto que se dice flexible y es rígido en su práctica. En otras palabras, no hay una identificación con el modelo educativo, por el contrario hay rechazo, diferencias, críticas y hasta oposición. La sobredeterminación es un recurso de intelección que permite analizar dos operaciones político discursivas: por un lado, cómo se representa la multiplicidad de carencias ubicadas por los informantes (profesores y estudiantes) en diversos ámbitos, en uno sólo: se condensa en lo fallido del MEIF; y por el otro, cómo el descontento por estas fallas en la formación circula desde el desbalance entre horas teóricas y prácticas, hacia la insuficiente infraestructura institucional, la paradoja de lo flexible y lo rígido, *inter alia*.

Concluyo que, desde la puesta en marcha de la carrera de Pedagogía, que inició formalmente el 3 de mayo de 1954 en la ciudad de Xalapa, se ha pretendido estar a la vanguardia de las tendencias nacionales y mundiales del campo educativo, de la educación superior y de la disciplina pedagógica. Los siete planes de estudio, diferentes

entre sí, que constituyen la historia y trayectoria de la formación del pedagogo de la UV, permiten advertir que están relacionados, diseñados y pensados acorde con las tendencias pedagógicas del momento histórico (y de las circunstancias específicas que actuaron para su diseño y puesta en marcha) de cada plan de estudios.

El actual plan de estudios de la carrera de Pedagogía, se elaboró obligatoriamente (por mandato o imposición) con base en el Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana, teniendo como sustento teórico el constructivismo. Tanto los profesores como alumnos expresan su desacuerdo con el MEIF, no se sienten identificados. El MEIF no los interpeló exitosamente porque tiene muchas limitantes para la formación del pedagogo, debido a que no hubo una capacitación administrativa, curricular, ni formación docente, para operar el plan y cada quien lo operó como pudo, consideró, imagino o creyó que debía operar. Si un plan de estudios está bien diseñado, pero el modelo educativo en el que se basa no, salen a luz muchas de sus inconsistencias, que en la Facultad de Pedagogía se han subsanado medianamente a través de los colegiados de las Academias por Área de Conocimiento y academias por materia; sin embargo, los problemas administrativos son calificados por los agentes como muy graves, siguen estando presentes y sin poder resolverse.

El Modelo Educativo Integral y Flexible fue la gran promesa del rector Víctor Arredondo Álvarez y lo presentó como la posibilidad (ideal de plenitud) que haría de la Universidad Veracruzana una universidad de primer nivel; sin embargo, las condiciones institucionales (materiales-físicas, humanas y financieras) de la UV no posibilitaron un buen desarrollo de este modelo educativo, por lo que se afectó negativamente a cada una de las carreras con las que cuenta la UV. En el caso de la carrera de Pedagogía, en la que se forma con el plan de estudios 2000. La noción de falta constitutiva, o falla del sistema, permite entender la imposibilidad de alcanzar el ideal de plenitud: la limitante principal o carencia (reiterada insistentemente en la narrativa de los informantes como “lo que *falta*”) de dicho modelo educativo ha sido y sigue siendo que los alumnos no pueden inscribirse (porque no hay cupo, porque no se abren grupos) a las materias o experiencias educativas que desean cursar en un semestre escolar, por lo que no logran cubrir los créditos necesarios en un semestre y van rezagándose, y entonces la carrera de pedagogía que se supone debía cursarse entre tres y cuatro años se cursa en cinco, seis y hasta siete años. La formación profesional del pedagogo en la Universidad Veracruzana según lo estipulado en el plan de estudios 2000, es acorde con lo que debe saber, aprender y hacer un pedagogo, el problema está en el proceso de cómo están

aprendiendo estos contenidos, sin referentes previos que les permitan un mejor aprendizaje, lo cual redundaría en lo que ellos califican como una formación débil y poco competitiva en un mercado laboral cada vez más disputado.

CAPÍTULO IV. LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PEDAGOGO EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Los años enseñan muchas cosas que los días jamás llegan a conocer.

Ralph Waldo Emerson.

El objetivo de este capítulo es analizar la formación profesional del pedagogo de la Facultad de Humanidades, *Campus VI* de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), y cómo está-siendo resignificada por los profesores y alumnos, a fin de identificar, distinguir, diferenciar y contrastar las diferentes visiones y particularidades (del plan de estudios, de los profesores y de los alumnos) sobre la formación profesional del pedagogo. He construido este capítulo por medio de cuatro apartados: 1. Del Instituto de idiomas del Estado de Chiapas a la creación de la Facultad de Humanidades, *Campus VI*, de la Universidad Autónoma de Chiapas. 2. Formación para ser docente. El pedagogo de la Universidad Autónoma de Chiapas. El plan de estudios y la resemantización de los profesores. 3. Ser un pedagogo constructivista. La formación profesional del pedagogo desde la visión de los profesores y estudiantes y, 4. Reflexiones analíticas del capítulo.

1. Del Instituto de idiomas del Estado de Chiapas a la creación de la Facultad de Humanidades, *Campus VI*, de la Universidad Autónoma de Chiapas

El objetivo de este apartado es dar cuenta, en la medida de lo posible, del devenir histórico (1976-2014) de la formación profesional del pedagogo en la Facultad de Humanidades, *Campus VI*, de la Universidad Autónoma de Chiapas. Lo cual corresponde a la primera pregunta que planteé en el primer capítulo de esta tesis: “1. ¿Cuáles han sido las condiciones de emergencia, inscripción y circulación de la formación profesional en las carreras de Pedagogía?” Es decir, de las condiciones y circunstancias, fuerzas intelectuales y políticas en el escenario en que se constituye la formación del pedagogo en la UNACH; para lo cual he organizado este apartado en tres sub-apartados: 1.1 El mandato simbólico: la fundación de la carrera de Pedagogía en la Universidad Autónoma de Chiapas. 1.2 ¿Ser pedagogo es ser normalista, pero avanzado? Enfoque de formación y concepciones de la Pedagogía en los años 70. 1.3 La definición de un campo en construcción: Organización curricular y contenidos de los planes de estudio: 1977, 1980, 1982 y 1992. Los tres sub-apartados, los estudio por medio de tres referentes empíricos:

1) Los diversos planes de estudio que han regido a la carrera de pedagogía en la UNACH, 2) la literatura gris y especializada sobre mi objeto de estudio y 3) Testimonios de profesores. El uso de estos tres referentes empíricos y la recuperación de mi referente teórico junto con mi primera pregunta de investigación, me permitieron desarrollar este apartado.

La UNACH se creó en el año de 1975⁷³ debido, entre otras cosas, a que principios del año 1974, como resultado de la visita al estado de Chiapas, del jefe de misión de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en México, el Gobernador Constitucional del Estado, Manuel Velasco Suárez, solicitó la cooperación de la Organización con el propósito de definir lo relativo a la fundación de una nueva institución de educación superior; específicamente, de una universidad. En 1975, a petición del gobernador del estado, Pierre Furter (especialista de la UNESCO) presentó el informe “Un nuevo sistema regional de enseñanza superior de la Universidad Autónoma de Chiapas” que dio como resultado la creación de la UNACH (Hernández, 2010). En ese informe se especificaban las tres opciones fundamentales de la futura UNACH:

Una estructura descentralizada y basada en departamentos,⁷⁴ la organización de los estudios sobre la base de las tres dimensiones fundamentales del conocimiento del hombre: El físico, el biológico y el social y, finalmente la posibilidad de introducir un sistema de crédito para el financiamiento de la enseñanza (Furter, 1976).

Así, el 17 de abril de 1975, en el auditorio de los Constituyentes de la Colina Universitaria, se llevó a cabo el acto protocolario de la inauguración de la Universidad Autónoma de Chiapas con la asistencia del presidente de la República Mexicana, Luis Echeverría Álvarez, el gobernador del estado de Chiapas, Manuel Velasco Suárez, y el primer Rector de la UNACH, Federico Salazar Narváez (López, 1998). La UNACH entraba formalmente en funciones y Chiapas contaba ya con universidad propia, es decir, con la primera universidad de la época moderna.

⁷³ En el año de 1965 se creó el Patronato Pro Universidad como la antesala de lo que más tarde sería la Universidad Autónoma de Chiapas.

⁷⁴ La organización inicial de las áreas académicas era departamental, pero pronto se modificó por el sistema tradicional europeo de Escuelas y Facultades (Camacho, 2003).

La UNACH tiene sus antecedentes en la Universidad Nacional Literaria y Pontificia del Estado libre de Chiapas, la cual se creó el 19 de febrero de 1826, según el decreto número 59 del Congreso Constituyente del Estado del 8 de febrero de ese mismo año; y en la que se impartieron las carreras de Leyes, Teología, Moral, Filosofía y Medicina, otorgándose los grados de Bachiller, Licenciado, Maestro y Doctor (Pineda, 1995).

Sin embargo, dicha universidad fue clausurada el 9 de julio de 1873, pasando sus bienes al naciente Instituto Literario, al que se agregaron las carreras de Comercio, Agricultura, Dibujo, Farmacia, Canto, Pintura y Música. Cinco años después, en 1878, se transformó en el “Instituto Científico y Literario”, y en 1881, el general Miguel Utrilla, entonces gobernador del estado de Chiapas, cambia su nombre a “Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas” con dos niveles: Los estudios preparatorios que tenían una duración de cinco años, pues incluían la secundaria y la preparatoria y los profesionales con una duración similar, distribuyéndose la permanencia según la carrera estudiada: Cinco años para los abogados y tres años para los farmacéuticos, escribanos e “hidromensores” (Gutiérrez G., N., 2003 cit., en Garzón y Clemente, 2010).

En 1944 durante la gestión del entonces gobernador Rafael Pascasio Gamboa, se funda la Universidad de Chiapas, pasando a formar parte de la misma la Escuela Normal Mixta y Preparatoria del Estado. En el artículo 74 del decreto número 78 que establece la Ley General de Educación Pública del Estado de Chiapas ordena la apertura de las facultades de Ciencias Biológicas, Leyes y Ciencias Sociales, Física y Matemáticas y Ciencias Químicas. Su vida fue efímera, ya que en 1945 desapareció sin haberse realizado ninguna actividad docente educativa en la misma.

Al fundarse oficialmente la UNACH existían, en ese momento, algunas instituciones de educación superior en el estado, las cuales ofrecían y cursaban carreras típicamente universitarias, como era el caso de la Escuela de Derecho,⁷⁵ la Escuela de Ingeniería⁷⁶, y la Escuela Superior de Comercio de Chiapas, esta última al incluir la carrera de Administración cambió al nombre de Escuela Superior de Comercio y Administración de Chiapas (Camacho, 2003). Las tres escuelas gozaban de autonomía

⁷⁵ La Escuela de Derecho remonta sus orígenes hasta 1679, cuando el actual estado de Chiapas se encontraba aún integrado política y administrativamente a la Capitanía General de Guatemala. Además, “aunque en 1926 los estatutos de la primera Universidad de Chiapas hayan sido ya promulgados, la Universidad desaparece o, más bien, se reduce paulatinamente a la Escuela de Derecho con sede en San Cristóbal de Las Casas, cuyas vicisitudes reflejan fielmente los conflictos revolucionarios de principios de siglo, así como las tensiones entre San Cristóbal -la antigua capital colonial- y Tuxtla Gutiérrez- el nuevo centro político-administrativo”. No fue sino hasta el año 1962 cuando la Escuela de Derecho, tal como se le conoce en la actualidad, quedó formalmente instituida (Hernández, 2010).

⁷⁶ La Escuela de Ingeniería y la Escuela Superior de Comercio de Chiapas, pasarían a formar parte primero del Patronato Pro Universidad (en 1973) y luego de la UNACH (en 1975).

para el diseño de sus planes y programas de estudio, así como para la administración de sus recursos materiales y financieros, aunque económicamente dependían del Patronato Pro Universidad que fungía como intermediario en la distribución de subsidios entre las tres instituciones (Garzón y Clemente, 2010).

Por otro lado, a principios de la década de los 70, se puso en marcha en Tuxtla Gutiérrez el Instituto de Lenguas que dependía de la Dirección General de Educación Pública del Gobierno del Estado, en dicho Instituto se impartían los idiomas: inglés, francés, italiano, tzotzil y tzeltal. En el momento en que la UNACH se crea, en el año de 1975, este Centro de Lenguas se incorporó a esta institución pública de educación superior como Departamento de Lenguas-Tuxtla y siguió prestando servicio, a las escuelas existentes en ese momento, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras y a la comunidad en general de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. A la UNACH, también se integraron los departamentos de lenguas distribuidos en las ciudades San Cristóbal de las Casas y Tapachula (López, 1998; Camacho, 2003; Garzón y Clemente, 2010). El prestigio que siempre distinguió al Instituto en la enseñanza de las lenguas extranjeras como de algunos idiomas originales de Chiapas, lo constituyó como una piedra fundamental en el desarrollo universitario.

Al crearse la UNACH, la misión de ésta se orientó a la formación desde la universidad de un modelo eficaz y con justicia, que fuera válido para todo el estado, sobre la base de un carácter moderno de desarrollo, de tal forma que “sus egresados no permanecieran, en su práctica profesional, en una actitud pasiva desde la comodidad de su consultorio, sino que se convirtieran en promotores de su misma profesión en la comunidad”, esperando que la Universidad a través de su producción de cuadros profesionales cumpliera con un “Modelo Económico para Chiapas” y de esta forma contribuyera a la búsqueda y creación de los satisfactores sociales que demandaban los chiapanecos (Garzón y Clemente, 2010: 24).

A las iniciales de la Universidad Autónoma de Chiapas (UACH) se le agregó la letra "N" para diferenciarlas de otras universidades existentes, abreviándola finalmente como: UNACH. Su lema: “Por la Conciencia de la Necesidad de Servir”, fue creado en el año de 1976 por Fernando Orduña Calcáneo.⁷⁷ Actualmente, la UNACH tiene la misión de una institución de educación superior, pública y autónoma, que genera, recrea y extiende

⁷⁷ En la XII Sesión de Consejo celebrada el 11 de septiembre de 1976, en el *Campus I*, se acordó que el lema "Por la Conciencia de la Necesidad " enviada por Fernando Orduña Calcáneo fuera el ganador, el cual se consideró que estaba incompleto y el Consejo decidió agregarle "de servir"; por lo que finalmente quedó: Por la Conciencia de la Necesidad de Servir. "Es una forma Dialéctica de la Libertad", explicó su autor en una entrevista telefónica en el año de 1986 (López, 1998).

el conocimiento; forma profesionales, capaces, críticos, propositivos y creativos, con espíritu ético y humanista, conciencia histórica y social; y comprende y anticipa la complejidad de la realidad social, para incidir con responsabilidad en el desarrollo de Chiapas y de México, con respeto a la identidad cultural de los pueblos, a la biodiversidad y al ambiente (UNACH, 2014a).

Al presente, esta universidad cuenta con 9 *campus* (I Tuxtla Gutiérrez, II Tuxtla Gutiérrez, III San Cristóbal de las Casas, IV Tuxtla Gutiérrez, V Villaflores, VI Tuxtla Gutiérrez, VII Pichucalco, VIII Comitán y, IX Istmo-Costa) diseminados estratégicamente a lo ancho y largo del territorio estatal, para, de esta manera, cubrir la mayor absorción de alumnos posible en dicho estado. Chiapas colinda con los estados de Oaxaca, Veracruz, Tabasco y el país vecino de Guatemala. En el *Campus* VI (Tuxtla Gutiérrez) se encuentra la Facultad de Humanidades, en ella se ofertan las licenciaturas en Pedagogía, Lengua y Literatura Hispanoamericana, Comunicación, Filosofía, Bibliotecología y, Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación. Ofrece también la Especialidad en procesos culturales lecto-escritores; la maestría y el doctorado en estudios culturales.

1.1 El mandato simbólico: la fundación de la carrera de Pedagogía en la Universidad Autónoma de Chiapas

La Facultad de Humanidades (en la que se encuentra ubicada la carrera de Pedagogía), tiene su origen en el Departamento de Lenguas y Letras. Dicho Departamento se constituyó el 30 de septiembre del año 1975, cuando fue publicada su creación en el Periódico Oficial de la Universidad Autónoma de Chiapas: "Vida Universitaria", sustentado en el Artículo IV del Estatuto General de la Universidad (Nandayapa, 2013). A este respecto, el entrevistado UNACH-A comenta lo siguiente.

En aquel momento [años 70] hay un movimiento recurrente latinoamericano a raíz de las dictaduras en Cuzco y Majaritos (*sic*) y entonces hubo un eco de personas, fundamentalmente intelectuales hacia México [...]. Aquí llegaron muchos maestros, acá también a la Universidad Autónoma de Chiapas, argentinos, chilenos, peruanos, etcétera ¿no?, y lo más natural era que los ubicaran en un área, y el área más natural que les pareció fue el Departamento de Lenguas, pero había un problema en el Departamento de Lenguas era que no todos sabían inglés, francés y había que trabajar, sacar el trabajo. Entonces, el asunto es de

que es una universidad que se está creando, se crea en 1975 oficialmente, como Universidad Autónoma de Chiapas [...] y entre las cosas que faltan, en esta creación, es un Área de Humanidades, entonces ellos proponen que se creé (*sic*) el Área de Humanidades y junto con el Área de Humanidades, no se llamaba así originalmente sino que un Departamento de Humanidades, fue lo que estudiaron, de tal manera que habría Departamento de Lenguas y como un derivado también un Departamento de Humanidades [...] (E-UNACH-A, p. 1-2)

El objetivo del Departamento de Lenguas y Letras fue ofrecer a los universitarios todas las posibilidades de preparación en el manejo de las lenguas extranjeras, que les permitieran acudir al mayor número de fuentes de información en sus estudios. A través del contacto que este Departamento tuvo con el estudiantado, se detectó en los docentes la ausencia de formación humanística, situación por la que se solicitó, ante el Consejo Universitario, la incorporación de las humanidades dentro de las escuelas universitarias (Pacheco, 1997).

El 13 de diciembre de 1975, los miembros del H. Consejo Universitario aprobaron la creación de la licenciatura en Letras Modernas, propuesta por el Departamento de Lenguas, en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. Posteriormente, el 6 de febrero de 1976, aprobaron la creación de las licenciaturas en Pedagogía, Historia y Filosofía. En esa misma fecha (6 de febrero de 1976) aprobaron la creación de un tronco común para optar por las licenciaturas en Letras Modernas (Hispanicas, Inglesas o Francesas) como por la licenciatura en Pedagogía, Historia o Filosofía. El 1 de octubre de 1977, el H. Consejo Universitario acordó que al Departamento de Lengua y Letras se le denominaría Área de Humanidades. En el año de 1978 a dicha área se le asignó la denominación de *Campus VI* debido a razones administrativas en tanto que debía estar acorde con la estructura general de la Universidad (UNACH, 2006; Nandayapa, 2013).

Reitero, si bien el H. Consejo Universitario autorizó la creación de cuatro licenciaturas (Letras Modernas -Hispanicas, Inglesas y Francesas-; Historia, Pedagogía y Filosofía) sólo se pudieron concretar dos de ellas: Letras y Pedagogía. Historia y Filosofía sólo existieron nominalmente porque no tuvieron alumnos inscritos. La sede de la entonces denominada Área de Humanidades era el edificio Maciel⁷⁸ ubicado en el centro

⁷⁸ El 5 de febrero de 1966, a un año de constituirse el Patronato Pro-Universidad, Carlos Maciel Espinosa envió un telegrama al entonces gobernador José Castillo Tielemans donde daba a conocer su decisión de donar, al concluir su construcción, un edificio de 10 pisos de su propiedad, ubicado en la Avenida Central esquina con 2da Calle Poniente. El edificio donado llevaba el nombre de "María Jesús" pero rápido fue conocido como edificio Maciel. En 1968 Carlos Maciel también donó un terreno de 25 hectáreas en el predio de San Andrés Piedra Bola, donde hoy se ubican la Biblioteca Central Universitaria que lleva su nombre, la

de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. El Área de Humanidades consigue el *status* de Facultad cuando en 1993 empieza a funcionar el posgrado con el programa educativo de Maestría en Educación Superior (Hernández, 2008), creado el 24 de septiembre de 1993, y de esta manera se cambia el nombre por Facultad de Humanidades, nominación que actualmente mantiene.

Así, la Licenciatura en Pedagogía es una de las dos carreras fundadoras de la ahora Facultad de Humanidades. La emergencia de dicha licenciatura estuvo posibilitada por interés que se tenía en el Departamento de Lenguas de fomentar entre el profesorado la formación humanística marcadamente ausente; con el propósito de formar a los estudiantes con esas bases (Hernández, 2010). La Facultad de Pedagogía tiene su procedencia en el Departamento de Lenguas en el que se gestaron las ideas de formación humanística y en las lenguas extranjeras necesarias para acudir a diversas fuentes de información.

1.2 Una formación “común” en humanidades. Enfoque de formación y concepciones de la Pedagogía en los años 70

Como ya señalé anteriormente, el Área de Humanidades de la UNACH se creó con cuatro carreras universitarias (aunque sólo se inscribieron alumnos en Letras y en Pedagogía). Los profesores del Departamento de Lenguas, ahora profesores de Humanidades, diseñaron un “plan de estudios” muy básico que compartía un mismo tronco común para las cuatro carreras.

[...] nació la idea de cómo estructurar el plan de estudios y todos ellos [los profesores] se dieron la tarea de primero visualizar de manera general cómo sería el plan de estudios, y habría un tronco común y luego materias seriadas a partir de [...] cuarto semestre e incluso en algún momento se habló de un preuniversitario o propedéutico que era un concepto que obviamente negaban ellos, cuyo objetivo precisamente de equilibrar cierta equidad en la formación académica para los solicitantes que tenía que empezar por el tronco común, y el tronco común se dividía en cuatro semestres finales.

Facultad de Ingeniería, Contaduría y Administración, Arquitectura, Lenguas, Rectoría, Humanidades, entre otros (López, 1998).

[...] no siguieron un proceso formal en cuanto a la construcción del plan de estudios. Diseñaron un pequeño plan muy local, muy así para ellos, se ponían las materias en un tronco común y se empezaba a dar clases. De tal manera que no siguieron los dos procesos internos de certificación que existe en una carrera [por ejemplo] de médico. Hay un proceso interno propio de la Universidad en el marco de su autonomía y hay un proceso externo propio de la Secretaria de Educación Pública en el marco de la referencia jurídica que obliga a cierta estructura técnica, de créditos, tiempos, etcétera [...] (E-UNACH-A, p. 2).

El Departamento de Lenguas y Letras que se fundó en 1975 e inició sus funciones en 1976, y tal como señala el entrevistado E-UNACH-A, comenzó con un plan de estudios de tronco común para todas las carreras que ofertaba, dicho plan de estudios no contaba con una certificación interna, procedimiento administrativo que no era tan común en esos años y que además fue obstaculizado por la serie de revueltas que la UNACH experimentaba en su carácter de universidad autónoma. En el año de 1979, el primer Rector de la UNACH, Federico Salazar Narváez, solicitó su reelección y se inició un conflicto con los grupos de oposición que derivó en el cierre de la UNACH durante un año.

[...] había un ambiente muy inestable al grado tal que [...] el conflicto de [...] mediados de 1979 [...] abril de 1980 [...] tomado el edificio [Maciel], eso hace que paren las actividades de [...] toda la universidad pero básicamente ahí se concentraban en esos edificios [...] esto hizo que los alumnos no tuvieran clases y no funcionara el Departamento, para entonces [...] ya cuando empezaron los semestres con el tronco común se llamó Área de Humanidades. (E-UNACH-A, p. 3).

Aunado a lo anterior, a principios de 1979, debido a la falta de una infraestructura que resolviera las necesidades, problemas administrativos, académicos y la organización curricular de las licenciaturas del Área de Humanidades (Letras Modernas -Hispanicas, Inglesas y Francesas-; Historia, Pedagogía y Filosofía), surgió otro conflicto en el alumnado, que entre otras demandas de carácter político, exigía una reforma a los planes curriculares existentes (UNACH, 2006). Dicho conflicto llevó a que el Área de Humanidades también permaneciera cerrada por casi un año, el de 1979, y fue hasta 1980 cuando se cambió completamente la planta docente y se diseñó el nuevo plan de

estudios que sustituiría al de Letras Modernas (UNACH, 2006). A raíz de este paro institucional, los estudiantes (del tronco común para las cuatro carreras que ofertaba el Área de Humanidades) no pudieron cursar y, por ende, concluir el tronco común de cuatro semestres, por lo que la carrera de Pedagogía no tuvo ningún egresado.

[...] iban en tercer semestre, pasaban a cuarto semestre cuando tronó el conflicto, se para el edificio [Maciel], y se paran las actividades. Tarda un año, por eso le digo 78-79 porque serían dos semestres de 78, uno de 79 y ahí es donde termina el conflicto que para casi un año todas las actividades [de la UNACH] y empieza una serie de deserción de los alumnos porque no hay actividad, entonces los alumnos se van a otras escuelas [fuera de la UNACH]. En 1980, allá por marzo, abril de 1980 se dan a la tarea de reorganizar otra vez, de refundar a la Facultad de Humanidades y ahí nos convocan a varias personas de diferentes universidades, aquí yo vengo de la Universidad Veracruzana justamente, le solicitan pedagogos a la Universidad Veracruzana, [...] estaban re-constituyendo la planta docente, toda vez que, como parte integral del conflicto, lo que le tocó a Humanidades es que corrió a todo el personal académico y corrió a todo el personal directivo que había en el Área de Humanidades como producto también de lo álgido de este problema (E-UNACH-A, p. 4).

Como respuesta a este movimiento que alteró las actividades estudiantiles y académicas del Área de Humanidades en ese mismo año, en 1980, la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y un grupo de profesores contratados por la universidad, realizaron una reforma curricular de las dos únicas licenciaturas que tenían una población estudiantil en ese tiempo: Letras y Pedagogía. Las licenciaturas tenían un tronco común que, una vez cursado, los estudiantes optaban por un área disciplinaria específica (UNACH, 2006). A este respecto, los entrevistados E-UNACH-A y E-UNACH-C opinan lo siguiente:

En el primer intento digamos del Área de Humanidades ahí no tenía plan de estudios de Pedagogía porque estaba el de tronco común... [...] Un poco anárquico [...]. Había una propuesta académica y seguían esa propuesta académica a lo largo de los cuatro semestres de tronco común. Ellos pensaban que cuando acabaran el tronco común iban a parar el tronco y ahora vamos a

seguir la especialidad pero no fue así porque no dio tiempo, no hubo tiempo. Entonces, ellos debieron haber diseñado el tronco común, tenemos que la licenciatura era de 8 semestres y la mitad era para el tronco común y la otra mitad era para la especialidad o sea para la licenciatura ya sea en Letras o de Pedagogía (E-UNACH-A, p. 5).

[...] lo que pasa es que fue una especie, de lo que yo interpreto, como ensayo y error, porque no había un curriculum digamos delineado, había varias carreras cuatro carreras con un tronco común, filosofía, Pedagogía, literatura y no me acuerdo si había otra (E-UNACH-C, p. 1).

Ante este proceso que experimentó la carrera de Pedagogía durante sus primeros años, las autoridades locales del Área de Humanidades, reorganizaron o reconstruyeron una planta docente con pedagogos egresados de la Universidad Veracruzana principalmente, a diferencia de la primera experiencia de 1976 en la que los profesores eran exiliados latinoamericanos.

[...] el primer trámite que nos encomiendan a nosotros es, nos dicen cuál es la situación, re-fundar pero al mismo tiempo se convoca a los alumnos que habían pertenecido a tercer semestre, a cuarto semestre a que regresen a la Facultad de Humanidades, se hace un sondeo y resulta que de Pedagogía tenemos así como muy disparejos, de tercer semestre muy disparejo, un grupo como medianamente y otros casi sin nada de alumnos o de las carreras que antes había, escogieron Pedagogía ya no querían Letras, Historia. Y entonces, la Universidad dijo: “no voy a perder toda esta cartera mejor los meto y que se vayan”, pero en la práctica lo que hizo ese señor fue ofrecer carreras de las cuatro que había. Y a los maestros de Pedagogía se nos pidió que trabajáramos de inmediato, incluso antes de abrir otra vez el plan [de estudios], en la construcción de instrumentos del plan de estudios formal de 1980 que es la primera versión que tiene la carrera de Pedagogía, este es la segunda [el actual de 1992]. (E-UNACH-A, p. 4-5).

En el mes de abril del año 1980 se presentaron, ante el H. Consejo Universitario, los planes de estudio de las Carreras de Pedagogía y Letras Latinoamericanas, los cuales fueron aprobados. Estos planes de estudio revestían la modalidad de un tronco común de

tres semestres, a partir del cual se pretendía dotar al alumno de un código cultural y un lenguaje común, que proporcionaría un marco teórico general que le permitiera ubicar la naturaleza de las dos disciplinas, y las relaciones que estas guardan entre sí (UNACH, 1982).

La reforma curricular de 1980 tuvo vigencia hasta 1982, ya que en ese mismo año, por demandas de los estudiantes, se hizo otra revisión curricular quedando el tronco común descartado. Así a partir de la puesta en práctica de este plan de estudios (el de 1980) y de las continuas discusiones que surgen en el seno del cuerpo docente del Área de Humanidades sobre el funcionamiento del mismo, se llegó a la conclusión de que el tronco común para las carreras de Pedagogía y Letras Latinoamericanas era disfuncional. Este reconocimiento dio origen a la separación de dichas carreras; de tal manera que en 1982 se presentó el “Plan y Programas de Estudio” para la Licenciatura en Pedagogía como resultado de esta separación (UNACH, 1982).

Por todo lo anteriormente descrito, sostengo que el primer plan de estudios propio de la carrera de Pedagogía en la UNACH emerge en medio de vicisitudes institucionales, administrativas y políticas, y fue el plan de estudios de 1982. Los planes de estudio de 1977 y 1980 fueron compartidos con otras licenciaturas en las que no hubo pedagogos egresados, es decir, esos primeros planes de estudio no fueron diseñados única y específicamente para la carrera de Pedagogía. Los nuevos planes de estudio resultantes de la reforma curricular: Letras Latinoamericanas y Pedagogía, tuvieron vigencia hasta mediados de la década de los años noventa del siglo pasado, quedando estructurados y organizados en áreas, subáreas y unidades académicas con una duración de ocho semestres (UNACH, 2006). Históricamente, de 1982 a 1985, el Área de Humanidades siguió atravesando una situación académica y estudiantil inestable debido a varios movimientos y disturbios estudiantiles (de carácter político) que afectó la vida universitaria, alentados por grupos de políticos locales que tomaban como pretexto de sus desórdenes, ‘los nombramientos y desempeño inadecuados’ de los funcionarios del Área de Humanidades y de Rectoría (UNACH, 2006: 13).

1.3 La definición de un campo en construcción: Organización curricular y contenidos de los planes de estudio: 1977, 1980, 1982 y 1992

Tal como señalé anteriormente, el 6 de febrero de 1976 los miembros del H. Consejo Universitario aprobaron la creación de la licenciatura en Pedagogía, así como la creación

de un tronco común para optar por las licenciaturas en Letras Modernas (Hispanicas, Inglesas o Francesas) como por la licenciatura en Pedagogía, Historia o Filosofía.

En el plan de estudios de **1977** se otorgaba el grado de licenciatura y título de Licenciado en Pedagogía, sin embargo no hubo ningún egresado. Tenía una duración de ocho semestres, básicamente se centraba en una formación común (tronco común) que compartía, durante los cuatro primeros semestres, con las carreras de Historia, Filosofía, Pedagogía y Letras Modernas. “La orientación era disciplinaria y temática” (UNACH, 2012). La orientación disciplinar se centró fundamentalmente en proporcionar una formación para cuatro salidas especializadas, entre las que figuraba Pedagogía, la cual dirigía su objetivo de formación profesional hacia la enseñanza y las actividades de planeación educativa (Pacheco, 1997). El plan de estudios de 1977 surgió en un importante contexto de lucha política, lo que ocasionó que una buena parte de la planta docente renunciara; lo que provocó que se elaborara otro plan de estudios con personal nuevo y con apoyo de la ANUIES (UNACH, 2012).

En el plan de estudios de **1980** también se otorgaba el grado de licenciatura y título de Licenciado en Pedagogía, no obstante tampoco hubo egresados. Tenía una duración de ocho semestres, durante los tres primeros se compartía un mismo tronco común con la licenciatura en Letras Latinoamericanas. Las materias de estos planes de estudio estaban más orientadas hacia la enseñanza de la investigación, esto podía percibirse por medio de las materias que constituían a dicho plan.

Este segundo plan de estudios presentaba la asignación de créditos por carrera y asignatura, su distribución en horas de clase, de laboratorio y de estudio dirigido, pero conservaba el tronco común para las dos licenciaturas que lograron permanecer: Letras Latinoamericanas (antes Letras Modernas) y Pedagogía (UNACH, 2012). Se componía de 363 créditos, distribuidos en asignaturas agrupadas en ocho semestres. Los contenidos básicos se centraban en las áreas de historia, cultura, filosofía, literatura y metodología de la investigación social y educativa, los secundarios, de alguna manera coincidentes con la especialidad de Pedagogía, eran didáctica, planeación, historia de la educación en México y Chiapas, y política educativa (Pacheco, 1997: 341).

A dos años de la instalación de los nuevos planes de estudio, empezaron a surgir inconformidades entre los estudiantes, ya que la formación disciplinar se había reducido a cinco semestres y el tronco común les impedía una formación más específica en el campo educativo, por ello, “en 1982 se realiza una modificación a los planes de estudio que consistió básicamente en la eliminación del tronco común y en una reestructuración, casi

total en el currículo de Letras Latinoamericanas y, parcial en el de la carrera de Pedagogía” (Andrade, *et al*, 1991: 27 en UNACH, 2012). Este plan sólo funcionó dos años ya que el cuerpo docente del Área de Humanidades consideró que el tronco común era disfuncional. Finalmente, en noviembre de 1982 se puso en marcha el primer plan de estudios de la carrera de Pedagogía (UNACH, 2012).

El primer plan de estudios propio de la licenciatura en Pedagogía de la UNACH, fue el de **1982** (UNACH, 2012) en él se pretendía formar a un profesionalista que: 1. Fuera capaz de investigar con cierta rigurosidad científica los problemas educativos de México y la región particular. 2. Fuera capaz de diseñar, ejecutar, evaluar y administrar proyectos educativos. 3. Compartiera teóricamente el conocimiento científico. 4. Fuera creativo en el campo pedagógico didáctico y supiera afrontar los problemas presentes y futuros de la educación regional y nacional. En los cuatro objetivos fundamentales de formación del pedagogo observo un énfasis en la preparación para la investigación científica y para el área didáctica, es decir, como diseñadores de planes de estudio y de proyectos educativos (Cf. UNACH, 1982). Sobre el plan de estudios de 1982, el entrevistado E-UNACH-A comenta lo siguiente:

Nuestro plan de estudios tiene ocho semestres incluso hasta el turno, era de la tarde porque los alumnos estaban trabajando, se pensaba mucho en la gente que trabajaba. Recordemos que la mayoría de los que cursaban la carrera de Pedagogía eran maestros en activo y que en aquel tiempo la Normal era a nivel técnico y por lo tanto muchos maestros normalistas que trabajaban en la zona centro de nosotros, ésta [Tuxtla Gutiérrez] es una zona centro de nosotros (hay 7 regiones socioeconómicas). Entonces, este... trabajaban en la mañana en sus escuelas primarias, secundarias, etc., y se iban a la universidad con nosotros. El grupo decíamos que era de normalistas hombres y mujeres ¿verdad?, porque eran profesores en actividad y por eso se daba en la tarde y tenían que ser cuatro años, ocho semestres porque eso es lo que se les había ofrecido también, cuando ellos iniciaron la carrera.

De tal manera que ¿cuáles son algunos de los alcances que se buscaban aquí? Uno certificar, técnicamente de acuerdo a la Secretaria de Educación Pública con cuántos créditos, qué tipo de materias debía haber, qué tipo de profesores se está buscando, etcétera, etcétera. Formato de un plan de estudios, si es que se tiene un plan de estudios, diseño curricular pues. Y por el otro lado teníamos que

resolver también algunos problemas ¿no?, de tal manera que se intentó dar una formación teórico práctica, se intentó dar algunas tareas relacionadas con la investigación, con la planeación, con la orientación educativa, [...] (E-UNACH-A, p. 6.)

Los primeros alumnos inscritos a la carrera de Pedagogía eran técnicos o profesores normalistas que buscaban una certificación o en su defecto obtener un grado académico mayor al que ya tenían. El plan de estudios de 1982, otorgaba el grado de licenciatura y título de Licenciado en Pedagogía. Tenía una duración de ocho semestres. Los diseñadores del primer plan de estudios de la carrera de Pedagogía en la UNACH, después de observar las necesidades de la región (UNACH, 2012), plantearon tres ejes fundamentales de formación: Investigación, Planeación Educativa y Docencia, en torno a los cuales se organizaron los contenidos educativos de las materias que constituyen el plan. Los tres ejes se implementaron a través de tres áreas:

1) Área de Fundamentación General, (contextual metodológica) que abarcaba los tres primeros semestres de la carrera en Pedagogía. Buscaba dar al alumno el fundamento general de la ciencia y los elementos principales en el aspecto metodológico. Las materias que debían cursarse eran: Teorías de la Historia, Historia de la Cultura, Economía Política, Problemas Contemporáneos de América Latina, Problemas Contemporáneos de México, Introducción a la Filosofía, Epistemología, Problemas de la Ciencia. Todas estas materias tenían un total 32 horas equivalentes a 64 créditos que correspondía al 19.22 % de la carrera.

2) Área de Acentuación o Básica, se cursaba de cuarto a octavo semestre. En esta área se preparaba al estudiante en los tres ejes fundamentales de la carrera: Investigación, Docencia y, Planeación Educativa así el alumno entraba directamente a las materias de la especialidad, es decir, propias de la Pedagogía. Considero conveniente señalar que la docencia es la actividad dominante y que las instituciones educativas siguen demandando con cierta calidad profesional, docentes con una preparación que rebase lo práctico cotidiano en la docencia.

En esta área el eje correspondiente a Investigación comprendía las materias: Técnicas de la Investigación, Metodología de las Ciencias Sociales, Seminario de la Investigación Educativa I, Seminario de la Investigación Educativa II, Estadística I, Estadística Descriptiva, Estadística Diferencial, Seminario de la Educación en Chiapas I,

Seminario de la Educación en Chiapas II, Seminario de Tesis. Este eje tenía un total de 47 horas/ 94 créditos correspondiente al 28.23 % del total de la licenciatura en Pedagogía.

El otro eje de esta área es el de Docencia, al cual correspondían las materias: Teorías Pedagógicas, Modelos de Educación, Análisis de la Educación en México, Didáctica General, Didáctica, Práctica I, Práctica II, Desarrollo de la Comunidad con un total de 32 horas/ 64 créditos concerniente al 19.22 % de avance de la carrera.

El tercer eje del área de Acentuación o Básica es el de Planeación Educativa en el que se cursaban las materias: Sociología de la Educación, Política Educativa, Planeación Educativa, Administración Educativa, Diseño curricular. El total de horas a estudiar era de 24 correspondiente a 48 créditos que equivalían al 14.41 % de la carrera en Pedagogía.

3. Área de Apoyo, en ésta se consideraba que el pedagogo, sin ser un psicólogo, ni un comunicólogo, requería de conocimientos de esas ciencias para realizar más eficientemente su quehacer pedagógico, por lo que esta Área de Apoyo se dividió en dos: 1) Psicología con el objetivo de formar a pedagogos capaces de utilizar los conocimientos de Psicología requeridos para el análisis y evaluación de la tarea educativa. Contenía las materias de Psicología General, Psicología del Desarrollo, Teorías del Aprendizaje, Evaluación Pedagógica, Laboratorio de PsicoPedagogía haciendo un total de 22 horas/ 44 créditos equivalentes al 6.61 % de la carrera. 2) Comunicación con el objetivo de preparar pedagogos aptos para utilizar los aportes del campo de la comunicación para el análisis y evaluación de la tarea Educativa. Se estudiaban las materias Técnicas de la Comunicación, Taller de Elaboración de Materiales Didácticos, Español I, Español II, Redacción I, Redacción II, con un total de 23 horas/ 41 créditos equivalentes al 12.31 % del total de las materias del plan de estudios 1982 de la licenciatura en Pedagogía.

En resumen, estas tres áreas de formación (1. Área de Fundamentación General, 2. Área de Acentuación o Básica y, 3. Área de Apoyo) para el pedagogo, estipuladas en el plan de estudios de 1982, estaban constituidas por un total de 42 materias, 180 horas semana/mes que contenían un total de 355 créditos y que constituían el 100% de la carrera de Pedagogía. La formación que pretendía la UNACH en los años 80 es muy parecida a los objetivos formativos de la UV y de la UNAM (UNACH, 2012), esto se debía a que se tomaron como base los planes de estudio de las carreras de Pedagogía de dichas universidades, en ese entonces la UV y la UNAM eran las únicas dos universidades públicas autónomas que ofertaban la carrera de Pedagogía en México. A este respecto los entrevistados E-UNACH-A y E-UNACH-C opinan lo siguiente:

[...] los planes de estudio que se tomaron como base para la construcción de éste [plan de estudios de 1982] fueron básicamente el de la UV, el de la UNAM, de dos o tres universidades más que enseñaban la carrera Pedagogía, más nuestras propias concepciones. Ahí básicamente era regularizar administrativamente toda la carrera, certificar los estudios porque se corría el riesgo de certificar los estudios y de certificar los semestres sin realmente tener validez o sea que no valía si no estaba reconocido, y básicamente eso fue lo que hicimos certificar, organizar, darle claridad al camino hasta llegar a los últimos semestres y se hacía mucho énfasis en la formación filosófica, histórica en general y bueno, básicamente fue eso. (E-UNACH-A, p. 6-7).

En el año 82 es cuando se divide cada carrera con su respectivo plan de estudios. Ahora le voy a decir (risas del entrevistado) como fue eso, ese plan de estudios del 82 se hace algo así como en una noche y ya entró al quite la Universidad Veracruzana que ya tenía una cierta imagen de intelectualidad y de academia. Incluso ya había aquí personas egresadas de la veracruzana que conocían bien el plan de estudios de la veracruzana, entonces allí hicieron un corta y pega, el grupo le digo incluso conocí su tendencia política y todos esos detalles (E-UNACH-C, p. 2).

Después de casi diez años de desarrollo del plan 1982, se inició en 1991 un proceso de revisión y evaluación de los planes de estudio llevado a cabo por profesores de ambas carreras. La amplia participación del profesorado generó una propuesta importante de cambio curricular. “En el informe de evaluación curricular correspondiente (Andrade, *et al.*, 1991) se menciona que en los trabajos, además del profesorado, participaron estudiantes y administrativos” (UNACH, 2012: 6).

Según Pacheco (1997), tal reestructuración consideró pocos cambios significativos en el plan de Pedagogía que estuvo vigente hasta 1992, año en que sufrió un cambio radical. El resultado de la evaluación planteó la necesidad de elaborar nuevos currículos, de la que surgió el nuevo plan de estudios **1992** (UNACH, 2012).

En resumen, en este apartado denominado: “Del Instituto de idiomas del Estado de Chiapas a la creación de la Facultad de Humanidades, *Campus VI*, de la Universidad Autónoma de Chiapas” presenté una breve semblanza histórica de los antecedentes y momentos clave en la creación de la UNACH, del Área de Humanidades y de la

Licenciatura en Pedagogía en particular, es decir, de las condiciones de emergencia e inscripción de esta nueva profesión en la UNACH y en el estado de Chiapas.

Si bien el Área de Humanidades inició sus funciones en 1976 con un plan de estudios de tronco común para todas las carreras que ofertaba (Letras Modernas - Hispánicas, Inglesas y Francesas-; Historia, Pedagogía y Filosofía), sólo se pudieron concretar dos de ellas: Letras Latinoamericanas y Pedagogía. Estas dos carreras propusieron un nuevo plan de estudios el de 1980 en el que también compartían un tronco común (de tres semestres) ello generó nuevamente un descontento en los estudiantes por lo que en 1982 nace el primer plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía. La licenciatura en Pedagogía es una de las dos carreras fundadoras de la hoy Facultad de Humanidades.

En síntesis, la carrera de Pedagogía de la UNACH, se decretó en el año de 1976 e inició funciones en 1977 pero fue hasta 1982 cuando esta carrera se desarrolló como una carrera autónoma, independiente, con un plan de estudios propio, certificado, con objetivos específicos para formar pedagogos, con materias y contenidos intencionados para la preparación de pedagogos. Es decir, con el plan de estudios de 1982 inicia propiamente la formación-preparación de pedagogos con características, funciones y perfiles propios, específicos. No obstante, a lo largo de su historia, la carrera de Pedagogía ha contado con cinco diferentes planes de estudio 1977 (plan de estudios compartido con las carreras de Letras Modernas -Hispánicas, Inglesas y Francesas-; Historia y Filosofía), 1980 (plan de estudios compartido con la carrera de Letras), 1982 (primer plan de estudios propio), 1992 y 2012.

2. Formación para ser docente. El pedagogo de la Universidad Autónoma de Chiapas. El plan de estudios y la resemantización de los profesores

El objetivo de este apartado es dar respuesta (para el caso UNACH), a la segunda pregunta de investigación que planteo en el primer capítulo de esta tesis: “2. ¿Cuál es el proyecto de formación profesional actual del pedagogo en las cuatro universidades mexicanas (UV, UNAM, UNACH y UCOL) y cómo se resignifica al interior de cada institución?”, para ello he organizado este apartado bajo tres puntos: 1.1 El mandato simbólico: la fundación de la carrera de Pedagogía en la Universidad Autónoma de Chiapas. 1.2 Una formación “común” en humanidades. Enfoque de formación y concepciones de la Pedagogía en los años 70. Y 1.3 La definición de un campo en

construcción: Organización curricular y contenidos de los planes de estudio: 1977, 1980, 1982 y 1992. Analizo estos tres apartados con base en tres referentes: 1) el plan de estudios 1992 de la Licenciatura en Pedagogía ofertada por la Facultad de Humanidades de la UNACH, 2) la percepción de los profesores sobre la formación que están dando a los pedagogos y 3) la literatura gris y especializada sobre mi objeto de estudio. El uso de estos tres referentes empíricos y la recuperación de mi referente teórico puestos a jugar con mi segunda pregunta de investigación me posibilitaron desarrollar este apartado.

2.1 La consolidación formal de un proyecto profesional. El plan de estudios 1992 de la carrera de Pedagogía. Los cimientos de un cambio curricular

En este apartado analizo el plan de estudios 1992 de la carrera de Pedagogía en la UNACH⁷⁹. A continuación abordaré las particularidades de los dos momentos clave en los que emerge el plan de estudios 1992 de la carrera de Pedagogía. Como en los capítulos anteriores recupero la indicación de Zabalza (2003) y distingo: A) Condiciones normativas de la Universidad Autónoma de Chiapas y B) Condiciones institucionales de la Facultad de Humanidades, carrera de Pedagogía.

A) Condiciones normativas de la Universidad Autónoma de Chiapas. El Rector de la UNACH, periodo 1990-1994, Jorge Arias Zabadúa, dio a conocer su “Proyecto Académico de la Universidad Autónoma de Chiapas 1992-1994”, con el que logró que la universidad alcanzara un clima de estabilidad que permitió afianzar su futuro institucional (López, 1998). El Proyecto Académico tuvo como marco de referencia al “Programa para la Modernización Educativa 1989-1994”⁸⁰; al “Programa para la Modernización Educativa del Estado de Chiapas 1990-1994” y; al “Tratado de Libre Comercio de América del Norte”⁸¹.

⁷⁹ Conviene señalar que 1 de agosto del 2012 fue aprobado por el H. Consejo Técnico un nuevo plan de estudios para la Carrera de Pedagogía de la UNACH, sin embargo, el plan de estudios que yo analizo en este apartado es el de 1992, debido entre otras cosas a que en el momento en que realicé mi trabajo de campo en la UNACH los profesores de la carrera de Pedagogía aún estaban trabajando en equipos para definir el nuevo plan de estudios (tuve la fortuna de acceder a una de dichas sesiones de trabajo). Otra de las razones es que, una de las características que definí para realizar el grupo focal con estudiantes de las carreras de Pedagogía es que fueran alumnos de semestres avanzados, séptimo y octavo por lo que, en el actual plan de estudios 2012, todavía no hay alumnos inscritos en semestres avanzados.

⁸⁰ Este Acuerdo comercial fue negociado durante la administración del presidente mexicano Carlos Salinas de Gortari, del presidente estadounidense George H.W. Bush, y del primer ministro canadiense Brian Mulroney. El Acuerdo Comercial se firmó por México el 17 de diciembre de 1992 y entró en vigencia a partir del 1 de enero de 1994, cuando se cumplió con el procedimiento de ratificación por parte del poder legislativo de cada país que lo suscribió.

⁸¹ El propósito de la modernización, en el nivel de Educación Superior, consiste en apoyar las acciones que permitan a dichas instituciones cumplir mejor con sus fines, vinculando sus actividades a los requerimientos

La UNACH, consideraba que los cambios en el plano global internacional habían colocado a los estados nacionales latinoamericanos en la imperiosa necesidad de efectuar revisiones y reformas en los diferentes sistemas y niveles educativos para poder responder a esa serie inusitada de permanentes transformaciones políticas, económicas, sociales, ideológicas; de conocimiento y tecnología; por lo que resultaba impostergable formar profesionales con una sólida preparación teórica, metodológica y técnica, por lo anterior, la universidad consideró necesario redefinir su identidad institucional (UNACH, 1992).

En el Proyecto Académico se establece como propósito amplio impulsar “una formación universitaria acorde con las demandas socioeconómicas presentes y futuras de Chiapas y del país” (UNACH, 1992: 16), aspecto en el que se pretendió vincular a la UNACH con su entorno, para lo cual fue necesario que los estudiantes recibieran una adecuada formación profesional conforme a las demandas de ese momento. Bajo esta línea de pensamiento se elaboraron nuevos planes de estudios para las licenciaturas de la UNACH. En tal sentido, en 1992 se diseñó un nuevo plan de estudios para la licenciatura en Pedagogía acorde con el Proyecto Académico de la UNACH.

B) Condiciones institucionales de la Facultad de Humanidades, carrera de Pedagogía. Después de casi diez años de desarrollo del plan 1982 en la, entonces, Área de Humanidades se inició en 1991 un proceso de revisión y evaluación de los planes de estudio llevado a cabo por profesores de las carreras. En el marco de la Reforma Académica, se percibió que los planes de estudio vigentes, en la Facultad de Humanidades, presentaban grandes desfases tanto en la relación teoría y práctica como entre escuela y sociedad, debido a ello, se elaboró una nueva propuesta en la que participaron y apoyaron todos los sectores de la instrucción: autoridades, académicos, administrativos, alumnos y egresados (UNACH, 2012).

En el mes de mayo de **1992** se aprobó el nuevo plan de estudios para la licenciatura en Pedagogía en el que se considera que la UNACH a través de la Escuela de Humanidades, en la carrera de Pedagogía debía producir conocimiento en relación con la problemática y teoría educativa nacional y específicamente regional. En ese contexto el pedagogo debía asumir un papel protagónico para la comprensión de lo educativo, por

del desarrollo nacional; concertar políticas comunes para la atención de la demanda educativa; impulsar la evaluación de su trabajo para emprender la reordenación interna y la racionalización que correspondan; y responder a las exigencias del desarrollo científico, tecnológico y social subrayando la importancia en la formación profesional de una educación teórica y práctica, flexible, fundada en el dominio de los métodos y en la capacidad de autoaprendizaje mediante procedimientos que fomenten el trabajo personal y de grupo (Poder Ejecutivo Nacional, 1989: 124-124).

ello se consideró necesario dotarlo con una sólida formación teórica y metodológica en las Ciencias Sociales y Humanísticas con “pleno” conocimiento de su entorno social.

A continuación presento los testimonios de los entrevistados E-UNACH-A, E-UNACH-B y E-UNACH-C, respecto al cambio de plan de estudios 1982 por el de 1992.

Nos dimos cuenta de que estamos trabajando muy apretadamente las materias, muy superficialmente, muy subjetivamente, muy teóricamente y que [los alumnos] no tenían la formación suficiente de acuerdo al mercado de trabajo y entonces había que reorganizar eso, por ejemplo, la decisión de pasar de cuatro a cinco años no fue por hacer más larga la carrera sino porque para empezar tuvimos que seleccionar los contenidos de las materias que fueran significativos a la formación. Y en consecuencia, pero al mismo tiempo le diéramos más tiempo al maestro para poder trabajarla porque en lo que llego, digo algo de la clase y ya tengo que salirme y nada más ando corriendo, necesito más tiempo para trabajar con ellos, para ser más reflexivo, más práctico y por eso se aumentaron de una a dos horas las materias (E-UNACH-A, p. 9-10)

Es en 1990 ¿qué será?, fue en 1990 que surge por el discurso que se le ha dado a la evaluación de este entonces, la universidad también ve la necesidad de evaluar sus planes de estudios, entonces se evalúa el plan de estudios anterior y se hace la propuesta de 1992 que es el actualmente existente. (E-UNACH-B, p. 1)

Yo en lo personal [al plan de estudios de 1982] no le veía ninguna perspectiva así clara de la formación pedagógica por ese conjunto de partes. O sea era hacer un plan de estudios para tener un listado de materias, pero que yo le haya visto una perspectiva así, específica no (E-UNACH-C, p. 1)

A decir de los profesores entrevistados de la licenciatura, el plan de estudios de 1982 debía cambiarse, entre otras cosas, por el mandato de las políticas para educación superior de la evaluación, porque los contenidos de las materias debían abordarse en un mayor tiempo y para ello era necesario aumentar el tiempo destinado a cada materia, porque debían ir en paralelo con el “Proyecto Académico de la Universidad Autónoma de Chiapas 1992-1994”, es decir, debían estar acorde con los requerimientos institucionales

(mandato simbólico) y porque en el plan de estudios anterior, el de 1982, no estaba bien delimitada una perspectiva de formación pedagógica.

2.2 Crear identidad profesional: Enfoque teórico y objetivo general del plan de estudios de 1992

En el plan de estudios de 1992, se asumió una concepción teórica constructivista⁸² del aprendizaje y de la enseñanza con el propósito de que el estudiante se apropiara de las estructuras de la ciencia, modificando así sus esquemas de conocimiento en un proceso en espiral constante, de rupturas, equilibrios, desequilibrio. En ese sentido, se consideró al alumno como agente de su propio aprendizaje, pero no en forma individual, sino en profundas interacciones con el maestro y sus compañeros. El plan de estudios 1992 de la carrera de Pedagogía que se sustentó en el constructivismo, planteó seis objetivos:

1. Propiciar la formación de un pedagogo con identidad profesional que cuente con una sólida formación teórica y metodológica que le permita comprender e interpretar el fenómeno educativo.
2. Propiciar una formación técnica que le posibilite contar con las habilidades necesarias para incorporarse al mercado de trabajo.
3. Que conozca los distintos paradigmas en los que se debate y explica el proceso educativo y la investigación en el mismo ámbito.
4. Fortalecer su identidad nacional y regional con una sólida formación humanística que le permita comprender los valores culturales de los diferentes grupos que conforman el Estado Mexicano.
5. Propiciar la formación del pedagogo para que sea un intelectual que haga de su ejercicio profesional una práctica científica y creativa.
6. Preparar al pedagogo para desempeñarse en la docencia, planeación, administración e introducirlo a la investigación educativa (UNACH, 1992:25).

Puedo decir que los objetivos del plan de estudios de 1992, eran acordes con el Proyecto Académico de la Universidad Autónoma de Chiapas 1992-1994, en tanto que se preocupan por dar al alumno una sólida formación teórica, metodológica y técnica para

⁸² El constructivismo es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. De acuerdo con Coll (1981; 1997), es posible distinguir cuatro tipos de constructivismo: el inspirado en la teoría genética de Piaget; el de las teorías del aprendizaje verbal o significativo de los organizadores previos y de la asimilación propuesto por Ausbel; el inspirado en la psicología cognitiva; y el que se deriva de la teoría sociocultural propuesta por Vygotski.

que pudiera desarrollarse profesionalmente en su actuar, en tal sentido, en el plan de estudios asumió el mandato de la universidad. En los objetivos del plan, 1 y 4, se expresa la necesidad, el anhelo, el deseo de crear identidad profesional, lo cual probablemente se deba a que, por ser una carrera joven en el estado de Chiapas, aún no se ha sedimentado la definición de dicha profesión, a decir del entrevistado E-UNACH-C, el plan de estudios era novedoso para ese entonces:

Si hablamos del curriculum formal lo veo sumamente adecuado, con sus propósitos, sus instrucciones, lo veo con sus contenidos mínimos entonces tiene una articulación muy propia y muy adecuada. Yo en lo particular sí veo, para su tiempo, es decir, estamos hablando del 92 para mí que recogía los elementos principales que debe tener un especialista en la Pedagogía, digamos, entendía a la pedagogía como el horizonte de disciplina educativa, el horizonte de las ciencias de la educación. Yo honestamente sí veo que en ese sentido el curriculum formal logra integrar todos estos componentes interdisciplinarios. Y en particular, yo desde que lo conocí lo vi novedoso pertinente y adecuado. Ahora ya lo calificaría como atrasado. Para su tiempo, sí suelo decir que era novedoso [...] porque generaba autonomía [...] protagonismo [...] se le hacía responsable al alumno de su propia formación, por esto del constructivismo. Se me hacía una didáctica muy atractiva. Lo que podría decir ya en el plano de la práctica, los profesores no alcanzaron a trascender este modelo de la didáctica tradicional a la didáctica constructivista. Pero el curriculum así como estructura curricular y como estructura de formación yo lo juzgué muy adecuado (E-UNAM-C, p. 3).

En el testimonio del profesor entrevistado observo, por un lado, su identificación con el plan de estudios, es decir lo acepta y se reconoce como parte de él. Por otro lado, observo también, una confusión al expresar: “la pedagogía como el horizonte de disciplina educativa, el horizonte de las ciencias de la educación”, es decir, no observa una diferencia epistemológica entre pedagogía y ciencias de la educación.

A inicio de los años 90, tanto a nivel internacional, nacional como local, se argumentaba que en esos momentos la tendencia a la globalización y a la interdependencia de los países era cada vez más pronunciada. En el plan de estudios de 1992 para la carrera de Pedagogía en la UNACH, se incluyeron varias materias que permitirían a los estudiantes conocer la situación socioeconómica, política y cultural de

América Latina, México y Chiapas, con el objetivo de consolidar su identidad regional, entendiéndola como la identificación con valores culturales correspondientes con su pasado histórico. En tal sentido, el contexto posibilitó un tipo de proyecto académico en la universidad que derivó en un plan de estudios de orientación constructivista.

2.3 Un pedagogo práctico. Estructura curricular del plan de estudios de 1992

El plan de estudios de 1992 de la licenciatura en Pedagogía de la UNACH, está conformado curricularmente por medio de cursos, talleres, seminarios y un laboratorio. Se estableció que la duración de la carrera sería de diez semestres con la intención de que el estudiante se apropiara “realmente” de los conocimientos necesarios y pudiera convertirse en un ser intelectual, creativo y autónomo. El estudiante de Pedagogía debía cursar 40 materias que en su conjunto suman un total de 254 horas-semana correspondientes a 448 créditos. El plan de estudios de 1992 está estructurado conforme a seis líneas curriculares de formación:

1. *Formación General*. Esta línea pretende brindar al estudiante la posibilidad de realizar análisis de la situación socioeconómica, política y cultural de Latinoamérica, México y Chiapas, con el objetivo de ubicarlo contextualmente y fortalecer su identidad nacional, fomentando actitudes de compromiso social. Se proporcionan fundamentos teóricos-metodológicos pertinentes para la comprensión de los aspectos sociales, políticos, económicos, culturales e ideológicos, articulados con el conocimiento educativo (UNACH, 1992).

En dicha línea se cursan las materias de Economía política (6 horas), Situación socioeconómica política y cultural de América Latina (6 horas), Situación socioeconómica política y cultural de México (6 horas), Situación socioeconómica política y cultural de Chiapas (6 horas) y Epistemología General (6 horas). Cada materia se estudia en 6 horas a la semana haciendo un total de 30 horas equivalentes a 60 créditos (13.33 %) de la licenciatura en Pedagogía.

2. La línea *Instrumental*. Ofrece formación técnica, estadística y de recursos para el manejo de información, la cual permitirá contar con las herramientas básicas para el desarrollo del trabajo intelectual. Esta línea es precedente por su importancia básica a la de investigación, sin descartar su utilidad y empleo en las otras líneas (UNACH, 1992). Se cursa con dos materias: Estadística aplicada a la educación (6 horas) y, Taller de

computación aplicada a la educación (6 horas), haciendo un total de 12 horas correspondiente a 10 créditos (4.01 %) de la carrera.

3. La línea *Sociopolítica*. Proporciona los elementos conceptuales para explicar los procesos educativos tanto de manera global como específicos. Los fundamentos teórico-metodológicos le permitirán conocer, analizar y articular los conocimientos en los aspectos económico-políticos y culturales, con la planeación, organización y administración de la educación como estructuras institucionales que se concretizan por medio de la política educativa del Estado-Nación (UNACH, 1992).

Dicha línea se organiza por seis materias: Sociología I (6 horas), Sociología II (6 horas), Política educativa (6 horas), Administración y planeación educativa (6 horas), Organización escolar (6 horas), Educación comparada (6 horas). Cada materia se estudia en 6 horas a la semana sumando un total de 36 horas correspondientes a 72 créditos (16.01%) de la licenciatura en Pedagogía.

4. La línea *Psicológica*. Permite comprender las características del hombre, individuo que se expresa como una totalidad, en la que se reflejan sus aspectos biológicos, psicológicos, sociales e históricos. Dota de una formación conceptual necesaria para diseñar y realizar investigaciones psicopedagógicas que posibilita que el alumno cuente con más elementos teóricos para atender problemas de aprendizaje y desarrollo, en el contexto de la educación regular y especial, desde una óptica integral (UNACH, 1992). La línea se compone por las materias: Psicología y educación (12 horas), Psicología evolutiva (6 horas), Psicología social y teoría de grupos (6 horas), Problemas de aprendizaje (6 horas) y Laboratorio psicopedagógico (6 horas), haciendo un total de 36 horas correspondiente a 66 créditos (14.66 %) de la carrera en Pedagogía.

5. Línea de *Investigación*. Provee fundamentos teórico-metodológicos para introducirse en el ámbito de la investigación educativa, en los aspectos disciplinarios como en problemáticas concretas de los diferentes tipos de educación: informal, no formal y formal (UNACH, 1992). En ésta se llevaban las materias de: Metodología de las ciencias sociales I y II (12 horas), Seminario de educación informal (8 horas), Seminario de educación no formal (8 horas), Seminario de educación formal (8 horas), Taller de elaboración de tesis (20 horas), en su total suman 56 horas equivalentes a 92 créditos (20.44 %) de la licenciatura en Pedagogía.

6. La línea *Pedagógica*. Esta línea es la que da consistencia a la formación del pedagogo. Recupera la importancia de la didáctica, analiza a través de ella el pensamiento pedagógico. Posibilita que el estudiante se involucre en la problemática en la

que actualmente se debate el pensamiento pedagógico. En los cursos de esta línea convergen la historia, la teoría y los modelos educativos, por lo que propicia espacios de reflexión filosófica y epistemológica para la sólida formación del pedagogo (UNACH, 1992).

Esta línea se constituye por: Taller de la observación de la práctica educativa (6 horas), Didáctica I- II – III – IV (32 horas), Taller de comunicación en la práctica educativa (6 horas), Taller de análisis de los programas de estudio (6 horas), Orientación educativa (6 horas), Taller de creatividad para la acción educativa (6 horas), Filosofía de la educación (6 horas), Epistemología de la educación (6 horas) y, Diseño y evaluación curricular (8 horas) haciendo un total de 82 horas equivalentes a 140 créditos (31.55 %) de la carrera en Pedagogía.

Las seis líneas curriculares de formación (General, Instrumental, Sociopolítica, Psicológica, Investigación y Pedagógica) del plan de estudios de 1992, están organizadas por cursos, talleres, seminarios y un laboratorio. De acuerdo con el entrevistado E-UNACH-A (participante del diseño del plan de estudios 1992), dicha organización fue pensada de esa manera con el objetivo de que el plan de estudios fuera más práctico que teórico, leamos el testimonio:

[...] se volvió más práctico y por lo tanto se aumentó el porcentaje de materias prácticas: talleres, laboratorios y materias con esas características, se disminuyó en consecuencia el porcentaje de materias teóricas. Se hizo más énfasis en saber hacer ¿sí? [...] la [línea] más fuerte es la pedagógica, sobre todo la pedagógica, la instrumental (E-UNACH-A, p. 10-11)

La línea con mayor carga horaria, en el plan de estudios de 1992, es la Pedagógica (31.55%) seguida de Investigación (20.44%), y la Sociopolítica (16.01%), y las de menor carga horaria son la Psicológica (14.66%), Formación General (13.33 %) e, Instrumental (4.01 %). La opinión del profesor entrevistado E-UNACH-A va en paralelo con el plan de estudios de 1992 en tanto que coinciden en que la línea más fuerte en el plan es la Pedagógica. Sin embargo, los otros dos profesores entrevistados opinan que la línea de investigación (E-UNACH-B) es la más descuidada y, que con la que más se identifican los alumnos es con la línea psicológica (E-UNACH-C).

[...] es la línea más débil creo yo, esta de investigación porque no logró hacer que los estudiantes egresaran con capacidades para empezarse a aproximar a la investigación, ¿verdad? Entonces, la tesis, que es el documento donde puede constatarse esta formación en la investigación y cuando llegan a este proceso llegan los muchachos con muchas carencias (E-UNACH-B, p. 2)

[...] en lo que observo es precisamente en la línea pedagógica, la que mayores créditos tiene, ése es un detalle así, pero en realidad en lo que he observado en los movimientos de la formación, como que los estudiantes se identifican más con la línea psicológica. No tengo las bases suficientes así para decir contundentemente se identifican con la línea psicológica, pero parece que les llama más la atención. Pero esto sería, es un componente como interdisciplinario de la formación pedagógica (E-UNAM-C, p. 3)

El plan de estudios de 1992, a diferencia del de 1982, se elaboró de manera que se diera mayor tiempo a la práctica, es decir, se volvió más práctico, menos teórico y por ende se disminuyeron las materias teóricas y se aumentó el porcentaje de materias prácticas: talleres, laboratorios, con el objetivo de que los alumnos tuvieran una mejor inserción al campo laboral, es decir, por medio de la práctica los estudiantes de Pedagogía podían acercarse de manera “real” y quizá crear vínculos académico-laborales que le permitieran una mejor o más rápida inserción al campo laboral.

En este segundo apartado intitulado: “Formación para ser docente. La formación profesional del pedagogo de la Universidad Autónoma de Chiapas. El plan de estudios y la resemantización de los profesores”, encontré que los objetivos del plan de estudios 1992 van en paralelo con el “Proyecto Académico de la Universidad Autónoma de Chiapas 1992-1994”, que era impulsar una formación universitaria acorde con las demandas socioeconómicas presentes y futuras de Chiapas y del país, es decir, hubo una identificación triunfante.

En el plan de estudios se asumió una concepción teórica constructivista del aprendizaje y de la enseñanza con el propósito de que el estudiante se apropiara de las estructuras de la ciencia, modificando así sus esquemas de conocimiento en un proceso en espiral constante, de rupturas, equilibrios, desequilibrio. La estructura curricular del plan de estudios de 1992, fue de 448 créditos a obtener mediante la aprobación de 40 materias distribuidas en seis líneas curriculares de formación: General, Instrumental,

Sociopolítica, Psicológica, Investigación y Pedagógica, no obstante, la centralidad de la pedagogía sigue siendo la didáctica (supra capítulo IV, apartado 2.3), es decir, hay un aspecto muy fuerte que no desaparece, en tal sentido se resignifica a la pedagogía como análoga a la didáctica.

3. Ser un pedagogo constructivista. La formación profesional del pedagogo desde la visión de los profesores y estudiantes

El objetivo de este apartado es complementar la respuesta (para el caso UNACH) a la segunda pregunta de investigación que planteo en el primer capítulo de esta tesis: “2. ¿Cuál es el proyecto de formación profesional actual del pedagogo en las cuatro universidades mexicanas (UV, UNAM, UNACH y UCOL) y cómo se resignifica al interior de cada institución?”, para ello he organizado el apartado con tres ejes: 3. 1 ¿Abandono de la tarea docente? Qué conservar y qué cambiar en la formación profesional “actual” del pedagogo. La mirada de profesores y alumnos. 3. 2 Ser docente en primaria. El campo laboral en disputa del pedagogo chiapaneco y, 3.3 Formar para el autoempleo. Los retos de la formación actual. Recupero los testimonios de profesores y de alumnos de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Humanidades de la UNACH, para dar cuenta de cómo está siendo apropiada la propuesta institucional de formación profesional formulada en el plan de estudios de 1992 (mandato simbólico). Es decir, dar cuenta de cómo está siendo asumida, pensada y reflexionada (resignificación) la formación profesional del pedagogo desde la mirada de los estudiantes y los profesores.

3. 1 ¿Abandono de la tarea docente? Qué conservar y qué cambiar en la formación profesional del pedagogo. La mirada de profesores y alumnos

La propuesta de formación profesional de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Humanidades de la UNACH, establecida en el Plan de estudios de 1992, es recibida y apropiada de diferentes maneras por los sujetos (directivos, profesores, estudiantes o administrativos) que participan de ella. En tal sentido, me interesa retomar algunos testimonios de profesores y estudiantes sobre cómo es asumida, vivida, recibida, la propuesta de formación profesional, en términos de lo que pudiera denominarse fortalezas y debilidades de dicha propuesta.

Tal como señalé anteriormente en el apartado 3.1 del capítulo III de esta investigación, entiendo por fortalezas a todos los aspectos internos y positivos propios del plan de estudios que lo diferencian de otros planes de su misma clase. Las debilidades hacen referencia a lo que constituye barreras para lograr los objetivos especificados en el plan de estudios. Los tres profesores entrevistados coinciden en que el plan de estudios de 1992 es un buen plan, pertinente y adecuado para su tiempo; sin embargo dos entrevistados E-UNACH-A y EUNACH-C no mencionan las fortalezas en la formación del pedagogo, mientras que la entrevistada E-UNACH-B señala que una de las ventajas es la formación de una conciencia histórica, a continuación presento los testimonios:

[...] en teoría este plan de estudios es muy bueno, ahora estamos ya en la etapa de un nuevo plan de estudios y puedo decirle que vamos a cambiar algo que nunca llevamos en la práctica bien, como fue planteado, porque eso fue en el curriculum formal, pero ya en el curriculum objetivo ahí hubo muchos bemoles, y particularmente hay uno que tiene que ver con la capacidad de los directivos sobre diseño curricular y sobre todas las correspondencias que ahí se marcaron y también formar profesionalmente a los profesores como se sugirió, e incluso formar a los propios estudiantes para poder trabajar dentro del sistema [estatal de educación], esa es una de las misiones, no como materia sino como una estrategia de trabajo [...] (E-UNACH-A, p. 10)

En ese [plan de estudios] participamos, fuimos miembros de la comisión de evaluación y diseño curricular, creo que el planteamiento fue bueno, acorde a las necesidades del estado[...] para atender las problemáticas socioeconómicas, políticas y culturales de México y Chiapas, está: situación socioeconómica de América latina, situación socioeconómica de México, y situación socioeconómica de Chiapas, tres asignaturas que forman parte del plan de estudios y eso ha logrado que los muchachos salgan con una conciencia histórica. (E-UNACH-B, p. 2)

[...] lo veo sumamente adecuado [...] era novedoso, los sustentos eran dialécticos constructivistas. Entonces en el 96 empieza la tendencia neoliberal a filtrarse en las universidades a determinar la política de las universidades, empiezan los organismos internacionales a presionar insistentemente a los países

subdesarrollados y, poco a poco, digamos esta tendencia del enfoque de competencias y de la administración de estrategias se empieza a apoderar de las instituciones de educación superior. (E-UNACH-C, p. 6)

Observo que en los testimonios está muy presente el tema del nuevo plan de estudios asociado a la formación profesional del pedagogo, de si se debería cambiar o no el plan de 1992 y por qué. En tal sentido, considero conveniente señalar que en el momento histórico en el que realicé las entrevistas, los profesores de la carrera de Pedagogía se encontraban trabajando fuertemente en la propuesta curricular que sería el nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Pedagogía. Quizá por este motivo las opiniones de dos de los entrevistados coincidieron en que si bien el plan de estudios de 1992 fue muy bueno para su tiempo, consideraban necesario un cambio.

El cambio de plan se hizo necesario, entre otras cosas, por los nuevos requerimientos que dictan las políticas educativas internacionales: formar para ser competentes. A partir del año 1996, con los tratados internacionales como el TLCAN, la tendencia económica y política neoliberal comienza a filtrarse en las universidades, a determinar la política de las universidades, empiezan los organismos internacionales a presionar insistentemente a los países subdesarrollados y, poco a poco, esta tendencia del enfoque de competencias se empieza a apoderar de las instituciones de educación superior. Y ahora los planes de estudio para estar a la vanguardia educativa deben estar redactados en términos de formación en competencias.

Esto no es extraño para quienes han estado al tanto de los movimientos del curriculum, las universidades de manera ciega empiezan a tomar el modelo, empiezan a llamarlo el modelo maestro.

[Conocí los modelos curriculares de distintas universidades del país] y empecé a ver un detalle que no diferían, sino que al contrario tenían gran homogeneidad y yo –ah caray-, me fui más a fondo y conocí cuáles eran las exigencias del Banco Mundial, del Fondo Monetario Internacional de la UNESCO y empiezo a ver las grandes similitudes, empiezo a conocer a los intelectuales y entonces me fijo en un detalle. Veo que este curriculum [el de la UNACH] tenía un modelo curricular muy distinto al modelo de competencias, y empiezo a observar que la mayoría de instituciones no tienen alternativa de no aceptar este modelo de competencias. Tan es así que ahorita en la universidad digamos de las distintas curriculas, el 99

por ciento de las Facultades están acreditados y es que apenas, como usted vio en la mañana, estamos negociando en el proceso de construcción [del nuevo plan de estudios] entonces si hay una gran crisis en el caso de la Facultad de Humanidades en Pedagogía. (E-UNACH-C, p. 5)

Si bien el plan de estudios de 1992 era un plan novedoso para su época, de tendencia constructivista, no se menciona nada sobre formar en competencias a los estudiantes de la Carrera de Pedagogía, esto es muy comprensible si consideramos que el plan de estudios se aprobó en el año de 1992 y el auge de la tendencia neoliberal inicia en 1996. No obstante, dicho plan de estudios es una propuesta flexible y abierta, en el sentido de que los contenidos y los aspectos metodológicos y técnicos se particularizarán en los programas de los distintos cursos, talleres, seminarios y laboratorio que la conforman (UNACH, 1992).

Por su parte, los alumnos consideran que las ventajas del plan de estudios son:

Lo que me gusta de mi carrera es que hay... los profesores te ayudan en la titulación. Hay un grupo de profesores... un cuerpo académico que apoya mucho a los estudiantes en las prácticas y para que te titules más rápido. (GF-UNACH-A1, p, 17)

[...] Las materias de diseño curricular me gustan, creo que es lo que más me gusta porque uno tiene la responsabilidad de dirigir, planear, organizar un currículum o plan de estudios. (GF-UNACH-A2, p, 17)

La relación con mis compañeros, las amistades que logramos hacer y [...] las actividades que tenemos dentro y fuera de la escuela. (GF-UNACH-A3, p, 17)

Me gustan las materias de cultura y sociología... Debería de haber más acercamiento con las comunidades. (GF-UNACH-A4, p, 18)

A mí [...] me gustan todas las materias que he cursado, todas las que conforma el plan de estudios que se llevaba aquí. (GF-UNACH-A5, p, 18)

[...] lo que me gusta es que puedes trabajar con todo tipo de personas, o sea, en cualquier escuela como pedagogo. (GF-UNACH-A6, p, 18-19)

[...] a mí me gusta mucho la investigación, [...] porque conozco de cerca las problemáticas de los niños de las comunidades... (GF-UNACH-A7, p, 19)

La formación que nos dan es muy completa, vemos muchas cosas como psicología, investigación, sociología de la educación y esto te da más conocimientos sobre la educación de México. (GF-UNACH-A8, p, 20)

La materia de situación socioeconómica política y cultural de Chiapas, y las de esa área, me gustan porque te permite analizar y ver cómo podemos mejorar la educación de nuestras comunidades [...] (GF-UNACH-A9, p, 20)

[...] lo que sí me ha gustado pues es que..., que puedo convivir y aprender hasta fuera de clases, en los pasillos puedo aprender de mis profesores, bueno de algunos más... (GF-UNACH-A10, p, 20)

En los testimonios de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la UNACH, participantes en el grupo focal, si bien se señalan diversas temáticas o situaciones que les agrada de su formación (materias, relaciones interpersonales), identifiqué un gusto, una preocupación por conocer, desde la teoría, los problemas de sus comunidades para poder intervenir en ellas. Probablemente, este gusto, preocupación o conciencia social esté relacionado, por un lado, con que Chiapas es un estado con un mucho rezago educativo y, por otro lado, con que ellos viven de cerca las problemáticas de la educación chiapanecas, muchas veces en condiciones de marginación para los habitantes de comunidades apartadas de las ciudades de Chiapas; y no hay que olvidar que en la propuesta institucional también aparecen menciones al respecto.

Por otra parte, tanto los alumnos como los profesores de la Carrera de Pedagogía *Campus VI* de la UNACH, también señalan cuestiones desventajosas o poco agradables en la formación profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía, tal como puede leerse en las siguientes evidencias, en las que una de las entrevistadas menciona que una de las debilidades o desventajas en la formación del pedagogo es que no se expresaron claramente algunos puntos en el plan de estudios, leamos el testimonio:

Lo que tiene el plan de estudios es que no se explicó, cómo le dijera yo, se puso didáctica uno, la línea pedagógica didáctica 1, 2, 3 y 4 y han pensado los evaluadores que eran seriadas, y ha sido una de las recomendaciones que había mucha seriación, y realmente no eran seriadas, cometimos el error de no poner por ejemplo, pensamiento pedagógico moderno, la primera, pensamiento pedagógico latinoamericano, la segunda, didáctica y curriculum en tercera y, cuarto es la didáctica ya más encaminada al proceso de enseñanza-aprendizaje en lo áulico, sin embargo en lo formal quedó seriada, sin ser seriada.

Bueno y no podríamos hablar de la carrera, de que la expresión formal del curriculum de Pedagogía, tiene muchos aciertos, pero también tiene las dificultades o las limitaciones [...] que no explicitamos claramente muchas cuestiones. (E-UNACH-B, p. 2).

En el apartado 2. La formación profesional “actual” del pedagogo de la Universidad Autónoma de Chiapas. El plan de estudios y la resignificación de los profesores de este capítulo, ya había señalado que los tres entrevistados consideran que si bien el plan de estudios de 1992 fue acorde con las necesidades institucionales, locales y nacionales de su tiempo, en él habían quedado cuestiones poco explícitas o crípticas que había llevado a una no tan buena “aplicación” del plan de estudios por parte de profesores y directivos. Por otro lado, dos de los profesores entrevistados mencionan que las debilidades o desventajas en la formación del pedagogo suceden debido al abandono de la tarea docente priorizando otro tipo de actividades, leamos los testimonios:

[...] cada quien trabaja por su lado. No hay trabajo de academia, porque además chocamos con lo de la carrera docente. Carrera docente es un grave equivoco nacional, que atropella la tarea docente, no ve como prioritario el asunto del trabajo de academia, sino el de cuerpos académicos, y cuerpos académicos es otro tipo de organización con otro tipo de fines y además la propia carrera docente hace mucha presión en lo de la puntualización, lo de dar puntos por esto y lo otro, y ha atacado de manera mortal a la docencia.

Hay mucho abandono, hay mucho ausentismo de los maestros justificados sí por el desarrollo de su cuerpo docente [...] (E-UNACH-A, p. 14-15).

Los profesores universitarios han sido crucificados, están siendo manejados, [...] están siendo controlados bajo el precepto de la carrera docente, del Sistema Nacional de Investigadores y esto no es más que un control que se ejerce sobre la conciencia del profesorado universitario. (E-UNACH-C, p. 6).

En los testimonios puedo apreciar una resignificación del mandato simbólico, por un lado, dos de los profesores entrevistados consideran que en la carrera de Pedagogía los profesores no realizan trabajo de academia debido a que su tiempo es destinado para otras actividades como carrera docente, en tanto que, por el otro lado, el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de la UNACH (“carrera docente”) estimula el desempeño profesional de los docentes a través de remuneraciones económicas. Tienen por objetivo revalorizar y estimular el desarrollo de la carrera docente, a fin de incrementar la calidad, dedicación y permanencia de los académicos en el desempeño de sus actividades de docencia, investigación, tutorías y cuerpos colegiados. El programa está dirigido al personal docente de tiempo completo con categoría de técnico y profesor de carrera asociados y titulares, que resulten seleccionados en la evaluación de los factores que se señalan en el Reglamento y procedimientos que la Universidad Autónoma de Chiapas determine (UNACH, 2014b). No obstante este programa es resignificado por ellos como un sistema, un dispositivo de presión, de control, como un ataque atropellado a la tarea docente.

Por otro lado, los alumnos consideran que, las desventajas en su formación profesional son:

Que no nos dan todas las herramientas, toda la formación para trabajar en primarias, yo creo que estamos mejor preparados pero nos falta aprender más sobre los niños, eso creo. (GF-UNACH-A1, p, 20).

Lo que no me gusta es que [...] muchos profesores están haciendo sus investigaciones y no se preocupan tanto por los alumnos. (GF-UNACH-A2, p, 21).

Como decía mi compañera [...] muchos maestros no te hacen caso pero otros sí y te invitan a participar con ellos en sus prácticas, en sus trabajos. [...] Yo sí estoy a gusto con mi formación y con los maestros ah y también con el plan, creo que nos están formando bien. (GF-UNACH-A3, p, 21).

[...] creo que deberíamos de... hacer más prácticas en las escuelas y en las comunidades. (GF-UNACH-A4, p, 21).

Un poco lo que no me gusta, es... [...] creo que deberíamos hacer prácticas más seguido, quedarnos en las comunidades y apoyar a los niños. (GF-UNACH-A5, p, 21).

Deberíamos este, pues un poco, [...] profundizar en el área que te gusta más a mí por ejemplo no me gusta mucho la psicología. (GF-UNACH-A6, p, 22).

Sí yo también creo que deberíamos formarnos en lo que más te guste. Pero la carrera así está diseñada, por algo. (GF-UNACH-A7, p, 22).

[...] a mí lo que no me gusta mucho es que no puedo profundizar en el área donde yo quiero...[...] me gustaría que fuera un poco más flexible en cuanto a que tú eligieras las áreas. (GF-UNACH-A8, p, 22).

[...] La línea Pedagógica, no me gusta mucho porque la didáctica no... la didáctica no me agrada tanto yo prefiero la investigación. (GF-UNACH-A9, p, 23).

Sí tenemos prácticas... debemos hacer prácticas en nuestro plan de estudios, [...] yo creo que debería aumentarse el número de horas prácticas. (GF-UNACH-A10, p, 23).

En los testimonios de los estudiantes participantes del grupo focal, ubiqué: la identificación de la pedagogía con la docencia en primarias, constantes sobre lo desagradable de su formación profesional que se expresa en la necesidad, la demanda de más prácticas profesionales, y la necesidad de profundizar en las materias o áreas de su preferencia. Identifiqué preocupaciones diversas que van desde el desagrado por una materia o área de formación, el anhelo de formarse profesionalmente más en alguna área de formación del plan que de otra, hasta el deseo de que se aumenten el número de prácticas escolares y contacto con las comunidades. En el caso de los estudiantes, se

muestra el balance entre lo que aprecian de su formación y lo que quisieran cambiar, muestra un grado considerable de identificación con el mandato simbólico institucional.

3. 2 Ser docente en primaria. El campo laboral en disputa del pedagogo chiapaneco

Es común que en el plan de estudios de cualquier carrera profesional se especifique el perfil de egreso del profesionista a formar. El plan de estudio de 1992 de la Licenciatura en Pedagogía de la UNACH, en su apartado V. Perfil del egresado menciona que al terminar la carrera se espera que el estudiante haya adquirido: A) Conocimientos y B) Habilidades.

A. Conocimiento y comprensión de: a) Los distintos paradigmas sociológicos que interpretan el proceso educativo. b) Los presupuestos epistemológicos actuales y los fundamentos teórico metodológicos de las distintas disciplinas que conforman el plan de estudios. c) Las corrientes filosóficas fundamentales que exponen concepciones diferentes acerca de la educación. d) Las diferentes corrientes curriculares. e) Los modelos educativos surgidos a partir del siglo XVII hasta la fecha. f) Las distintas propuestas curriculares y pedagógicas que se han planteado en Latinoamérica durante el presente siglo. g) Los principales problemas socioeconómicos, políticos y culturales que inciden en la educación. h) La relación Escuela-Sociedad desde diferentes perspectivas. i) Los instrumentos metodológicos y mecanismos de validación de los avances de la Pedagogía.

B. Habilidades que le permitan: a) Establecer criterios para el diseño y evaluación curricular. b) Establecer criterios y lineamientos generales para la planificación educativa. c) Proponer estrategias alternativas para la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. d) Reflexionar sobre la práctica cotidiana como profesional de la Pedagogía. e) Proponer estrategias para la administración educativa. f) Establecer criterios y estrategias para la capacitación docente. g) Capacidad para descubrir la existencia de problemas educativos, plantearlos, delimitarlos, establecer hipótesis, objetivos, metodologías para abordarlos y proponer alternativas de solución. h) Aplicar técnicas de investigación para recabar, seleccionar, registrar y procesar información. i) Redactar informes de investigación. j) Decodificar mensajes y utilizar apropiadamente modelos de comunicación dentro de su ámbito profesional. k) Construir modelos que faciliten la comprensión de estructuras didácticas. l) Elaborar programas de estudio. m) Establecer criterios para el uso de técnicas y procedimientos didácticos. n) Seleccionar y organizar

actividades de aprendizaje. o) Hacer diagnósticos sobre problemas de aprendizaje y proponer estrategias para superarlos. p) Establecer lineamientos para la Orientación Escolar en los diversos niveles educativos. q) Analizar y evaluar propuestas educativas.

Esos son los conocimientos y habilidades que la institución definió en el plan de estudios 1992 de la Licenciatura en Pedagogía y por medio de los cuales forma a pedagogos. A partir de dichos conocimientos y habilidades también se perfila el campo de acción profesional del pedagogo, sobre el cual los profesores opinan lo siguiente:

[...] actualmente tenemos una crisis en ese sentido de la incorporación de los pedagogos en el trabajo de Chiapas, que obedece a una situación de carácter político fundamentalmente, y nos está afectando, en el sentido de que antes nosotros teníamos acceso libre al concurso de plazas por oposición para incorporarnos a educación básica. Lo que es un trabajo base para el pedagogo.

Actualmente y con el paso de los años, nosotros tuvimos pedagogos regados en donde quiera, en puestos directivos y donde sea, ¿no? Pero sucedió un fenómeno, este... que en ese concurso los que ganábamos el mayor número de plazas éramos nosotros, y nosotros no somos normalistas, [...] y en consecuencia empezó a haber inconformidad. Y empieza la organización política que siempre ha tenido la Normal, y empiezan a presionar, a partir de las secciones 7 y la 40 del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, y empiezan a presionar al Gobierno. La relación es simple -no quiere tener problemas con nosotros, y entre las cosas que te pedimos es que hagas a un lado a los pedagogos- y el Gobernador anterior de Don Pablo Salazar, accedió a esta situación [...] Y muchas oportunidades de empleo se pierden.

Digamos que, sería difícil dividir hasta dónde la crisis del empleo nacional nos está afectando y hasta dónde nos afecta mucho más por este fenómeno del mencionado acuerdo. Esta es una situación realmente importante porque insisto era la vía o el canal en donde más se encontraba trabajo, iban dirigidos a las primarias, preescolar, secundarias, telesecundarias. Y una serie de modalidades en las que encontraban trabajo, de 6 horas, 12 horas, pero ya entraban con plaza, actualmente lo único que nos están dando son los interinatos: clases de regularización de primaria, pero no plazas formales. Entonces este es un factor muy importante, otro factor es la crisis nacional del empleo y ahora otro factor la crisis internacional también nos está afectando, y otro elemento es de que [sic]

nuestros alumnos no estábamos preparados para el autoempleo. (E-UNACH-A, p. 17-18)

Ya como práctica social dialéctica que se da en la casa, en la calle, en la combi, entonces los muchachos vienen con esa idea muchos, de que el pedagogo va a dar clases en la telesecundaria y el Estado dice: no en telesecundaria, porque para eso están los normalistas de la Normal Superior, y sí hay jaloneos políticos. (E-UNACH-B, p. 3)

[...] el Gobierno [del Estado de Chiapas] prohibió que el pedagogo pudiera trabajar en educación básica para empezar a trabajar en la telesecundaria, y entonces esto ha metido en crisis tanto al estudiante como a los profesores, porque cualquier estudiante independientemente de la mirada en la formación, estudia, en el fondo estudia para luego poder trabajar yo siento que nos tomó aquí contra la pared porque qué alternativas le damos al pedagogo. (E-UNACH-C, p. 5)

[El campo laboral del pedagogo] es muy limitado, es decir, quedaría la educación media aclarando que aquí, en el Estado [de Chiapas], hay nueve subsistemas entre el COBACH el CONALEP, los CEBETIS, CEBETAS, son 9 de los 25 que tenemos a nivel nacional. Pero el día que hay una plaza hay quinientos veintitantos y para nosotros uno, con eso le digo todo, entra uno y quedan [fuera] cuatrocientos y tantos. Sí digamos, la demanda de trabajo es raquílica y las condiciones de trabajo son mínimas. Hasta ahorita los estudiantes egresados [de pedagogía] trabajan en las instituciones media, media superior y las universidades privadas. Es decir, como hay ciencias de la educación y hay pedagogía en las instituciones privadas.

Hay algunos que no hay así digamos trabajo aquí, porque los otros niveles primaria y secundaria están vetados porque los normalistas hicieron un trato con el gobierno del Estado y éste se comprometió incluso dicen ellos que el curriculum sí está adecuado para la educación básica pero que los pedagogos están fuera del perfil, y a pesar de que tenemos el curriculum digamos no hay tanta diferencia pero al fin y al cabo la decisión es política y administrativa y allí el pedagogo....(E-UNACH-C, p. 13)

[Está la] dimensión de corrupción porque también hay plazas que se venden y se compran. Incluso aquí ante los movimientos que ha habido, lo primero que ha hecho el gobierno del Estado es localizar a los dirigentes, los compra, les da su plaza y listo. Incluso son cercanos, a unos los conozco han estado aquí es gente que se ha vendido. Semestre tras semestre año tras año hay diálogo con los funcionarios del Estado para ver este problema pero el problema está amarrado. (E-UNACH-C, p. 13)

A partir de la primera generación de egresados de la Licenciatura en Pedagogía (años 80), el campo de inserción laboral para el Pedagogo egresado de la UNACH, estaba delimitado, era principalmente laborar para la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas, en el nivel de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), el espacio laboral de la educación básica era un espacio propio de los normalistas (como en casi todo el territorio mexicano), por lo que dicho espacio estaba en disputa y los pedagogos y normalistas eran adversarios antagónicos. Por muchos años esto fue así hasta que durante el periodo de gobierno estatal de Pablo Abner Salazar Mendiguchía (2000-2006) excluyeron a los pedagogos de esa dependencia, es decir, imposibilitaron a los pedagogos poder concursar por una plaza de profesor en educación básica, así el campo laboral de la educación básica en Chiapas fue ganado por los normalistas.

A continuación presento los testimonios de los estudiantes de Facultad de Pedagogía de la UNACH, participantes del grupo focal.

Yo quiero una plaza para trabajar en primaria o secundaria, [...] mi tío ya me dijo que me va ayudar a conseguirla, él trabaja... bueno se lleva con los del sindicato. (GF-UNACH-A1, p, 29)

[...] yo pienso que trabajaré en alguna universidad privada y haré una maestría a la vez, en investigación [...]. (GF-UNACH-A2, p, 29)

[...] yo pienso trabajar de lo que sea y hacer un posgrado en estudios regionales, sí eso haré. (GF-UNACH-A3, p, 30)

Yo quiero [...] que me den una plaza de profe de primaria o de lo que sea, muchos egresados no encuentra trabajo, tener una plaza sería lo máximo[...] (GF-UNACH-A4, p, 30)

Seguramente, trabajaré en una universidad o preparatoria privada, en la Grijalva quizá [...], pero lo que yo quiero, lo que me gustaría es tener un plaza, pero ya no hay chance... dijo ya no te dejan concursar para ganarte la plaza así que si trabajo y ahorro a lo mejor me alcance pa [sic] una. (GF-UNACH-A5, p, 30)

En Chiapas no hay trabajo, así que hasta vender chicles ya es bueno, no maestra, en serio yo conozco a alguien que vende chicles verdes y tiene mucho dinero, para nosotros ya es bien difícil tener una plaza [...] (GF-UNACH-A6, p, 30)

Eh...Yo quiero trabajar y hacer una maestría a la vez [...] quizá consiga una beca de Conacyt o mis papás me sigan becando, si no hago un posgrado me será más difícil... para que me contraten. (GF-UNACH-A7, p, 31)

De querer me gustaría trabajar en la universidad, aquí en esta universidad, diseñando proyectos o dando clases pero debo estudiar más para que me contraten, de mientras me iré a trabajar, así como mis compañeros, en una universidad privada. (GF-UNACH-A8, p, 31)

Antes los pedagogos podían concursar para una plaza de profe, ahora es más difícil, debes comprarla... [...] no, no ya no te dejan participar y ahora pues no hay empleo. (GF-UNACH-A9, p, 31)

Mi papá me va a dejar su plaza, pero no sé porque ahora no quieren a los pedagogos, según tengo que estudiar la normal para que me la den [...].(GF-UNACH-A10, p, 32)

Es interesante resaltar que independientemente del mandato simbólico de la Universidad (presentada páginas atrás) todos los profesores entrevistados de la Carrera de Pedagogía de la UNACH, coinciden en que el campo de acción profesional del pedagogo es la educación básica, y tanto para los alumnos como para los profesores es un tanto difícil

imaginarse trabajando en otro lugar que no sea en la educación básica, por lo que puedo decir que actualmente el imaginario colectivo sobre el campo laboral del pedagogo chiapaneco se encuentra dislocado, ejemplo de ello es esta frase: “yo siento que nos tomó aquí contra la pared porque qué alternativas le damos al pedagogo” (E-UNACH-C, p. 5). Las dislocaciones generan una crisis en las formas establecidas de relación social y una ruptura de las formas de comunicación e intercambio y crea las condiciones para la emergencia de nuevos sujetos políticos y sociales.

En este caso, los pedagogos chiapanecos, especialmente algunos de los estudiantes entrevistados, están articulando un nuevo imaginario y se están preparando para incursionar en otros campos y niveles educativos como la educación media superior y superior, así como en otros espacios laborales como el privado empresarial por medio de la creación de escuelas (guarderías, preescolares), gestión en el Gobierno del Estado, entre otros, e incluso el estudio de posgrado. Es tal la preocupación por ampliar la visión de los estudiantes, profesores y empleadores sobre el campo laboral del pedagogo que en el mes de abril de 2013 el Campus Tapachula, organizó un foro de información en la UNACH sobre perspectivas laborales del pedagogo con el objetivo de que el pedagogo conociera que dentro de sus diferentes campos laborales está la docencia, pero no es el único, el pedagogo tiene un campo laboral diverso (UNACH, 2013).

Concluyo señalando que el campo laboral del pedagogo de la UNACH, está sobredeterminado en tanto que práctica social y se va configurando discursivamente por lo que no está fijado, anclado o determinado por alguna tarea o ejercicio asentado de una vez y para siempre. Si bien la circulación del sentido laboral entre el mandato institucional y los docentes encuentra obstáculos, en el caso de los estudiantes puede reconocerse un cierto grado de identificación con la variedad de posibilidades laborales, aunque sea imaginariamente al momento de la investigación, identificación que no ocurrió con profesores.

3.3 Formar para el autoempleo. Los retos de la formación actual

En el plan de estudios de 1992, para la carrera en pedagogía de la UNACH, se argumenta que es importante proporcionar a los estudiantes una sólida formación disciplinaria, teórico-metodológica y técnica que le permita la comprensión y explicación del proceso educativo para responder a las reclamaciones sociales, institucionales y laborales de ese momento. El plan de estudios de 1992, actualmente ya no responde en gran medida a las

demandas sociales de la época actual, por lo que es necesario que al estudiante de pedagogía se le forme en otros aspectos que anteriormente no eran necesarios, en tal sentido, presento a continuación los testimonios de mis entrevistados sobre los retos que consideran necesarios atender para y en la formación profesional del pedagogo.

Los retos, precisamente éste: prepararse para el autoempleo, si la institución... porque no toda la vida tenemos que estar batallando con el gobierno, o dando clases, el autoempleo es una buena salida pero para ello hay que tener una educación empresarial. Porque durante mucho tiempo se ha pensado: -soy educador, aquí me dan empleo, ya estoy tranquilo, ya me voy de aquí...- ahora ya no es así, ahora tienes que ser altamente competitivo y puedo tener el autoempleo con microempresas precisamente con servicios de nivel educativo. [...]

Pero no los hemos formado de manera para el autoempleo, nuestro plan de estudios no está preparado para eso, los maestros no estamos preparados para formar para el autoempleo, y ésta es una buena salida. Aparte, por ejemplo, hay un programa nacional para la creación de guarderías, podrían aprovechar ese sistema y tener su propia guardería o varias guarderías pero si se tiene la formación empresarial, que esto no es una cosa que se aprende de la noche a la mañana: hacerte de clientes, saber hacer gestiones, poder ir con un banco, saber tratar a los clientes, aprender teoría del desarrollo, todas estas cuestiones: valorización, canalización de servicios, etcétera, que eso no es una cosa fácil pero podrían aprovechar ese sistema. (E-UNACH-A, p. 19-20)

Que fundamentalmente el pedagogo, como siempre tiene que haber una área para otros idiomas, que conozcas, digamos, que profundicen en el inglés que ya traen de la prepa, pero que conozcan una lengua indígena de su área social tzotzil, tzeltal pero que la conozcan para que podamos realmente tener comunicación con la población chiapaneca y que canalicen los problemas de Chiapas desde el inicio de la carrera. (E-UNACH-B, p. 2)

Bueno en ese momento no era un pedagogo ya en sí, sino que era una Pedagogía interdisciplinaria y por lo tanto un pedagogo interdisciplinario que pudiera relacionarse con otros actores de la universidad.

Yo estoy en la jugada y estoy proponiendo ¿qué estoy proponiendo? un pedagogo que dialogue con el poder. (E-UNACH-C, p. 8)

Son distintos los retos que la Facultad de Humanidades de la UNACH debe atender para preparar profesionalmente a los estudiantes de pedagogía para estar acorde con las necesidades actuales y los requerimientos de integración profesolaboral que la sociedad contemporánea solicita. A decir de los profesores entrevistados, la sociedad chiapaneca requiere de un pedagogo que, por un lado, conozca su comunidad y domine alguna lengua indígena, pero que a su vez comprenda también una lengua internacional como el inglés y se adapte de manera rápida a los requerimientos del mercado laboral y que en ese sentido pueda incluso autoemplearse, y saber dialogar con el gobierno, con las empresas, con los clientes.

Si bien la sociedad es cada vez más cambiante, las necesidades sociales y los requerimientos profesolaborales más que nunca son momentáneos, transitorios, es decir, con fijaciones breves, uno de los retos en la formación del pedagogo actual es saber apropiarse de los conocimientos emergentes de una manera rápida, en la que la formación interdisciplinaria cobra un papel fundamental para atender de una mejor manera los problemas educativos al visualizar sus diversas aristas. Uno de los objetivos de la interdisciplinaria es justamente mostrar alternativas de solución a un problema.

Los pedagogos formados con el plan de estudios de 1992 de la UNACH deberán aprender a responder y adaptarse de manera rauda a los nuevos requerimientos profesionales del mercado laboral. En tal sentido, se propone un pedagogo interdisciplinario, politizado (Freire, 1998), con conciencia crítica de su realidad social, que sepa responder de manera juiciosa a los emergentes dispositivos de poder (Foucault, 1992) que genere “modos de saber” de aquello a lo que se considera normal o anormal, importante o secundario.

4. Reflexiones analíticas del capítulo

En este “Capítulo IV. La formación profesional del pedagogo en la Universidad Autónoma de Chiapas”, presenté una breve semblanza histórica de los antecedentes y momentos clave en la creación de la UNACH, del Área de Humanidades y de la licenciatura en Pedagogía en particular. La carrera de Pedagogía de la UNACH, se decretó en el año de 1976 e inició funciones en 1977, en escenarios donde se presentaba la oportunidad de

fundar la universidad autónoma (UNESCO, gobierno estatal, UNACH, Departamento de Lenguas y Área de Humanidades) al calor de las tensiones entre una tradición normalista y un ideal académico universitario.

Para ubicar la inscripción de los modelos de formación del pedagogo presenté una revisión curricular de los sucesivos intentos desde 1976 hasta 1989, por instalar un plan: el tronco común para cuatro carreras, las revueltas estudiantiles, las reformas, incluso la intervención de ANUIES, fueron algunos de los sucesos en los que se sobredeterminan aspectos administrativos, institucionales, políticos, académicos y disciplinarios que sirven como plataforma para la elaboración del plan de estudios de 1992. La carrera de Pedagogía ha contado con cinco diferentes planes de estudio en los que se ha imaginado un pedagogo como un profesionista con fuertes bases teóricas para incursionar en el terreno educativo, no obstante tanto los profesores como los alumnos siguen resignificando al campo laboral del pedagogo como un espacio para la docencia, en el nivel educativo básico: primaria y secundaria. Se sigue equiparando a la pedagogía con la didáctica o con las ciencias de la educación. En el plan de estudios de 1992 se hace explícita la necesidad de formar un pedagogo con identidad profesional, es decir que se sienta pedagogo y no normalista, por ejemplo. En éste se asumió una concepción teórica constructivista del aprendizaje y de la enseñanza con el propósito de que el estudiante se apropiara de las estructuras de la ciencia, modificando así sus esquemas de conocimiento en un proceso en espiral constante, de rupturas, equilibrios, desequilibrio. Los objetivos del plan de estudios de 1992, eran acordes con el Proyecto Académico de la Universidad Autónoma de Chiapas 1992-1994, en tanto que se preocupa por dar al alumno una sólida formación teórica, metodológica y técnica para que pudiera desarrollarse profesionalmente, y de una mejor manera, en su actuar, a la vez que lograra consolidar su identidad nacional y regional.

El campo laboral del pedagogo chiapaneco presenta la fuerte impronta de su emergencia: las luchas y articulaciones de la tradición normalista y el ideal de universidad autónoma; de tal suerte, se ha configurado históricamente a costa de una fuerte lucha (con el sindicato estatal) por las plazas, como un espacio de desarrollo profesional en la docencia de nivel básico (preescolar, primaria, secundaria) en sus diversas modalidades, tal como se pudo leer en los testimonios tanto de los estudiantes participantes del grupo focal como de los profesores entrevistados de la Carrera de Pedagogía de la UNACH. Los estudiantes muestran una diferencia con respecto a los profesores, ya que además dan testimonio de una doble identificación: por una parte, coinciden en que el campo de

acción profesional del pedagogo es la docencia en la educación básica; por la otra, también imaginan su posible futuro en otros niveles de docencia, en la gestión de proyectos en comunidades, e incluso en estudios de posgrado y cargos institucionales. Adicionalmente, expresan, en concordancia con el mandato simbólico (Supra 3.2) que una de las tareas del pedagogo estriba en la transformación integral y “positiva” del sujeto en su proceso de formación, y dado que la formación se da en diversos espacios y niveles escolares, el pedagogo se hace necesario en esos escenarios y su quehacer en el ámbito educativo no se reduce a la docencia en el nivel básico, visualizan que el campo laboral del pedagogo posee un gran abanico de posibilidades de acción profesional. Los retos en la formación del pedagogo chiapaneco consisten en apropiarse de otros campos que no sean sólo la docencia y prepararse para el autoempleo.

CAPÍTULO V. LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PEDAGOGO EN LA UNIVERSIDAD DE COLIMA

Tan solo por la educación puede el hombre llegar a ser hombre.

El hombre no es más que lo que la educación hace de él.

Immanuel Kant.

Con la escritura de este capítulo pretendo analizar el proyecto actual de formación profesional del pedagogo de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima (UCOL), y cómo está-siendo resignificado por los profesores y alumnos, a fin de identificar, distinguir, diferenciar y contrastar las diferentes visiones y particularidades (del plan de estudios, de los profesores y de los alumnos) sobre la formación profesional del pedagogo. Todo ello concierne al objetivo de esta pesquisa que se singulariza como las condiciones de emergencia, inscripción y circulación de la formación profesional en la carrera de pedagogía de la UCOL.

He construido este capítulo por medio de cuatro apartados: 1. Una revisión histórica sobre la formación profesional del pedagogo de la Facultad de Pedagogía en la UCOL. 2. La formación profesional actual del pedagogo de la UCOL. El plan de estudios 2010 y la interpretación de los profesores. 3. La formación profesional del pedagogo desde la visión de los profesores y estudiantes de la Facultad de Pedagogía de la UCOL, y 4. Entrelazado argumental del capítulo.

1. Una revisión histórica sobre la formación profesional del pedagogo de la Facultad de Pedagogía en la UCOL

El objetivo de este apartado es dar cuenta del devenir histórico (1985-2014) de la formación profesional del pedagogo en la Universidad de Colima. Lo cual corresponde a la primera pregunta que señalé en el primer capítulo de esta tesis: “1. ¿Cuáles han sido las condiciones de emergencia, inscripción y circulación de la formación profesional en las carreras de pedagogía?” Es decir, las condiciones y circunstancias, fuerzas intelectuales y políticas en el escenario en que se constituye la formación del pedagogo en la UCOL; para lo cual he organizado este apartado en tres sub-apartados: 1.1 Del Instituto de Ciencias de la Educación Superior a la creación de la Facultad de Pedagogía, 1.2 ¿Qué es un pedagogo? Enfoque de formación y concepciones de la Pedagogía en los años 80,

y 1.3 La tarea de definir una nueva profesión. Organización curricular y contenidos de los planes de estudio 1989 y 1998. Estas sub-secciones las estudio desde tres referentes empíricos: 1) Los diversos planes de estudio que han regido a la carrera de pedagogía, 2) dos testimonios clave sobre la emergencia de la pedagogía en la UCOL, y 3) la literatura gris y especializada sobre mi objeto de estudio. El empleo de estos tres referentes empíricos y la recuperación de mi referente teórico junto con mi primera pregunta de investigación, me permitieron desarrollar esta sección.

La Universidad de Colima se encuentra ubicada en el estado de Colima a través de diversos planteles o *campus* dentro de los diez municipios que lo conforman políticamente: Armería, Colima, Comala, Coquimatlán, Cuauhtémoc, Ixtlahuacán, Manzanillo, Minatitlán, Tecomán y Villa de Álvarez. El estado de Colima limita al norte con el estado de Jalisco, al sur con el estado de Michoacán y al oeste con el Océano Pacífico. Fue fundada el 16 de septiembre de 1940 como: “Universidad Popular de Colima”, teniendo como antecedente a la Escuela Normal y como doctrina política al cardenismo (Velasco, 1988: 2), es decir, esta institución fue creada a partir del ideario filosófico educativo del entonces Presidente de la República Mexicana, general Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940). El gobernador de Colima, en ese momento, era el coronel Pedro Torres Ortiz (1939-1943), quien encargó el proyecto de lo que sería la universidad de Colima al Director General de Educación Pública, teniente coronel y profesor Rubén Vizcarra, quien ya se había desempeñado como director de la Escuela Normal. De ahí los orígenes revolucionarios y de justicia social de esta institución, la cual, desde su nacimiento, adquirió el compromiso de formar a la juventud de Colima y una gran parte de Jalisco y Michoacán (Velasco, 2005). Esta “procedencia revolucionaria” y de justicia social se puede percibir, no sólo en el personaje, imagen y quehacer de los fundadores, sino también en su lema: “Estudia – Lucha - trabaja”,⁸³ que la caracteriza.

Los motivos por los que se solicitó la elaboración del proyecto⁸⁴ de creación de la universidad de Colima fueron: a) por un lado, fundar una institución diferente a la Escuela Normal, donde los jóvenes pudieran encontrar nuevas opciones de formación y que fuera una universidad de tipo popular; b) por otro lado, la nueva institución debía “complementar” la labor de la Escuela Normal, que se encontraba, desde el gobierno de Salvador Saucedo (1931-1935), sumida en una crisis provocada por los efectos de las

⁸³ Elementos, símbolos y lema de la Universidad de Colima se deben al profesor Rubén Vizcarra, quien como autor obtuvo la opinión del ingeniero Juan de Dios Bátiz - fundador del Instituto Politécnico Nacional -, en ese entonces funcionario del área técnica de la Secretaría de Educación Pública (UCOL, 2014).

⁸⁴ Proyecto diseñado por el profesor Rubén Vizcarra con el apoyo del ingeniero J. Trinidad Gudiño y el profesor Manuel Velasco Murgía (Velasco, 1989).

Reformas Constitucionales de la época, los recursos económicos insuficientes para su sostenimiento, la venta de títulos de profesor, conflictos estudiantiles, entre otros (Velasco, 1989). La creación de una universidad en el estado de Colima era una necesidad que la cultura colimense presentaba y que no había sido satisfecha en muchos años: “La única enseñanza superior impartida, salvo la Escuela Dental,⁸⁵ de transitoria existencia había sido la Normal, y por eso sólo profesores normalistas daba Colima” (Káram cit., en Velasco, 1989: 47).

La universidad inició sus labores el 7 de octubre de 1940 con las escuelas: Secundaria y Normal, Química y Farmacia, Enfermería y Obstetricia, Normal de Educadoras para Jardines de Niños, Comercio, Economía Doméstica, Apicultura, Sericultura y 4 Centros Nocturnos de Educación Popular para Adultos (De los Santos y Chávez, 2005). El primer rector de la Universidad Popular de Colima fue el profesor José S. Benítez, cargo que desempeñó de 1940 a 1943.

En la Universidad Popular de Colima se impartían cursos técnicos -que habrían de sustentar el futuro desarrollo de Colima-, y carreras que apoyarían de inmediato a la economía de las familias. Hubo intentos de ofrecer educación de bachillerato; sin embargo, no pudieron concretarse. Tuvieron que transcurrir casi quince años para que surgieran con bases firmes los primeros bachilleratos, así en 1955 la universidad creó su primer bachillerato y en 1958 se inauguró la primera carrera de nivel superior con el surgimiento de la Escuela de Derecho⁸⁶ (De los Santos y Chávez, 2005).

El 27 de agosto de 1960 se emitió la primera Ley Orgánica de la universidad, con lo que la Universidad Popular de Colima cambió su nombre por el actual (Universidad de Colima). En dicha Ley Orgánica se concibió a la Universidad como dependencia del gobierno del estado, se señaló su estructura de gobierno (el rector, el consejo universitario, los directores de facultades, escuelas e institutos, y los jefes de departamento), y se señaló que el rector sería nombrado por el gobernador del estado, y que éste podría removerlo cuando así lo estimara conveniente. El 25 de agosto de 1962, le fue otorgada la autonomía con la cual la institución puede autogobernarse y crear sus

⁸⁵ La Escuela Dental se creó por Decreto No. 67 de la H. Legislatura del Estado de Colima el 23 de diciembre de 1927 y se clausuró también por Decreto No. 7 el 19 de octubre de 1932 (Briseño y Velasco, 2006).

⁸⁶ En el año de 1958, el rector de la Universidad Popular de Colima, maestro José María Castellanos Urrutia, cuando era gobernador del estado el ingeniero-arquitecto Rodolfo Chávez Carrillo, envió a la H. XXXVIII Legislatura del Congreso del Estado el proyecto de Decreto número 110, para crear la Escuela de Derecho de Colima, mismo que fue aprobado el 19 de julio de 1958 y publicado en “El estado de Colima”, Periódico Oficial del gobierno constitucional el 24 del mismo mes y año (UCOL, 2003). El 17 de septiembre de 1958 inició clases la Escuela de Leyes de la Universidad Popular de Colima (Garibay, 2003), ahora Facultad de Derecho de la Universidad de Colima.

propios planes de estudio. Con esto, inició su separación del sistema educativo estatal y la fundación de carreras universitarias que habrían de darle fortaleza en áreas administrativas y agropecuarias (UCOL, 2014).

Sus primeros treinta años transcurrieron como una institución más que de educación superior, como una institución de educación media y capacitación para el trabajo, sólo contaba con pocas carreras a nivel licenciatura (como derecho, contador público, administración de empresas), y se vio sometida a los avatares no sólo económicos, sino político-administrativos. Para mediados de los años setenta se habían creado los primeros centros de investigación (Velasco Murguía, 1988; Velázquez, 2009).

Con el proyecto institucional "Universidad para el futuro", a finales de los años 80, se inició la consolidación de los planes trazados para responder a los retos impuestos por la modernización estatal, regional y nacional, buscando una identidad institucional que atrajera prestigio al elevar la calidad académica, dando continuidad a la labor realizada en 50 años (UCOL, 2014). En este marco modernizante se creó la Facultad de Pedagogía en el año de 1985.

1.1 Del Instituto de Ciencias de la Educación Superior a la creación de la Facultad de Pedagogía

La Facultad de Pedagogía se institucionalizó el 13 de febrero de 1985 en el municipio de Villa de Álvarez, Colima, teniendo como antecedente de creación a la Escuela Superior de Ciencias de la Educación (ESCE), que había sido creada por acuerdo del H. Consejo Universitario el 14 de junio de 1974, durante la gestión del entonces rector Alberto Herrera Carrillo (1973 - 1979), con el propósito de formar maestros para el nivel de enseñanza media básica, con el objetivo de que los alumnos egresados de tal nivel llegaran mejor preparados a los bachilleratos de la Universidad de Colima. La ESCE inició ofertando sólo cursos de verano y en 1981 decidió trabajar de forma escolarizada, conservando además los cursos de verano (UCOL, 1985; 2014a).

En mi búsqueda sobre la creación de la carrera de pedagogía en la Universidad de Colima, recuperé tres fuentes, una documental y dos testimoniales: 1) el acuerdo No. 07 por el que se crea de la Facultad de Pedagogía; y 2) dos entrevistas realizadas a los fundadores de la Facultad de Pedagogía: El Dr. Juan Eliézer de los Santos Valadez (†)

(entrevista inédita realizada por la Dra. María de los Ángeles Rodríguez Álvarez⁸⁷) y la Mtra. Sara Lourdes Cruz Iturribarria (entrevista realizada por Zaira Navarrete). En relación con el acuerdo de creación No. 07 (mi referente empírico-documental), recupero lo siguiente:

En el año de 1985, en el marco de la llamada transformación educativa de la Universidad de Colima, el entonces rector Jorge Humberto Silva Ochoa (1979 – 1989) tomó la decisión de sustituir a la ESCE por una Facultad de Pedagogía, debido a que el objetivo de ser de la ESCE, formar profesores para el nivel de enseñanza media básica, ya estaba siendo cumplido por la Secretaría de Educación Pública a través de las “Escuelas Normales Superiores”. Por ello consideró la necesidad de formar recursos humanos, “con arraigo en el estado”, para que sirvieran en la docencia, la administración y la investigación, pero en el nivel de la educación superior y luego en el posgrado, con el objeto de alcanzar los niveles de excelencia que requería la nueva estructura de la Universidad (UCOL, 1985). En relación a mi referente empírico testimonial rescato lo siguiente:

[...] en 83-84 empezó lo que se llamó aquí el proyecto de nueva universidad con dinero de la OECD, del Fondo Monetario Internacional [...] una cosa así es un organismo financiable y que mete mano sobre todo en educación, en todos los países del mundo nomás. [...] entonces ya empezaron a crearse las coordinaciones, empezaron a hacerse manuales de funcionamiento de definición en funciones, empezaron a trabajar sobre los campos, se crearon los centros de investigación, en esa época que nosotros llegamos.

[...] nosotros llegamos como profes [...] di algo de didáctica, este en ese tiempo metimos los seminarios de investigación, la propuesta fue nuestra y ahí, pero además se metieron en toda la Universidad, entonces ahí vamos con el rector a todos los campos a explicar cómo iba a estar todo el rollo, eso empezamos a revisar en todas las facultades cómo estaban los planes de estudio [no existían las facultades aún eran escuelas] la primera facultad fue Pedagogía. (De los Santos Valadez en Rodríguez, 2003: 11-12)

⁸⁷ Agradezco la gran gentileza de historiadora Rodríguez al cederme la entrevista transcrita que realizó el 18 de junio de 2003 al co-fundador de la Facultad de Pedagogía. Con el objetivo de dar cuenta de los momentos de la creación de la pedagogía en la Universidad de Colima. Gracias querida Mara.

[...] en julio del ochenta y tres me integro a la Escuela Superior de Ciencias de la Educación y en febrero del ochenta y cuatro llega mi marido, el doctor Eliézer de los Santos, entonces, parte de la reforma que planteaba el rector en ese entonces, manejaba la idea de la creación de facultades porque en la universidad no había una sola facultad, todas eran escuelas superiores, entonces él le propone a Eliézer hacer un proyecto sobre la creación de una facultad, una facultad que podía ser de Ciencias de la Educación o de Pedagogía, dejó abierta esa posibilidad. Entonces juntos trabajamos en ese proyecto, dimos muchas vueltas -sobre todo teóricas- qué queríamos ¿una Facultad de Ciencias de la Educación o una Facultad de Pedagogía? y finalmente entregamos un proyecto sobre la Facultad de Pedagogía, parece ser que al doctor le gustó la idea y se optó por crear la Facultad de Pedagogía, con los alumnos que ya iban avanzados en la Escuela de Ciencias de la Educación sin desaparecer, la Escuela de Ciencias de la Educación, que la pasan a cursos de verano nada más, y ya tenían la Escuela Superior de Ciencias de la Educación tenía esas dos modalidades: los cursos escolarizados y los cursos de verano; y entonces dejan los cursos de verano en la ESCE -se le ha llamado por sus siglas- la Escuela Superior de Ciencias de la Educación y eh... se crea entonces con los alumnos escolarizados, se crea la Facultad de Pedagogía eh... se hace un proyecto en donde hay cuatro salidas terminales -ninguna de Pedagogo- todas eran: Educación Superior, Psicopedagogía, Historia de la Educación y Sociología de la Educación (Cruz Iturribarria en Navarrete, 2009b: 3)

La emergencia de la Facultad de Pedagogía sucedió en medio de un momento estructural de la universidad, en el que estaba recibiendo financiamiento externo para ser reformada y debía cambiar sus Escuelas Superiores por Facultades y una de las Escuelas que debía reformarse era la Escuela Superior de Ciencias de la Educación, justo en esos momentos llegan a Colima dos pedagogos⁸⁸ a los que se les encomienda crear una facultad que

⁸⁸ La llegada de los fundadores de la Facultad de Pedagogía (Juan Eliézer de los Santos Valadez y Sara Lourdes Cruz Iturribarria) al estado de Colima se debió a que a la abuela de Sara Lourdes Cruz que vivía en Distrito Federal, se le presentó una enfermedad y “el médico le recomendó que viviera en un lugar como Colima [...] entonces llegó y compró una casa y colindaba con la casa de Humberto Silva, el rector [de la UCOL] entonces colindaban sus patios pero no se sintió a gusto en el centro –no, yo quiero un lugar más tranquilo-, entonces la puso a la venta y Silva, [...] se la compró se conocieron en un trato comercial, entonces cuando nosotros venimos a verla que terminamos de hacer lo que nuestras comisiones en Guzmán, dice bueno pues vamos a ver a la abuela que tenía años de no verla y llegamos al lugar o sea era venir y simplemente verla, apapacharla y todo y de pronto nos dice oigan y por qué no se vienen a Colima, yo conozco al rector. Así, no pues habría que ver que no sé qué, que no sé cuánto, pues ahí ustedes digan yo lo conozco, si me mandan sus papeles pues yo se los llevo. Y total nos fuimos pasó como un mes, y de pronto

sustituyera y ampliara las tareas de la ESCE. La decisión de crear una Facultad de Pedagogía y no una de Ciencias de la Educación se debió, probablemente, a la formación profesional que tenían los fundadores: ambos eran pedagogos egresados del Colegio de Pedagogía de la UNAM, y además contaban con estudios de posgrado. De los Santos Valadez era maestro en Ciencias por el DIE-Cinvestav y Cruz Iturribarria maestra en Pedagogía por la UNAM. De esta manera, la Facultad de Pedagogía emerge debido a un mandato institucional derivado de recomendaciones de políticas internacionales, así como por el ideal académico de dos sujetos.

La Escuela Superior de Ciencias de la Educación siguió funcionando (a la par que la Facultad de Pedagogía) y en el año de 1995 se le otorgó el estatus de Facultad, convirtiéndose en Facultad de Ciencias de la Educación.⁸⁹ Si bien la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima se instituyó el 13 de febrero de 1985, ésta inició ofertando las carreras de Licenciado en Ciencias de la Educación y Psicología Educativa. Tres años después, en 1988, se creó la carrera de Pedagogía en el municipio de Villa de Álvarez, Colima.



Fuente: Diario El Comentario, 26 de febrero de 1985. Egoteca: Sara Lourdes Cruz.

como ves, se los mandamos, y como a la semana, que se vengan, en la torre, pues nos venimos (De los Santos en Rodríguez, 2009).

⁸⁹ Actualmente, la Facultad de Ciencias de la Educación oferta tres programas educativos de nivel Licenciatura: Educación Especial, Educación Media especializado en Matemáticas y Educación Física y Deporte.

En 1985, siendo rector de la Universidad de Colima el Lic. Jorge Humberto Silva Ochoa, por medio del Acuerdo No. 7 se creó la Facultad de Pedagogía, en el artículo cuarto de dicho acuerdo se establecieron las dependencias por las que quedaría constituida la Facultad:

a) Las Licenciaturas en Planeación y Administración Educativas y en Psicología Educativa que, creadas en el seno de la Escuela Superior de Ciencias de la Educación, se desligan de ese plantel para reubicarse en el nivel que les corresponde. También se ofrece Licenciatura en Educación Superior.

b) Ocho distintos Cursos de Especialización que actualmente se ofrecen a maestros en servicio con prerequisites de Licenciatura: Educación Superior en Ciencias Agropecuarias, Educación Superior en Ciencias Naturales y Exactas, Educación Superior Tecnológica, Educación Superior en Ciencias de la Salud, Educación Superior en Ciencias Económico-Administrativas, Educación Superior en Ciencias Sociales y Jurídicas, Educación Superior en Ciencias de la Educación y Educación Superior en Humanidades.

c) Maestría en Educación con dos especialidades: Administración Educativa e Investigación Educativa. También ofrece Planeación Educativa, Evaluación Educativa y Desarrollo Educativo. Duración: cinco semestres (cuatro de tronco común y uno de especialización) (UCOL, 1985: 1).

La Facultad de Pedagogía, en 1985, quedó constituida por un grupo de alumnos que habían iniciado entre 1981 y 1984 la licenciatura (en Ciencias de la Educación y Psicología Educativa) dentro de la Escuela Superior de Ciencias de la Educación. En ese mismo año, la Facultad de Pedagogía implementó un modelo curricular de tronco común con cuatro opciones terminales: Licenciatura en Educación Superior, Psicopedagogía, Planeación y Administración Educativa y Sociología de la Educación. Estas opciones terminales se elegían a partir de sexto semestre, entonces los alumnos que habían ingresado entre 1981 y 1984 a la ESCE, ya iban en semestres avanzados y tuvieron que elegir con cuál de estas cuatro áreas terminales querían egresar, es decir, como licenciados en Educación Superior, en Psicopedagogía, en Planeación y Administración Educativa o en Sociología de la Educación (esta última nunca tuvo aspirantes por lo que no se abrió).

El modelo curricular de tronco común de la Facultad de Pedagogía estuvo vigente hasta 1988, por lo tanto, dichos títulos de egreso tuvieron vigencia de 1985 a 1988, ya que en ese mismo año, 1988, la facultad se promulgó por sustituir las cuatro carreras que

ofrecía por un sola a la que denominaron Licenciatura en Pedagogía, cuya finalidad fue la de lograr una formación integral. A decir del entrevistado E-UCOL-B, la creación de dicha licenciatura tiene que ver con:

[...] las cuestiones que pasaron a nivel nacional, el crecimiento de la matrícula, la falta de formación a los profesores que atendían esa matrícula que era en ese momento bastante importante. Estamos hablando de la década de los ochenta, [...] de una], explosión demográfica en las universidades y también ocurrió en la Universidad de Colima, de manera que se vio la necesidad de atender la formación de los profesores que no eran profesores y que estaban ejerciendo como tales. Hablo en cuanto a la formación, ¿no? Y entonces se pensó en diplomados, se pensó en maestrías, se pensó en licenciaturas y en el paquete es que se crea la Licenciatura en Pedagogía. De hecho el decreto así lo plantea, se crea la Licenciatura en Pedagogía con la intención de formar profesionales de la educación que puedan atender las problemáticas específicas de lo que está ocurriendo en ese momento, atención a los recursos humanos, atendiendo a los estudiantes, etc. etc. Creo que fuimos también parte de esa serie de carreras que se fueron creando para atender esa misma necesidad. (E-UCOL-B, p.1)

Con la intención de cumplir con el objetivo de creación de la Facultad de Pedagogía es que se instituye la Licenciatura en Pedagogía. Es decir, se formarían profesionistas para cubrir actividades de docencia, administración e investigación en educación superior y posgrado en el estado de Colima, con el propósito de ampliar, atender y mejorar académicamente el entorno educativo de ese estado. A este respecto, los profesores entrevistados de la Facultad de Pedagogía comentan lo siguiente:

En 1988, a los alumnos de semestres avanzados se les dio la opción de egresar con el título de: Licenciados en Educación Superior, en Psicopedagogía, en Planeación y Administración Educativa o en Sociología de la Educación o bien el de Licenciado en Pedagogía [...] la estrategia fue algo así como de las cuatro opciones terminales hacer una y ya se empiezan a hacer como Licenciados en Pedagogía, [...] algunos salieron como Licenciados en Pedagogía ya en el 89. (E-UCOL-A, p. 2)

[...] La Facultad en ese tiempo tenía cuatro áreas [...] que estaba promocionando, que era: Licenciado en educación superior, Licenciado en planeación y administración educativa y Licenciado en psicopedagogía; y yo quería estudiar Licenciado en psicopedagogía, pero justamente fue en ese tiempo, en el que yo ingresé, fue cuando se corta, o sea, se detiene ese plan de estudios que tenían, y ahora empezaron nuevamente con Licenciado en pedagogía. Yo recuerdo que en ese tiempo, lo que nos señalaban o lo que nos decían, era que se había reestructurado el plan de estudios con la finalidad de que no tuvieran los estudiantes como una sola línea de investigación o de trabajo, o un campo laboral tan reducido, ¿no? por llamarlo así, ¿no?, sino que ahora el licenciado en pedagogía de ese plan de estudios tendría como mayores posibilidades de incursionar en todas las áreas o en las áreas que en un momento dado eran como separadas ¿no? (E-UCOL-C, p. 2-3)

En agosto de 1989 ingresó a la Facultad de Pedagogía la primera generación de estudiantes que se formaría con el primer plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía (G-1). A partir de 1989 a la fecha, la Facultad de Pedagogía sólo ha ofrecido la Licenciatura en Pedagogía. La Facultad de Pedagogía muy pronto empezó, dentro de la propia universidad, a colaborar en su fortalecimiento y superación, una de sus primeras acciones consistió en revisar los planes de estudio de otras escuelas, la estructura de las materias, los créditos y la duración de éstas, dado que había muchas carreras que no estaban registradas en la Secretaría de Educación Pública, lo cual era común en muchas universidades de ese entonces que sólo contaban con una tira de materias.

En lo que refiere al inciso “b)” del proyecto de creación de la Facultad de Pedagogía: La Escuela Superior de Ciencias de la Educación siguió atendiendo los cursos intensivos de Licenciatura en Educación Media, con las mismas especialidades, pero en el acuerdo de creación de la Facultad de Pedagogía, en su primer y segundo artículo transitorio, se advertía la posibilidad de que esta Escuela desapareciera o se incorporara a la Facultad según fueran las circunstancias. Aunque el convenio de creación de la Facultad de Pedagogía manifestaba que con la existencia de las “Escuelas Normales Superiores” ya no era necesario que la universidad formara docentes en el nivel medio superior, muchos años después y hasta la fecha se siguieron preparando éstos en

la Facultad de Ciencias de la Educación,⁹⁰ por otro lado, este acuerdo expresaba que la universidad requería cada vez más de recursos humanos preparados en el nivel de educación superior y posgrado para cubrir sus necesidades de docencia, administración e investigación educativa.

Respecto al inciso “c)” del convenio de creación de la Facultad de Pedagogía, comento que la maestría en Educación se ofreció en un principio con dos especialidades: Administración Educativa e Investigación Educativa. El decreto agregaba sin mayor explicación que también se ofrecerían: Planeación Educativa, Evaluación Educativa y Desarrollo Educativo, mismas que no llegaron a impartirse.⁹¹

La creación de una Facultad de Pedagogía en la Universidad de Colima respondió a un mandato simbólico: el Gobierno Federal de esos años propuso una “revolución educativa” en todos los niveles educativos y el entonces rector de la UCOL, Jorge Humberto Silva Ochoa, consideró que con la creación de esta Facultad respondería en gran medida a dicha “revolución educativa” interpretada como las necesidades del momento en el estado de Colima, es decir, a la formación de los profesores de la universidad, ya que la ESCE ya no respondía a esas necesidades del estado porque sólo formaba a los maestros de educación media básica, pero faltaba formar a los profesores del nivel superior.

1.2 ¿Qué es un pedagogo? Enfoque de formación y concepciones de la Pedagogía en los años 80

El primer plan de estudios de la carrera en Pedagogía de la Universidad de Colima, entró en vigor en julio de 1989 y fue conocido como “Plan G-1”⁹². En ese entonces, la directora de la Facultad de Pedagogía era la Lic. Sara Gricelda Martínez Covarrubias y el rector de la universidad el Lic. Fernando Moreno Peña (1989 – 1997). Este plan de estudios, o currículum como ellos le denominan, estuvo fundamentado en los planteamientos que Emilo Tenti desarrolló, en 1985, en su texto: “Las profesiones modernas: crisis y

⁹⁰ Actualmente, la Facultad de Ciencias de la Educación oferta tres programas educativos de nivel Licenciatura: Educación Especial, Educación Media especializado en Matemáticas y Educación Física y Deporte.

⁹¹ En la actualidad la Facultad de Pedagogía oferta tres programas de posgrado: Maestría en Educación Media Superior, Maestría en Pedagogía y el Doctorado en Educación.

⁹² Los miembros responsables de la elaboración del plan de estudios de 1989 G-1 fueron: L.E.S. Sara G. Martínez Covarrubias, L.P. Maribel Ceja Castillo, L.E.S. Carmen A. Santos Andrade, M. en C. Juan Eliezer de los Santos Valadez, Lic. Sara L. Cruz Iturribarria, L.E.S. Juan Granados del Toro, L.E.S. Juan Carlos Yañez Velasco y L.P.A.E. Rosa María Alvarado Torres (UCOL, 1989).

alternativas”. La Facultad consideró pertinente retomar como propósito de la Licenciatura en Pedagogía, el siguiente planteamiento de Tenti:

Formar al profesionalista, bajo “un marco teórico en donde atendamos y valoremos al aprendizaje, en tanto ruptura permanente de los esquemas cognoscitivos y la construcción de nuevos esquemas, a partir de los precedentes”. (UCOL, 1989: 7-9)

Dicho propósito se sustentaba en la idea de que el mercado laboral de los profesionistas estaba cambiando y requería de otros saberes profesionales, por lo que era necesario que las profesiones también cambiaran, “evolucionaran”, y que se formaran profesionistas cada vez más preparados para los retos de su área de competencia, para trabajar de manera conjunta en equipos interdisciplinarios para la solución de problemas. Así, la Facultad de Pedagogía apostaba por una formación de sus egresados en los saberes teóricos y técnicos para atender las demandas de su área profesional. El pedagogo era considerado como:

El profesionalista que se dedica al estudio de las condiciones y características del acto educativo desde ángulos muy diversos, analizando las variables particulares que actúan en situaciones educativas, es decir, se aboca al estudio o investigación de la educación tanto a niveles de análisis conceptual como en la solución de problemáticas concretas que afectan la práctica educativa. (UCOL, 1989: 13)

Si bien en el plan de estudios de 1989 (plan G-1) se señala que aún no se habían identificado del todo las prácticas pedagógicas correspondientes a este profesional, se especifica que el campo de trabajo estaría constituido por una gama de posibilidades de acción, entre las que se encontraban:

Centros de Educación Especial.

Centros Psicopedagógicos de Orientación Educativa.

Organizaciones Públicas o Privadas en el área de capacitación.

Departamentos de tecnología educativa y de apoyo didáctico.

Centros de investigación educativa y del área humanística.

Departamentos de planeación educativa.

Centros de formación docente; y todos los que del ámbito educativo se deriven.

Instituciones de los diversos niveles educativos; preescolar, primaria, secundaria, profesional.

Organismos dedicados a la educación de adultos.

Ejercicio libre en centros de asesoría y consulta.

El plan de estudios G-1 formaba a profesionales que pudieran incorporarse al terreno educativo en la línea psicopedagógica y sociológica, en el ámbito de la planeación y administración, en el trabajo curricular y en la línea docente. Estas áreas de formación resultan congruentes con el objetivo de hacer de la Licenciatura en Pedagogía una carrera que retomara las cuatro opciones terminales (Licenciatura en Educación Superior, Psicopedagogía, Planeación y Administración Educativa y Sociología de la Educación) que en 1985 ofertaba la Facultad de Pedagogía.

Me resulta interesante resaltar que desde sus inicios la Licenciatura en Pedagogía de la UCOL, consideró como un campo de acción laboral a la educación especial, cuando en esos años este terreno era ocupado por los profesores de extracción normalistas (a los que se les forma profesionalmente con los saberes necesarios y requeridos en ese campo). Este hecho es comprensible al conocer que la procedencia de la Licenciatura en Pedagogía es la Escuela Superior de Ciencias de la Educación, la cual tenía objetivos de formación muy similares a los de las Escuelas Normales Superiores. No obstante, reconozco que la porosidad de las fronteras académicas no permite la delimitación total final de un campo o una disciplina, y son justamente las fisuras, los hiatos, los que, la mayor de las veces, enriquecen a las disciplinas y a las áreas de acción profesional.

Por ser la Licenciatura en Pedagogía una carrera emergente en el estado de Colima, aún no se habían identificado del todo las prácticas pedagógicas correspondiente a este profesional, a decir del entrevistado E-UCOL-A, los alumnos no estaban preparados para incursionar al ámbito laboral, no se sentían preparados a la hora de accionar a pesar de que conocían de memoria las teorías pedagógicas. La formación que pretendía la UCOL, en 1985, era preparar docentes en el nivel medio superior y recursos humanos para cubrir las necesidades de docencia, administración e investigación educativa del nivel de educación superior y posgrado. El grado que se ha ofrecido a partir de 1989 hasta la fecha es el de Licenciatura y el título de Licenciado en Pedagogía.

1.3 La tarea de definir una nueva profesión. Organización curricular y contenido del plan de estudio 1989

El plan de estudios de **1989 G-1**, especificaba que para ingresar a la Licenciatura en Pedagogía, los estudiantes debían tomar un curso propedéutico denominado: “Curso propedéutico para la Licenciatura en Pedagogía”. El objetivo de dicho curso era proporcionar a los aspirantes los conocimientos e información básica necesaria que les permitiera tener una concepción general de lo que sería su futuro campo de estudio, así como prepararlos para el examen de admisión que realizarían al finalizar el curso (UCOL, 1989). En tal sentido, los contenidos del curso propedéutico eran de carácter formativo e informativo. Formativo porque cursaban las materias de Teoría Pedagógica, Psicología Educativa, Introducción a la Investigación Educativa y Sociología de la Educación. Informativo porque recibían información general sobre la Universidad de Colima, sobre la Facultad de Pedagogía y sobre el plan de estudios de la carrera que pretendían cursar.

El plan de estudios de 1989 o G-1 se cursaba en nueve semestres y estaba estructurado curricularmente por seis áreas de formación: “1. Formación Básica; 2. Curriculum y Docencia; 3. Investigación; 4. Planeación y Administración Educativa; 5. Psicopedagógica; y 6. Socio-histórica” (UCOL, 1989:20). El plan de estudios G-1:

[...] se veía una como conjunción de las carreras que antes había, ahora reflejadas en áreas. En relación con la, digamos, la perspectiva epistemológica, bueno, pues yo lo que identificaba, era que no se declaraba, o sea, no había una declaración de: “Estamos siguiendo tal propuesta epistemológica.” [...] Pero había un planteamiento desde las disciplinas, o sea, digamos que estudiábamos la psicología de la educación, la didáctica, la planeación, ¿me explico?, como una especie como de rompecabezas. [...] la forma en cómo se enseñaba el plan de estudios era como más por parcelas... (E-UCOL-B, p. 4-5).

La estructura del plan de estudios por áreas de formación es acorde con el objetivo de formar a un profesionalista dedicado al estudio de las condiciones y características del acto educativo desde ángulos muy diversos, es decir, con conocimientos de diversas disciplinas. Cada una de las áreas de formación del pedagogo contenía sus asignaturas correspondientes. El área 1. Formación Básica se constituyó por las ocho asignaturas siguientes: Teoría Pedagógica I, Teoría Pedagógica II, Pedagogía Comparada, Educación Extraescolar I, Educación Extraescolar II, Problemas Contemporáneos de la Pedagogía, Prácticas Escolares y Practica Profesional.

El área formativa 2. Curriculum y Docencia comprendía 10 asignaturas: Comunicación y educación, Didáctica General I, Didáctica General II, Taller de Material Didáctico, Interacción en el aula, Evaluación educativa, Desarrollo Curricular I, Desarrollo Curricular II, Seminario de Evaluación Curricular y Formación de Profesores. El área formativa 3. Investigación contenía 8 materias: Introducción a la investigación pedagógica, Investigación pedagógica, Epistemología, Pedagogía experimental I, Pedagogía experimental II, Seminario de Investigación I, Seminario de Investigación II y, Seminario de integración.

El área formativa 4. Planeación y Administración Educativa, incluía 7 asignaturas: Programas y proyectos educativos, Administración escolar, Planeación educativa I, Planeación educativa II, Estadística descriptiva, Estadística inferencial e Informática en educación. El área formativa 5. Psicopedagógica, se organizó con 10 materias: Psicología de la Educación I, Psicología de la Educación II, Conocimiento de la Infancia I, Conocimiento de la Infancia II, Corrientes Psicológicas del Aprendizajes, Conocimiento de la Adolescencia I, Conocimiento de la Adolescencia II, Psicotécnica Pedagógica, Orientación Educativa I y Orientación Educativa II.

El área formativa 6. Socio-histórica, se organizó con 11 materias: Sociología de la Educación I, Sociología de la Educación II, Historia General de la Educación, Historia de la Educación en México, Filosofía de la Educación, Legislación y Organización del Sistema Educativo Mexicano, Economía de la Educación I, Economía de la Educación II, Desarrollo de la Comunidad I, Desarrollo de la Comunidad II, Educación en América Latina.

El plan de estudios G-1 estaba constituido por 72 asignaturas distribuidas en 9 semestres con un total de 399 créditos. 54 materias eran específicas de las áreas de estudios, existían 2 materias de carácter extra-escolar: "Servicio Social Interno" y "Actividades Culturales y Deportivas", ambas se cursaban en cada uno de los semestres y eran de carácter obligatorio no sólo para Pedagogía, sino para todas las Escuelas, Facultades y Bachilleratos de la Universidad de Colima. Otra asignatura que también cursaban los pedagogos en el último semestre de la carrera era "Práctica Preprofesional". Tanto el "Servicio Social Constitucional" como la "Práctica Preprofesional" tenían como objetivo vincular al futuro egresado con la realidad del ejercicio profesional (UCOL, 1989:26-30); objetivo que no siempre se lograba en tanto que:

[...] el G-1 era muy teórico, había... las asignaturas tenían pocos espacios de prácticas, no se hacían prácticas el único contacto digamos con el mundo real eran las prácticas profesionales, el servicio social, la tesis. (E-UCOL-A, p. 4)

De acuerdo con el plan de estudios y con el entrevistado E-UCOL-A, dos materias prácticas no eran suficientes para vincular al estudiante con la comunidad. El plan de estudios de 1989 G-1, fue un plan bien estructurado en cuanto a contenidos teóricos, no obstante se omitieron materias con contenido práctico, lo que imposibilitó un mayor vínculo entre el estudiante de pedagogía con el campo laboral. La carencia de materias prácticas en el plan de estudios de 1989, se debe, entre otras cosas, a que la Licenciatura en Pedagogía era una carrera emergente en el estado de Colima, por lo cual aún no se habían identificado del todo las prácticas pedagógicas correspondientes a este profesional. Así, por un lado, la institución no daba una formación práctica vinculada con el campo laboral y, por otro, los alumnos no se sentían preparados a la hora de accionar a pesar de que conocían las teorías pedagógicas. En el año de 1998 se cambió el plan de estudios G-1.

Finalizo este apartado señalando que en el estado de Colima, los antecedentes de la educación superior no fueron los colegios civiles, institutos o liceos, en tanto que el intento predominante para la formación de los jóvenes estuvo representado siempre por el normalismo. Como en casos anteriores, las fuerzas que compitieron por inscribir y establecer el sentido de lo pedagógico, también en la UCOL la tradición normalista y la incipiente estructura universitaria se enfrentaron, aunque en este caso, de manera mucho menos violenta. “Todos los investigadores del pasado de nuestro sistema educativo están acordes en considerar lo mismo a la formación de preceptores que aspirantes al magisterio o normalistas que existieron a lo largo del siglo XIX y parte del actual, como el antecedente histórico de nuestra educación superior” (Velasco, 1988:37). La Universidad de Colima se creó en 1940 como Universidad Popular de Colima. La Facultad de Pedagogía se creó el 13 de febrero de 1985, teniendo como antecedente a la Escuela Superior de Ciencias de la Educación. La Facultad de Pedagogía inició ofertando las carreras de Licenciado en Ciencias de la Educación y Psicología Educativa. Tres años después, en 1988, se creó la carrera de Pedagogía, la cual tuvo su primer plan de estudios G-1 en el año de 1989 en el que se sentaron las bases de una nueva profesión en el estado de Colima, a la vez que se exploraron los campos de acción de este profesionista. El segundo plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía surgió en el

año 1998 a raíz de un cambio necesario por el ambiente modernizante de ese momento histórico, el cual expondré en el siguiente apartado.

2. La formación profesional del pedagogo de la UCOL. El plan de estudios G-3 y la interpretación de los profesores

El objetivo de este apartado es dar respuesta (para el caso UCOL) a la segunda pregunta de investigación que expuse en el primer capítulo de esta tesis: “2. ¿Cuál es el proyecto de formación profesional del pedagogo en las cuatro universidades mexicanas (UV, UNAM, UNACH y UCOL) y cómo se resignifica al interior de cada institución?”, para ello he organizado este apartado con tres sub-apartados: 2.1 El plan de estudios G-3, de la carrera de Pedagogía. Los móviles de un cambio curricular. 2.2 Formar desde la multidisciplinariedad. Enfoque teórico y objetivo general del plan de estudios. 2.3 Estructura curricular del plan de estudios G-3. Analizo estos tres sub-apartados con base en tres referentes: 1) el plan de estudios 1998 (G-3) de la Licenciatura en Pedagogía ofertada por la Facultad de Pedagogía de la UCOL, 2) la percepción de los profesores sobre la formación que están dando a los pedagogos y 3) la literatura gris y especializada sobre mi objeto de estudio. El uso de estos tres referentes empíricos y la recuperación de mi referente teórico en articulación con la segunda pregunta de investigación me posibilitaron desarrollar este apartado.

2.1 El plan de estudios G-3, de la carrera de Pedagogía. Los móviles de un cambio curricular

En esta pesquisa identifiqué dos momentos clave por los que se da el cambio de plan de estudios en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima. Por un lado, en México se inicia el proceso de modernización educativa, al que la Universidad de Colima debía responder adaptándose y no quedarse al margen de las recomendaciones nacionales. Por otro lado, se presentó una cuestión académico-administrativa que la propia Universidad de Colima recomienda y que la Facultad de Pedagogía debía resolver, esto es, hacer modificaciones o cambios curriculares cada cierto tiempo. A continuación abordaré las particularidades de los dos momentos clave en los que surge el plan de estudios de 1998 G-3 de la Licenciatura de Pedagogía en la UCOL. A dichos momentos

(basada en Zabalza, 2003) los he denominado: A) Condiciones normativas de la Universidad de Colima y B) Condiciones institucionales de la Facultad de Pedagogía.

A) Condiciones normativas de la Universidad de Colima. En el año de 1998, siendo rector de la Universidad de Colima el Dr. Carlos Salazar Silva (1997-2005), se cambió el plan de estudios de 1989 G-1 de la Licenciatura en Pedagogía. El nuevo plan de estudios **1998 G-3**,⁹³ se instituyó el 14 de agosto de 1998, dicho cambio obedeció a diversas cuestiones, entre ellas destacan las condiciones políticas-normativas, de las que el entrevistado E-UCOL-B comenta lo siguiente:

[...] hay diferentes circunstancias por las que se plantea una modificación al plan de estudios; casi siempre las que obligan son las de carácter político. Entonces para la modificación del plan de estudios en la universidad se plantea que debe hacerse una modificación en un periodo de cinco años, o sea, saliendo la primera generación se hace una evaluación, y se recomienda, no se obliga, se recomienda que se hagan modificaciones al plan de estudios, y, de hecho se plantearía que después de dos o tres generaciones, se hiciera una modificación parcial o total al plan de estudios. Y nosotros nos fuimos tardando y la obligación que se presentó fue con miras a los esfuerzos de modernización educativa y la política de PIFI [Programa Integral de Fortalecimiento Institucional], que se veía venir. Entonces por eso fue que ya para el novena y ocho fue obligadísimo hacer la modificación (E-UCOL-B, p. 5).

En el año de 1994 México firmó el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), con el que el sistema educativo nacional se vio obligado a diseñar una política educativa que contemplara el contexto del nuevo orden mundial que los países más desarrollados imponían al resto.⁹⁴ Ante este contexto nacional, la Universidad de Colima obedeció el mandato de política educativa nacional que le recomendaba cambiar sus

⁹³ La Dirección General de Educación Superior de la UCOL, otorga una clasificación a los planes de estudios que registra, por ejemplo al plan de la Licenciatura en Pedagogía de 1989 le otorgó la clasificación de "G-1", y al de 1998 la de "G-3", es decir, no es una seriación continua por lo que no existe un plan "G-2" para esta licenciatura.

⁹⁴ En esta época, años 90, teniendo como presidente de la república a Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), México entraba a una etapa de aparente desarrollo socio-económico producto del proceso de modernización de sus estructuras básicas (Estado, sociedad y sector productivo) a fin de subsanar la severa crisis económica en que yacía desde varias décadas atrás. Una de las estrategias para "salir" de dicha crisis fue la privatización de algunas empresas e industrias paraestatales, con lo cual, desde entonces a la fecha, la política económica del país adoptaría los dogmas de la doctrina económica neoliberal y del neoconservadurismo como orientación intelectual y moral.

programas profesionales, ahora con tendencia hacia la modernización educativa, en tal sentido, a partir del año 1997, la UCOL está enfocada a fortalecer la educación media y superior rumbo a la modernización educativa, lo plantea como una exigencia y una orientación plena hacia la excelencia académica, mediante la innovación de planes y programas, becas, premios, bibliografía, programas académicos pertinentes, etcétera. No obstante, la Universidad de Colima mantiene su ideal de contribuir permanentemente en la búsqueda del bienestar colectivo mediante la formación de recursos humanos comprometidos con la sociedad (UCOL, 2014).

B) Condiciones institucionales de la Facultad de Pedagogía. En la propia Facultad Pedagogía se consideró que debía cambiarse el plan de estudios 1989 G-1, en tanto que ya no era acorde con los requerimientos del momento, por lo que se inició un proceso de evaluación de dicho plan, en el que se encontró que en el área 1. Formación Básica: las prácticas escolares se concebían sólo como un espacio teórico de formación y no como la realidad a la que se enfrentaría el alumno. Por lo que se propuso que las prácticas escolares en el plan G-3 deberían conducir al estudiante a la adquisición de experiencias significativas que le sirvan de apoyo en su futuro ejercicio profesional.

En relación con el área de formación 2. Currículum y Docencia, se puede advertir en la fundamentación del plan de estudios 1998 G-3 que en el plan de estudios de 1989 G-1: la realización de las prácticas estudiantiles era de escasa calidad; que en los estudiantes había una despreocupación por su proceso de formación profesional; que la definición del campo de estudio y de las prácticas del pedagogo no estaban claras en el documento curricular. Por lo que el plan G-3 debería replantear la relación teoría- práctica en el área de formación de Currículum y Docencia.

En la evaluación del área de formación 3. Investigación, se estableció que las materias tenían continuidad y que preparaban para la realización de la tesis; sin embargo, manifestaron que aunque la formación profesional proporcionaba elementos básicos dentro del campo de la investigación, el pedagogo no podía desarrollarse como investigador educativo cuando recién egresa, ya que éste requiere de experiencias y habilidades para el análisis y construcción de la problemática educativa, mismas que se desarrollan después de cierto tiempo de dedicarse a ello; además de que académica o institucionalmente sólo puede considerarse como investigador una persona que tiene grado de maestría o doctorado (UCOL, 1998).

Sobre el área de formación 4. Planeación y Administración Educativa, encontraron quienes evaluaron el Plan de estudios G-1 que si bien cada una de las materias que

conforman esta área tiene su propia forma de organización y planeación de actividades éstas estaban dispersas. Sobre el área formativa 5. Psicopedagógica, se detectó que la formación del pedagogo en esta área debería enfocarse primordialmente a desarrollar habilidades para la participación dentro de equipos multidisciplinarios y no sólo de manera unidisciplinaria como se estaba realizando. Finalmente, en el área 6. Socio-histórica, se encontraron deficiencias en algunas materias que, por ejemplo, reducían la enseñanza y aprendizaje de la sociología y de la economía, fracturando el conocimiento de ellas en relación a la educación (Cf. UCOL, 1998).

Para fundamentar el plan de estudios de 1998 G-3, los elaboradores trazaron tres etapas: 1) el análisis de la pertinencia del plan⁹⁵; 2) el diseño de la nueva propuesta⁹⁶; 3) un sistema de evaluación curricular⁹⁷. Los diseñadores del plan de estudios de 1998 fueron los propios profesores⁹⁸ de la Licenciatura en Pedagogía, es decir, no requirieron de diseñadores externos. A decir de mis entrevistados, el cambio del plan se dio por los siguientes motivos:

En términos académicos, la modificación obedeció a la actualización de los contenidos, la incorporación de elementos que no estaban hacía cinco años que, por ejemplo, la computadora; el uso de la computadora, las redes, etcétera; la incorporación de todos estos medios necesarios para poder ofrecer otro tipo de enseñanza y poder ampliar los conocimientos, etcétera. Entonces, no se dudó, pues, que era pertinente ¿no? Además, la Universidad de Colima tiene un sistema de seguimiento de egresados que obliga [...], a estar observando el comportamiento de los egresados. Y hubo varios elementos que indicaron que [...], era necesario hacer una modificación al plan de estudios. Particularmente el

⁹⁵ Se realizó con base en estudios de carácter empírico y documental para arribar a la constitución del estado actual de la pedagogía; apoyar la realización de un estudio diagnóstico para ver dónde están los egresos y qué están haciendo, así como el estado que guardan las prácticas de formación profesional de la pedagogía, a partir del estudio de la realidad institucional (UCOL, 1998).

⁹⁶ En esta etapa se describieron las características generales del plan de estudios y su diseño organizacional. Se sometió la propuesta al conocimiento, crítica y consenso de la comunidad de la Facultad de Pedagogía con el fin de incorporar, en el diseño, las opiniones de todos aquéllos que tienen que ver con la carrera al interior de la Facultad (UCOL, 1998).

⁹⁷ Constó de una primera fase de operación mediante el análisis de la práctica curricular en el aula, y una segunda referida a las prácticas profesionales en el mercado laboral (UCOL, 1998).

⁹⁸ Dra. Sara Gricelda Martínez Covarrubias, Dr. Juan Eliézer de los Santos Valadez, Mtra. Florentina Preciado Cortes, Mtra. Mirtea Elizabeth Acuña Zepeda, Mtra. Carmen Alicia Santos Andrade, Mtro. José Luis Ramírez Domínguez, Mtro. Juan Carlos Yáñez Velazco, Mtro. Jonás Larios Deniz, Lic. Socorro Guadalupe Méndez Flores, Lic. Juan Murguía Venegas, Lic. Guillermo Adame Fuentes, Lic. Francisco Montes de Oca Mejía (UCOL, 1998).

desempeño de los egresados en los ámbitos y las recomendaciones de los empleadores (E-UCOL-B, p. 6)

[...] se había observado como problemática [...] que el G-1 era muy teórico. Las asignaturas tenían pocos espacios de prácticas, casi no se hacían prácticas. El único, digamos, contacto con el mundo real eran las prácticas profesionales, el servicio social, la tesis. (E-UCOL-A, p. 5)

[...] Me da hasta pena [...] No, no tengo ese dato, la verdad. [...] sí me, me preocupó un poco el hecho de que no tengo mucha información de la Facultad, y a lo mejor, inconscientemente, empecé diciendo que tenía aquí cuatro años por eso, porque pareciera, aunque soy egresada de aquí, que dijeran: “Bueno, mínimo tendría que saber algo de la historia de la Facultad”, ¿no? Pero la verdad es que yo me fui de aquí. (E-UCOL-C, p. 3)

En los testimonios de los profesores entrevistados (E-UCOL-A y E-UCOL-B) están plasmados aspectos que argumentan y justifican el cambio de plan de estudios como: la necesaria actualización de los contenidos; el cuestionable desempeño de los egresados; la fuerte carga de contenidos teóricos en el plan y la poca relación entre la teoría y práctica. Dichas carencias del plan de estudios G-1 fueron señaladas tanto en la evaluación realizada y presentada por la institución como por los propios profesores entrevistados. Así, los aspectos débiles del plan de estudios G-1 debían fortalecerse por medio de una nueva propuesta que superara las carencias detectadas con miras a la modernización educativa. Así, el nuevo plan de estudios **1998 G-3** de la Licenciatura en Pedagogía se aprobó 14 de agosto de 1998, como el nuevo dispositivo que reunía, unificaba los deseos y necesidades tanto de la universidad, como de los profesores y los estudiantes.

2.2 Formar desde la multidisciplinariedad. Enfoque teórico y objetivo general del plan de estudios

En el plan de estudios G-3 no se plantea deliberadamente un enfoque teórico a seguir, no obstante se recuperan aportes de diferentes disciplinas que estudian lo educativo, por lo que es un plan multidisciplinario:

[...] los planes de estudio [no] alcanzan a ser muy claros en cuáles son sus planteamientos teóricos o sus planteamientos epistemológicos, etcétera, y por eso más bien como que informo de [...] cómo se aterriza finalmente el plan de estudios, o cómo es que se aterriza en lo escrito y luego cómo se aterriza acá. [...] no hay una claridad teórica de cuál es el modelo de enseñanza [...] en mi opinión no se logra pues un planteamiento en el que pudiéramos decir: ahora estaremos yendo por la línea constructivista, y por lo tanto, eso creo que no se ha logrado. [...] por otro lado deja oportunidad a que quepan como muchos planteamientos de profesores o de las academias, sí... si es que queremos verlo más como formal, y creo que el énfasis en las áreas de formación de pronto siguen dándose, pero con un esfuerzo cada vez más claro a dejar claras las prácticas: "A ver los que quieren ser docentes, muy bien, entonces éntrenle por acá, ¿no?, o enfatizamos esta formación." La investigación: "Muy bien a ver los que quieran hacer investigación muy bien entonces, aviéntense a los veranos de investigación, participen en nuestros proyectos como profesor de tiempo completo; éntrenle a la maestría, etcétera." O sea, ¿me explico?, hay como un reconocimiento más de prácticas, más allá de las áreas de formación. Yo de veras que haciendo un esfuerzo muy grande, digo, ése es el avance o ésa es la claridad que se logra de un plan de estudios a otro. ¿No? (E-UCOL-B, p. 10-11)

Si bien en el plan de estudios G-3 no se define, determina o presenta una perspectiva teórica a seguir, sí se concibe a la Pedagogía como una disciplina que se configura como resultado del esfuerzo de síntesis de las distintas Ciencias que estudian a la Educación; situación que la coloca en una posición de búsqueda y encuentro de su propio objeto de estudio: la intervención pedagógica. En tal sentido, en el plan G-3 se recuperan planteamientos teórico-epistemológicos de Alfredo Furlán:

El objeto de la pedagogía no es la educación, como entidad metafísica y metahistórica. Son las intervenciones hechas para optimizar en función de algún tipo de orientación las prácticas de transmisión reconocidas como educativas, es decir, positivas y legítimas (Furlán y Pasillas, 1993). De ahí que no se confronten, sino más bien son mutuamente complementarias, ya que las denominadas Ciencias de la Educación constituyen el basamento sobre el que se instituye la

Pedagogía. Por lo que es pertinente ahora, pensarla más en proceso de construcción que en una ciencia consolidada. (Furlán, 1995) (Cf. UCOL, 1998)

En el plan de estudios G-3 se asume que la pedagogía “está conformada por un conjunto de esfuerzos de intervención sobre la práctica de los agentes del espacio educativo, que tienen el cometido de racionalizar el campo práctico en la perspectiva de afianzar el valor educativo del mismo” (UCOL, 1998; 24). En esta tesitura el entrevistado E-UCOL-A, comenta lo siguiente:

[...] En el documento curricular está planteada la idea de que la pedagogía es una... como un esfuerzo de síntesis de distintas disciplinas con las cuales se arma al futuro pedagogo, y la idea central es que con esa herramienta interviene los entornos educativos para mejorar los procesos, las prácticas educativas. Entonces es como la concepción de la pedagogía como ciencia teórico-práctica, digamos, ¿no?, de la pedagogía como teoría y práctica, en el sentido de que pues tiene la capacidad de reflexionar sobre lo que hace en ese sentido de la teoría, pero además de ver lo que ha sido, lo que es la pedagogía, lo que se ha escrito sobre ella. Este, pero, aterrizarla, llevarla a la práctica, que no se quede en puro saber, sino también en el hacer. Y un poco la idea de romper con la noción que tienen los alumnos de que: “Y eso para qué me va a servir, o sea, me quedo en la teoría.” Entonces habrá la práctica, aterrizar la práctica, pero tampoco caer en ser pedagogo empírico, sino reflexionar las prácticas, con esta idea de ahora hay que decirles qué es la pedagogía desde la práctica, también la reflexión en la práctica. (E-UCOL-A, p.16)

En el plan de estudios G-3 de 1998, se consideraba a la pedagogía como una ciencia que se complementaba con otras “ciencias de la educación” con el objetivo de intervenir de la mejor manera en los actos educativos; como una ciencia siempre en proceso, es decir, no clausurada. El objetivo general del plan de estudios de 1998 fue:

Promover la formación integral de recursos humanos altamente competitivos en el campo educativo; capaces de intervenir en la resolución de problemas educativos regionales y nacionales –con visión humanística-, comprometidos con su

formación permanente, creativos e innovadores en el desarrollo de nuevas formas, procesos y prácticas pedagógicas con un alto sentido social. (UCOL, 1998: 27)

En el plan de estudios G-3 se proponía formar a un tipo de pedagogo multidisciplinario que, desde una visión humanística, interviniera en la educación local y nacional (a diferencia del plan G-1 que se proponía formar a profesionistas para servir a nivel local: “con arraigo en el estado”). En otras palabras, se pretendía dar al pedagogo una formación más completa, con conocimientos de otras disciplinas que también tienen por objeto de estudio a la educación y, de esta manera, el pedagogo pudiera delimitar y ampliar su espacio de desarrollo profesional.

Yo creo que lo que quedó más claro en este último plan de estudios, fueron las prácticas profesionales que puede realizar el pedagogo, o sea, quedó claro que [...] un ámbito es la docencia. [...] Pero se dejó claro que no se podría hacer docencia a nivel básico, sino sólo a nivel medio superior y superior. También se dejó clara la participación del pedagogo en el mercado de trabajo, en el campo de la orientación educativa, en la investigación, no como campo de trabajo pero sí como una práctica que favorece, apoya al resto de las prácticas profesionales, el diseño curricular y la planeación educativa. Entonces creo que un avance importante fue definir prácticas y no tanto áreas de formación, aunque todavía hay quien este por ejemplo, lo de los estudiantes o los profesores no alcanzan a ver más allá de la materia. De pronto digamos ni ven su presente ¿no?, o su contexto. (E-UCOL-B, p. 6)

[...] lo que yo decía antes es que la perspectiva del plan de estudios tiene esa intención, o sea, antes tenía más la intención de formar las áreas o a través de las áreas o a partir de las áreas y ahora, más bien, es a partir de las prácticas o formando para poder identificar en el estudiante las prácticas. Ahora ¿qué veo en el alumno? Creo que en el alumno, si está en primero quiere ser maestro, si está en tercero quiere ser ¿qué te puedo decir?, elaborador de material didáctico; cuando llega a quinto, quiere ser diseñador curricular. Enseguida quiere ser orientador educativo, después quiere ser coordinador de una escuela o director, ¿me explico? Como va avanzando, digamos, la formación, se va apropiando de diferentes campos de trabajo. Lo que yo decía antes es que uno como profesor, o

el plan de estudios o lo que dispone la Facultad es ir como identificando, ¿verdad?: “A ver tú, te jalamos para tal cosa, a ti te jalamos para tal otra cosa”, o notamos énfasis y si entonces..., acrecentamos ese énfasis. (E-UCOL-B, p, 12)

Las características distintivas del plan de estudios G-3, con el que se formó al pedagogo de la UCOL a partir de 1989, fueron: la *flexibilidad* (en tanto que abierto a la posibilidad del cambio, de incorporar lo nuevo sistemáticamente); la *integración* (ya que los objetivos se definieron de forma horizontal y vertical); el *equilibrio* (en la relación teoría-práctica); la *innovación* (en tanto que se promueve la creatividad de los estudiantes en proyectos diversos); y la *multirreferencialidad* (al plantear una formación desde las dimensiones ética, psicológica, socioeconómica, político democrática, social-humanista, técnica, intelectual, multidisciplinaria y ecológica). Dichas características, a juicio de los diseñadores, respondían a las exigencias de ese momento: del desarrollo tecnológico, del avance disciplinario y de los “nuevos” espacios laborales conquistados del quehacer pedagógico, sin descuidar el ámbito ético-axiológico tan necesario para todas las profesiones en nuestro momento histórico (UCOL, 1998).

2.3 Estructura curricular del plan de estudios G-3

La estructura curricular de los planes de estudios de la Universidad de Colima la determina la Dirección General de Educación Superior⁹⁹ (DGES-UCOL), asume como tarea coordinar la planeación, operación y evaluación de los servicios educativos de pregrado en esa universidad con el objetivo de “asegurar la calidad de los procesos y programas educativos de pregrado, en atención a las políticas institucionales y la legislación universitaria”¹⁰⁰ (UCOL, 2013: 4). En este tenor, la entrevistada E-UCOL-C, comenta lo siguiente:

⁹⁹ La Dirección General de Estudios de Pregrado (DGEP) tiene como origen la Dirección General de Educación Superior (DGES) creada en 1985 mediante el Acuerdo No. 41 de Rectoría y su transformación se enmarca en la propuesta de reordenamiento organizacional establecida en el proyecto Visión 2030, Ejes para el Desarrollo Institucional, aprobada por el Consejo Universitario en diciembre de 2010 derivada del Acuerdo No. 11 de ese año (UCOL, 2013).

¹⁰⁰ Las cuales se derivan directamente de las asignadas a la DGES en 1985, cuando se estableció que entre sus objetivos estarían los de: organizar normativamente las tareas académicas, emprender acciones tendientes a vincular la docencia con la investigación, planear, coordinar, ejecutar y supervisar el desarrollo y cumplimiento de las tareas docentes y las de apoyo a la investigación, apoyar el objetivo de consolidar la educación superior para alcanzar un mejor nivel académico (UCOL, 2013).

[...] La Universidad de Colima a través de la Dirección de Educación Superior tiene una guía, un formato que señala los apartados, ¿sí es eso? [Revisa el plan de estudios G-3], los apartados que debe tener un plan de estudios, o un plan de estudios en la Universidad de Colima (E-UCOL-C, p.5)

El esquema o estructura curricular del plan de estudios G-3 de la Licenciatura en Pedagogía está diseñado en concordancia con los lineamientos de la DGES, por áreas de formación y asignaturas con sus respectivos objetivos.

El G-3 [...] es un sistema de trabajo mitad presencial, mitad trabajo en los escenarios y por objetivos. Cada área de formación tiene sus objetivos que deben cumplirse, sus asignaturas que corresponden a esa área con objetivo o propósito general, en el programa digamos el modelo del programa en el equipo, ahí está el propósito. (E-UCOL-A, p. 6)

[...] Aquí las estoy viendo. [Revisa documentos]. Tenemos cinco áreas fundamentales en nuestro plan de estudio actual, que es el plan G-3, y en estas áreas se señala el área Pedagógica, Currículum y Gestión, Investigación y de Apoyo, Didáctica e Innovación y Psicopedagógica. Éstas son las cinco áreas que nuestro plan de estudios actual abarca y contempla, y la finalidad o el objetivo es que nuestros egresados tengan la capacidad de incursionar en cada una de ellas, formar profesionales competentes en el área educativa con un enfoque humanístico, y que puedan abarcar o contemplar estas cinco áreas que manejamos en cualquier ámbito laboral, bueno, no cualquiera, sino en el ámbito educativo pero que incursionen en una de estas áreas, ¿no?, que puedan desempeñarse en esas áreas [esta respuesta la leyó del documento...]. (E-UCOL-C, p. 5)

El plan de estudios G-3 se estructuró con 69 materias, de las cuales 28 corresponden a 4 materias optativas, 8 cursos de actividades culturales y deportivas, 8 cursos de servicio social universitario y 8 cursos del idioma Inglés. De las 69 materias, 41 de ellas se distribuyeron de en 5 áreas de formación profesional (Cf. UCOL, 1998):

1. Área Pedagógica, facilita los elementos para el conocimiento y comprensión de los límites y la especificidad del campo pedagógico desde los discursos clásicos y

contemporáneos. Está conformada por 15 asignaturas: Historia de la Educación, Filosofía de la Educación, Teoría Pedagógica I y II, Sociología de la Educación, Análisis de la Cultura, Sistemas Educativos, Economía de la Educación, Pedagogía Comparada, Educación Extraescolar, Prácticas Pedagógicas I y II, Formación de Profesores, Práctica profesional y, Seminario de Problemas Educativos Contemporáneos.

2. Área de Currículum y Gestión, posibilita conocimientos para diagnosticar, elaborar, diseñar instrumentar y evaluar propuestas curriculares, para dirigir y gestionar nuevos procesos y prácticas educativas desde la perspectiva del mejoramiento, desde la teoría, el desarrollo, el diseño y evaluación del currículum. Se constituyó por 5 materias: Teoría Curricular, Desarrollo Curricular, Seminario de Evaluación Curricular, Administración Educativa y, Planeación Educativa.

3. Área de Investigación y de Apoyo, permite tener dominio de fundamentos, enfoques y métodos de investigación para problematizar, analizar, interpretar, explicar y resolver demandas sobre hechos educativos con la finalidad de desarrollar el conocimiento de la disciplina. Está conformada por 8 asignaturas: Informática, Habilidades del Pensamiento, Epistemología, Estadística Educativa, Investigación Pedagógica I y II, Seminario de Investigación I y II.

4. Área Psicopedagógica, está enfocada a la comprensión de las teorías psicológicas que constituyen un marco de referencia y apoyo para los procesos educativos, destacando la importancia del conocimiento y desarrollo humano en todas sus etapas de formación. Se compone por 5 materias: Desarrollo Humano, Corrientes Psicológicas del Aprendizaje I y II, Orientación Educativa I y II.

5. Área de Didáctica e Innovación, promueve las habilidades para la docencia en sus distintos momentos: planeación, conducción y evaluación del proceso Enseñanza-Aprendizaje, así como la capacidad para elaborar y desarrollar recursos y procedimientos para la enseñanza, desde una perspectiva innovadora. Se constituyó por medio de 8 asignaturas: Taller de Creatividad, Didáctica General I y II, Taller de Material Didáctico, Taller de Proyectos Educativos, Evaluación Educativa I y II, Laboratorio de Didáctica.

El plan de estudios 1998 G-3 de la Licenciatura en Pedagogía, se cursaba en ocho semestres, con un total de 69 materias equivalentes a un total de 253 horas, de las cuales 103 eran teóricas y 150 prácticas. El entrevistado E-UCOL-A, comenta respecto a la distribución teórica-práctica del plan G-3:

[...] el plan G-3 traía una preocupación central que se había observado como problemática del G-1 [...] era muy teórico. [...] Entonces, el imperativo del G-3 fue: “Hay que decirles ahora qué es la Pedagogía desde la práctica”. Entonces la carga en créditos fue mitad y mitad, cincuenta por ciento créditos teóricos, cincuenta por ciento créditos prácticos. Y se promovió desde que se echó a andar, en el trabajo de los profesores, en las academias, recuerdo: “a ver y en esta materia qué prácticas se tienen que hacer, qué trabajo práctico, qué producto tiene que salir para que los alumnos apliquen”. (E-UCOL-A, p. 5-6)

El plan de estudios 1998 G-3 de la Licenciatura en Pedagogía, se diseñó de manera que, a diferencia del plan G-1, se diera mayor tiempo a la práctica, es decir, la formación del pedagogo, concebida desde este plan de estudios, se volvió más práctica, menos teórica, en el sentido de que se disminuyeron las materias teóricas y se aumentó el porcentaje de materias prácticas, con la intención de que los alumnos tuvieran un mayor acercamiento al terreno laboral. Así, la formación profesional del pedagogo, vista del plan de estudios, condensó los ideales (detectados en la evaluación diagnóstica que realizaron los diseñadores del plan G-3) de los profesores y de los estudiantes en relación con satisfacer la necesidad de experiencias prácticas durante la formación universitaria, principio que circuló en las diversas acciones generadas en esta modificación.

A manera de cierre de este segundo apartado: “2. La formación profesional del pedagogo de la UCOL. El plan de estudios G-3 y la interpretación de los profesores”, ubiqué que en la Facultad de Pedagogía, el cambio de plan de estudios obedeció al mandato simbólico de la universidad (cambiar todos sus programas educativos con una tendencia hacia la modernización educativa), no obstante el contenido del plan de estudios fue decisión de los diseñadores curriculares (profesores de la carrera de pedagogía) que condensaron los ideales de los profesores y estudiantes sobre el tipo de pedagogo a formar, y estos ideales se desplazaron desde las propuestas de estructura curricular hasta la organización de áreas, créditos y contenidos. Al plan de estudios G-3 le interesó formar multidisciplinariamente en y a partir de las prácticas, por lo que destaca la importancia de la intervención pedagógica en la que se recuperen elementos de diversas disciplinas en pro de la mejor intervención del pedagogo.

3. La formación profesional del pedagogo desde la visión de los profesores y estudiantes de la Facultad de Pedagogía de la UCOL

El objetivo de este apartado es complementar la respuesta (para el caso UCOL) de la segunda pregunta de investigación formulada en el primer capítulo de esta tesis: “2. ¿Cuál es el proyecto de formación profesional actual del pedagogo en las cuatro universidades mexicanas (UV, UNAM, UNACH y UCOL) y cómo se resignifica al interior de cada institución?”, para ello he organizado el apartado en tres ejes: 3. 1 Fortalezas y debilidades en la formación profesional actual del pedagogo. La mirada de profesores y alumnos. 3. 2 Formar para formar, formar para el autoempleo. El campo laboral del pedagogo, y 3.3 El pedagogo entre la regionalización y la internacionalización de su práctica educativa. La importancia de formar pedagogos universitarios y los retos de su formación actual. Voces de formadores. Recobro los testimonios de los profesores y alumnos de la Facultad de Pedagogía de la UCOL, con la intención de presentar cómo fue apropiada la propuesta institucional de formación profesional formulada en el plan de estudios G-3, y de esta manera señalar cómo fue asumida, pensada y reflexionada la formación profesional del pedagogo desde la mirada de ellos -los estudiantes y los profesores- en un tiempo y momento particular en la historia de la carrera de Pedagogía en la Universidad de Colima.

3. 1 Fortalezas y debilidades en la formación profesional del pedagogo. La mirada de profesores y alumnos

La propuesta de formación profesional de la Facultad de Pedagogía, especificada en el plan de estudios G-3 para la Licenciatura en Pedagogía (descripción de la carrera, objetivos, perfiles, contenidos, campo laboral, etcétera), fue resignificada, apropiada, de diferentes formas por los profesores o estudiantes de esta Facultad. En tal sentido, me interesa retomar algunos testimonios sobre cómo estaba siendo asumida, captada, vivida, recibida, la propuesta de formación profesional en términos de lo que pudiera denominarse fortalezas y debilidades.

Como ya he señalado anteriormente, considero que las fortalezas se refieren a todos aquellos aspectos internos propios del plan de estudios que fueron asumidos como positivos y que lo diferencian de otros planes de su misma clase. Las debilidades aluden a todo aquello (organización, financiamiento, habilidades, actitudes, aptitudes, *inter alia*) que constituye barreras para lograr los objetivos esbozados en el plan de estudios. Algunas de

las fortalezas que los profesores entrevistados percibieron en la formación del pedagogo son las siguientes:

Yo, yo pienso que el plan de estudios actual ha cumplido con esta visión de darle al estudiante una imagen real del entorno educativo, de plantearlo en escenarios reales, de ponerle experiencia real, y articularlo con la formación. (E-UCOL-A, p.9)

Algo que me parece que se pude perder en este nuevo plan de estudios y que yo rescataría del G-3, es el asunto de la fundamentación. A mí me preocupa que no aparece como un aspecto importante, porque no tiene una salida práctica, no tiene una situación de saber hacer, saber hacer discursos, ¿no? aparece como una competencia importante en los planteamientos de los nuevos modelos curriculares. [...] Entonces que viene una omisión, yo creo, de los contenidos que tienen que ver con la historia de la educación, con la sociología de la educación, con la pedagogía, con la teoría pedagógica, con la economía de la educación, no son contenidos que se estén viendo como importantes. (E-UCOL-B, p. 12)

Lo que yo rescataría de este plan de estudios, que es obligado, es la parte de la fundamentación de la Pedagogía. Le voy a decir por qué, e insisto es la influencia que tengo del cambio, ¿no?, porque para hacer la reestructuración que estamos haciendo, revisamos muchos planes de estudios, revisamos sobre la tendencia de la Pedagogía actual y demás, y nos damos cuenta que se empieza a ver otros temas que deben saber los pedagogos, pero deja mucho de lado algunos aspectos del área de fundamentación. Entonces yo creo, o al menos yo rescato esa parte, la parte de la fundamentación (E-UCOL-C, p. 7)

Una de las ventajas en la formación del pedagogo del plan de estudios de 1998 G-3 es la formación práctica, es decir, no se les formó sólo con contenidos teóricos sino que también se les permitió ir al campo de acción laboral como observadores, como practicantes. El espacio de las prácticas profesionales también es un espacio formativo de experiencias. Paralelamente, con el plan de estudios G-3, el pedagogo adquirió una sólida formación en el área pedagógica de su carrera.

Por otra parte, los profesores también comentaron que una de las fortalezas de la carrera de pedagogía es el ambiente solidario, cálido de trabajo en el que desarrollan su

práctica, lo cual repercute en un ambiente armónico para la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía.

[...] la Facultad de Pedagogía plantea un ambiente muy cálido, y los estudiantes son muy respetuosos, y son muy dedicados. O sea, los estudiantes son lo que se dicen buenos [*sic*]; o sea buenos de persona, y en el desempeño son dedicados; son muy constantes. La universidad obliga la asistencia, ningún estudiante podría ausentarse sin la autorización, etcétera. Esto permite que uno esté siempre en contacto. Se te desaparece uno y bueno tienes que buscarlo, o sea ¿qué pasó?, reportarlo a la Coordinación Académica, etcétera. Eso genera un ambiente de colaboración, pues obligada, y luego eso genera constancia en los estudiantes. Y entonces uno puede contar con ellos; es una relación cautiva al cien por ciento. Eso facilita que uno pueda implementar y que ellos colaboren, que uno pueda incluso hacer algunos cambios y poder observar si sí funcionó o no funcionó, etcétera. Y bueno finalmente pues el trabajo de academias, o sea, cada semestre nos reunimos para identificar [...] cómo nos fue o bien, cómo le vamos a hacer si es que hay que hacer alguna modificación, y tenemos la libertad de cambiar el programa de enseñanza en cada semestre, actualizarlo, modificar prácticas, etcétera. (E-UCOL-B, p.7-8)

Sí, ¡uy! Nosotros sufrimos la enfermedad de las *reunionitis*. No sé será raro si un día no tenemos reunión. Cuando no es con unos, es con otros, con otros, cuando no es con la coordinación académica, es con la dirección, con el líder del cuerpo académico, o convoca el responsable del proyecto que están trabajando dos o tres profesores, etcétera. Entonces tenemos un trabajo en lo interno así como muy de conjunto. Lo que percibo que nos ha dado trabajo es articularnos para trabajar así en conjunto pero con gente de fuera, no sólo de fuera de otras universidades, sino de otras facultades de esta misma universidad. (E-UCOL-A, p. 23)

El trabajo colaborativo y solidario es vivido como una característica distintiva de los profesores de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima, lo cual les posibilita tener una mejor comunicación y conocimiento tanto de las necesidades escolares-personales de los estudiantes como de las necesidades académico-administrativas de la institución. Es decir, a los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía se les forma en un

contexto cultural de la solidaridad, del compañerismo escolar-académico y de trabajo colaborativo.

En este sentido, interrogué a los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía sobre lo que consideran agradable de su formación profesional.

Pues me gusta el perfil; las áreas que ofrece Pedagogía, por ejemplo, que puedes en un momento dado trabajar como orientador educativo, ésa es una área que me gusta, también docencia, y bueno, también gestión y trabajas sobre currículum, también puedes elaborar currículum. [...] en cada semestre puedo cambiar de área, entonces estoy trabajando con niños, en docencia, también ya a nivel bachillerato, tutorías y ahora estoy en apoyo docente. Porque quiero conocer diferentes áreas, pero me he dado cuenta que todas me gustan. (GF-UCOL-A1, p, 22)

[...] a mí me gusta mucho la investigación y ver las problemáticas de los niños. [...] lo que sí me ha gustado pues es que, que puedo convivir con muchos con los maestros, con los alumnos, eso enriquece de muchísimas formas (GF-UCOL-A2, p, 22-24)

Bueno, en general, casi todo me ha gustado en la Facultad: las materias, como dan clase los maestros [...] en general los maestros son muy buena gente, los alumnos que están aquí también, o sea, casi no puedo decir que hay cosas que no me gustan. (GF-UCOL-A3, p, 24)

Yo, ¿qué es lo que me gusta? Pienso que todo lo, todo lo que ya mencionaron mis compañeros, todas las materias pues tienen relación con el objetivo del perfil del Pedagogo. [...] formar personas creadoras, innovadoras, con valores, reflexivo, crítico, innovador. (GF-UCOL-A4, p, 24)

Y lo que más me gusta... las materias son las que me gustan, lo bueno, ¡ay! Sí, excepto algunas que otras, pero lo que es las materias de evaluación e investigación son las que más me gustan, aparte porque en la forma que da el maestro he aprendido mucho, porque siento que ése es mi perfil o mi enfoque, a lo que yo me quiero dedicar, a evaluación o investigación. (GF-UCOL-A5, p, 25)

[...] me gusta mucho la docencia, pero primordialmente con la primaria, porque por parte de mis prácticas me muevo mucho en las primarias y últimamente me he interesado ya mucho en la investigación, pero me ha interesado eso a causa de problemas que han pasado y me surge una duda y pues estoy investigando (GF-UCOL-A6, p, 25-26)

Lo que más me gusta en mi carrera es que puedo desarrollarme en todos los ámbitos que quiera solamente con una especialización ¿no? Porque básicamente la Pedagogía te enseña a aprender ¿no? Primero que nada y después a enseñar, entonces las cosas que me gustan, que me fascinan de mi carrera es el conocer, el conocerme y el conocer, porque esta carrera me ha ayudado a conocerme, a saber quién soy y qué tengo ¿no? (GF-UCOL-A7, p, 26)

[...] las diferentes áreas: de investigación, psicopedagogía, de la didáctica, del currículum, [...] tomar todas las diferentes áreas que tiene este conocimiento, si Pedagogía solamente enfoca en un área [sic] no vamos a tener tantas habilidades y conocimientos para compartir o formar las otras personas porque sí Pedagogía es para reflexionar y solucionar pero parte de eso es transformar otras personas [...] (GF-UCOL-A8, p, 26)

[...] en pedagogía tenemos que investigar problemas y resolverlos pero para eso es muy importante pasar por todas las áreas por la cual el plan de estudios nos oferta, porque para que puedas tú poder resolver un problema, tienes que tener el conocimiento primero, o sea, la práctica, tener investigaciones y así poder diseñar algo y gestionar; gestionar me refiero a pedir apoyos para poder llevar a cabo tu proyecto ¿no? Creo que el pedagogo debe tocar todas esas cuestiones fundamentales ya si después se quiere especializar en un área, perfecto, está a elección de cada quien, pero yo creo que sí es muy importante pasar por todas las áreas, y no, ninguna tiene más valor que otra. (GF-UCOL-A9, p, 28)

Pues yo siento que el conocimiento de las diferentes áreas, pienso que en el transcurso de tu formación yo siento... como que enriquece y te abre más puertas, siento que eso te hace mejor, si tú le pones empeño y todo cuando ya salgas de tu

carrera, yo siento que igual y no se te dé docencia pero si tienes otra oportunidad entonces puedes insertarte con mayor facilidad que si exclusivamente te enfocas en una sola área. (GF-UCOL-A10, p, 28)

En los testimonios de los alumnos de la carrera de Pedagogía participantes en el grupo focal, ubiqué dos constantes: por un lado, identifiqué que existe una buena relación-comunicación entre los estudiantes y entre los estudiantes y sus profesores. Esta característica también fue expresada por los profesores entrevistados como una parte agradable de la institución que permite tanto una mejor relación de trabajo académico y estudiantil en el caso de los estudiantes, como una mejor implementación del plan de estudios en curso; por otra parte, encontré la constante de que los estudiantes de pedagogía consideran que si bien tienen preferencia por alguna área específica del plan de estudios, reconocen que conocer y transitar por las diferentes áreas de formación profesional del plan (Pedagógica, Currículum y Gestión, Investigación y Apoyo, Psicopedagógica y, Didáctica e Innovación) les permite tener un mayor y mejor conocimiento de su quehacer como pedagogo, y de esta forma estar preparados para las ofertas laborales que puedan encontrar en su futuro quehacer profesional.

En relación a las debilidades en la formación del pedagogo en el plan de estudios G-3, los profesores entrevistados mencionan lo siguiente:

[...] yo creo que la propuesta actual tendría que abrir mucho más el abanico de opciones de optativas o materias libres; digamos, que el alumno pueda hacer una elección de asignaturas más acorde a lo que el alumno esperaría desde... como desarrollarse dentro de la pedagogía, como estudiante primero y enseguida como futuro su proyecto de vida profesional. Porque siento que sigue siendo como de formación, todavía muy abierta. Yo creo que podría, con eso, el plan de estudios, ya responder mucho a las necesidades del tiempo (E-UCOL-A, p.9)

[...] creo que sería importante dar énfasis a la licenciatura, en que pudiéramos reconocer qué prácticas se están planteando y entonces decir: “vamos a formar pedagogos orientadores, vamos a formar pedagogos docentes en el nivel medio superior, vamos a formar pedagogos diseñadores curriculares.” Entonces, vamos a formar [...] pedagogos con énfasis en la administración escolar. Entonces que la gente pudiera tener todas las prácticas, pero que pudiera ir reconociendo algunas

prácticas como las más fuerte para él o ella. Ése creo que podría ser un aspecto que apoye ¿no? en la más rápida conformación de su identidad como pedagogo. Pues pedagogo con énfasis, claro que esto no tendría que aparecer en el título, sino que tendría que aparecer en su actuación, ¿verdad?; en la actuación del estudiante que se está formando para ser pedagogo y tal, ¿no? Lo otro no nos compete, o sea, el asunto del mercado de trabajo, acaparado por el sindicato de profesores, pues lo nos impide, o sea, nos impide Y ese afán también de los estudiantes en querer ser profesores de educación básica, nos hace ver mal hacia fuera; porque no tendrían por qué abrir las puertas a los pedagogos para trabajar en el nivel básico. (E-UCOL-B, p. 15-16)

Y yo creo que este plan de estudios que tenemos actualmente debió haber tenido o requiere de que haya más áreas, no sólo optativas, sino también materias obligadas, si las podemos llamar así, no obligadas, pero materias que formen parte de la tira de materias básicas, por decir algo, que tengan que ver con tecnología. Porque es una necesidad que se ve actualmente, y que si yo me pongo a ver los chicos que egresan de aquí y que no tomaron las optativas que se imparten en el área de tecnologías, pues ellos obviamente no van a salir sin cero saber de tecnologías, porque tienen materia de informática; pero sí van a carecer de conocimientos que tienen que ver, muy concretamente, con lo que hace la tecnología aplicándolo a la educación. Ése es mi punto de vista como profesor, ¿no?, como docente o sea, y de mi área, de mi área, ¿no? (E-UCOL-C, p. 7)

Una de las debilidades del plan de estudios G-3 que detecto en los testimonios, es que hay una preocupación por ampliar la gama de posibilidades de materias optativas, seguramente con el objetivo de que el pedagogo en formación adquiriera, además de los conocimientos fundamentales de su carrera, también conocimientos actuales, emergentes, que pudieran ampliar su formación.

Por otro lado, detecté la preocupación de uno de los entrevistados por definir las prácticas del pedagogo desde su formación como estudiante, y asocia las prácticas con la posibilidad de conformación de una “identidad” particular del pedagogo.

En relación a lo que los alumnos participantes del grupo focal consideran como lo poco agradable en su formación, se registra lo siguiente:

¿Lo que no me gusta? Es que no hay ¿no? Todo me gusta. (GF-UCOL-A1, p, 22).

Este, pues un poco, a mí lo que no me gusta mucho es que no puedo profundizar en el área donde yo quiero. Vemos cinco áreas aquí, y me gustaría que fuera un poco más flexible en cuanto a que tú eligieras las áreas. Tal vez al principio sí que te dieran una idea general de lo que son todas para que tú te vayas guiando [...] sin embargo, tengo que cumplir con otra carga de trabajo de otras materias que no me llaman mucho la atención como Didáctica, por ejemplo a mí no me gusta mucho elaborar cositas [material didáctico] eso es lo que no me gusta, que no sea tan flexible, que tenga que hacer algo a lo que no me voy a dedicar al final (GF-UCOL-A2, p, 22-24)

Yo creo algo así que menos me gusta es que [...]haya dos turnos en la facultad, en la tarde y en la mañana. Porque no convives mucho con todos los demás y de cierta forma te limitas a conocer “no, ¿tú qué piensas de la educación, de la Pedagogía?” no sé, indagar más, interactuar más con mis compañeros. Creo que ése es uno bueno, uno de los problemas que menos me gustan de la facultad (GF-UCOL-A3, p, 24)

Lo que no me gusta es que, yo pienso que desde un principio debes dar prácticas, desde el momento que entras a primer semestre, no que hasta cuarto es cuando ya te mandan a prácticas, yo pienso que desde que uno va iniciando la carrera ya debes de... bueno, hay materias donde vas a veces, de vez en cuando a trabajo de campo, pero yo pienso que desde un principio el estudiante ya debe ir incorporándose al lugar donde puede laborar, no esperarse hasta cuarto semestre, como son dos años los que tú vas a practicar, dices: “¡ay! fue muy poquito tiempo, casi no aprendí en el lugar de prácticas, por el poco tiempo que es”. (GF-UCOL-A4, p, 24)

Yo, pues igual. Coincido con mi compañera, lo que no me gusta es eso de esa división que hay entre teoría y práctica, considero que debería ser una sola línea, o sea [...] La división que hay, los primeros cuatro semestres teóricos, los últimos cuatro prácticos, considero que debería ser igual ir a la par, teoría y práctica, empezar a practicar uno como desde el inicio, igual también ver la investigación

desde un inicio, no nada más conocer lo que es la investigación para hacer nada más la tesis en los últimos semestres. Pienso que debemos de conocer cómo se investiga, qué se investiga para... qué problemas existen que se puedan investigar para tener mayor tiempo para elaborar nuestro trabajo y que sea de buena calidad o que al menos dé buenos resultados. Eso es lo que no me gusta, esa división que hay entre teoría y práctica. (GF-UCOL-A5, p, 25)

A mí lo que no me gusta es eso también: el turno, a mí me gustaría que fueran los cursos en la mañana. Me gustaría por lo mismo, porque no conozco a veces a compañeros que van aquí y me supongo que si somos la misma Facultad, es también... a mí me gustaría que las optativas no se dieran ya en los últimos semestres, sino que desde un inicio se empiecen a dar, y la práctica, a mí me gustaría que fuera combinada, teoría y práctica desde el inicio, no esperarnos a llegar hasta los últimos grados para empezar a tener un contacto con la realidad de la problemática. Eso no me gusta. (GF-UCOL-A6, p, 25)

Eh... que menos me gusta que también los otros comentarios de mis compañeros, pero yo primero poniendo en el papel como flexibilidad [*sic*] del currículum, cuál es el peor turno, elección de las materias, todo esto, hasta a mí también eh...el que es presencial y no presencial, porque yo creo que perdimos mucho tiempo para tener este ocho por ciento de asistencia en el aula y no estamos haciendo algo más adecuada [*sic*]. Yo pienso que es que más que no me guste es esta flexibilidad [*sic*] con el tiempo y las horas, las materias que todo eso. (GF-UCOL-A8, p, 27)

En los testimonios de los estudiantes participantes del grupo focal, ubiqué algunas debilidades que observan del plan de estudios con el que se están formando: realizar prácticas profesionales desde el inicio de la carrera; el deseo de unificar turnos. Es decir, manifiestan el deseo de unificar a todos los estudiantes en un mismo turno, que no existan por separado los turnos matutino y vespertino; e iniciar paralelamente tanto el estudio teórico de cada asignatura como la práctica escolar-profesional y la investigación.

Por otro lado, tres participantes mencionaron que todo era agradable en su formación. Por lo señalado anteriormente, puedo decir que los estudiantes de la carrera de pedagogía de la Universidad de Colima encuentran más fortalezas que debilidades en su formación como pedagogos, es decir, se identifican con el plan de estudios G-3, existe

una identificación parcial con el mandato simbólico de la universidad, condensado en el plan de estudios.

3. 2 Formar para formar, formar para el autoempleo. El campo laboral del pedagogo

El plan de estudios G-3 de la Licenciatura en Pedagogía de la UCOL, definió el perfil de egreso del pedagogo como un profesionalista capaz de explicar, normar, diseñar, evaluar y concretar intervenciones pedagógicas en diferentes ámbitos. En dicho plan de estudios se especificó también las actividades en las que sus egresados pueden desempeñarse profesionalmente:

1. Diseñar proyectos de desarrollo en instituciones educativas para prevenir y atender problemas recurrentes tales como deserción, reprobación, rezago, eficiencia terminal, hábitos de estudio y desarrollo de actitudes y valores.

2. Realizar trabajo multidisciplinario enfocado al ámbito comunitario, a través de programas y proyectos formativos para la comunidad en su modalidad educativa no formal, dirigida a grupos vulnerables, en situación de riesgo y en crisis de integración social, promovidos desde diferentes instancias; actuando como promotor cultural o educador de calle.

3. Promover el uso de tecnologías de la información para la enseñanza en lo referido a la educación formal; y el aprovechamiento de la telecomunicación para el desarrollo de la educación a distancia, en lo educativo no formal. Con lo anterior se propicia una oferta de mayor cobertura del servicio educativo.

4. Apoyar a los niveles de dirección en la toma de decisiones en el ámbito educativo, brindando asesoría pedagógica.

5. Diseñar las nuevas prácticas profesionales y fundamentarlas en su contexto; elaborando estudios de mercados profesionales para detectar las necesidades de mano de obra calificada que el desarrollo económico regional y nacional demandan, articulándolas a la propuesta educativa de nuestra universidad, con el objetivo de fortalecer el vínculo universidad y desarrollo regional. El agente pedagógico que delimita este hacer profesional le denominamos analista de mercados profesionales.

6. Innovar el ámbito de la docencia en los niveles medio superior y superior; aunque sólo en aquellas materias de corte social-humanístico y de metodologías de la investigación.

7. Participar en la planeación y administración de instituciones educativas, con base en la conformación y consolidación de equipos de trabajo.

8. Proponer y aplicar mecanismos de evaluación educativa, para hacer posible la rendición de cuentas tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en particular como de las instituciones en general.

9. Aportar a la construcción de la teoría curricular, llevando a cabo tareas de diseño y evaluación de planes de estudio.

10. Diseñar, coordinar, plantear y evaluar programas de formación docente.

11. Elaborar y proponer estrategias de orientación educativa, particularmente e los ámbitos escolar, vocacional y profesiográfica.

12. Diseñar material didáctico de corte artesanal y tecnificado, acordes al proceso enseñanza-aprendizaje. (UCOL, 1998: 29-30).

De esta manera, el campo profesional del pedagogo egresado de la UCOL está ampliamente definido en el plan de estudios G-3, en el que encuentro un énfasis en las prácticas de diseño, planeación, administración, gestión, dirección y evaluación de proyectos. No obstante, la delimitación de las fronteras de los campos profesiolaborares son porosas y conexas entre sí, además de que lo establecido en un plan de estudios no agota las posibilidades laborales e intereses de sus egresados. Aunado a lo anterior, la oferta laboral en México no logra absorber a la totalidad de los profesionistas egresados. En este sentido, los profesores de la carrera de Pedagogía comentan lo siguiente:

Colima es un estado chico. Los seguimientos de egresados arrojan datos bien interesantes. Las primeras generaciones todavía no salían, estaban en octavo, noveno semestre, y ya están trabajando en el campo, había mucha necesidad, y se fue alargando, se fue alargando. Luego, a medio año ya toda la generación estaba trabajando, y luego ya a un año. Ahorita están tardando aproximadamente dos años. Entonces digamos que se está saturando el campo, y hay mucho egresado trabajando fuera del estado; [...] La formación del pedagogo es muy amplia, y creo que en esa visión de que la pedagogía podía abarcar todo, corremos el riesgo, hemos estado corriendo un riesgo como de perdernos y no, de no encontrar como especificidades dentro de la pedagogía, y al alumno se le hace más complicado encontrar esas especificidades dentro de la Pedagogía. (E-UCOL-A, p. 8-9)

[...] hay muchos egresados que están trabajando la docencia, curiosamente desde el proyecto de formación no lo planteamos que sea para educación básica, pero hay egresados en educación básica, les sigue gustando, [...] les siguen dando espacios el sistema, se siguen colando, en docencia en telesecundarias, en bachillerato a... también hay como orientadores, y una fuente importante es la parte de planeación y administración educativa, hay [...] muchos egresados, en el caso de la universidad, como asistentes pedagógicos, coordinadores académicos. Curiosamente en esta nueva propuesta del Plan G-3 nosotros incorporamos un concepto que le llamamos agentes pedagógicos, como una forma de concretar qué es la pedagogía desde lo que hace, y [...] le llamamos así: asesor pedagógico, y que ahora se desempeña en la universidad. Curiosamente la universidad después crea esa plaza, digamos, le llama asistente pedagógico. Había otro perfil, me acuerdo, es educador de calle, para toda la gente que trabaja. Hay egresados en el DIF haciendo trabajo de niños de calle, analista de medios, analista de mercados profesionales pensando en espacios alternativos no tradicionales, no escuelas donde está delimitada la parte de docencia ¿verdad?, y pues como asistente pedagógico se está desarrollando mucho trabajo de gestión, de planeación, de administración educativa, de todo lo que tiene que ver con el currículum, elaboración, diseño, gestión; participan mucho los asistentes pedagógicos o coordinadores académicos que están en otras escuelas que no son de educación, prácticamente son los que coordinan el trabajo de reestructuración curricular de las escuelas. Que en la Universidad de Colima se ha dado muchísimo en los últimos años. Son como los especialistas, digamos, entonces ese trabajo se ha favorecido mucho. (E-UCOL-A, p. 15-16).

[...] Desde la parte institucional, pues la Facultad de Pedagogía se plantea como una facultad que forma recursos humanos de calidad para poder atender necesidades educativas de la educación superior en Colima, en la región y en el país. Digo, en la educación superior porque hemos hecho énfasis en que está más enfocado a la educación media superior y superior, pero particularmente en la educación superior. El énfasis se ha estado, se ha venido poniendo mucho en la asesoría pedagógica, en el trabajo más académico y de gestión y ha logrado colocar, la Facultad de Pedagogía, a una cantidad importante de egresados en diferentes escuelas y facultades de la universidad, [...] y universidades privadas

también en la región. Algo que ha venido, digamos, disminuyendo en el interés, es la docencia, el interés de la institución, o sea, como que hay un poco campaña para decir: “no somos profesores, no somos profesores.” La gente sigue este, por supuesto empleándose como profesores, pero, digamos, que el proyecto, el énfasis está puesto más hacía la formación de profesionales que se ubiquen en la gestión, la situación del apoyo a las direcciones, a las coordinaciones, académicas, etcétera. Y bueno, en lo personal, yo lo que creo es que la Facultad de Pedagogía se está convirtiendo en una dependencia líder en la formación de recursos humanos, y a eso hay que sumarle que ahora ofrece programas de posgrado que le hacen visible; tenemos tres programas de posgrado, dos maestría y un doctorado. (E-UCOL-B, p.8)

[...] el asunto del mercado de trabajo está acaparado por el sindicato de profesores, pues [...] nos impide. Y ese afán también de los estudiantes en querer ser profesores de educación básica, pues... este... nos hace ver mal hacia fuera; porque no tendrían por qué abrir las puertas a los pedagogos para trabajar en el nivel básico. No tendrían por qué, porque no tenemos la formación, y porque hay una institución que forma para tal efecto. Sin embargo, las presiones y el tipo de comunidad en que vivimos tan cercanos unos de otros, el ambiente, la ciudad tan bonita, etcétera, hace que la gente no se quiera ir. Entonces empieza a haber una aglomeración de pedagogos, que es posible que tuvieran éxito en otros contextos, en el país; y no, no se quieren ir, y creo que no se van a ir porque Colima es muy agradable para estar, para vivir. (E-UCOL-B, p. 14-15)

[...] los jóvenes trabajan tanto a nivel de primaria y secundaria, como bachillerato; y obviamente también se vinculan con alguna dependencia de aquí de la universidad: en los bachilleratos, en los centros o en las direcciones de educación vocacional y demás. [...] O sea, ellos pueden elegir a dónde ir, y esa parte creo que la tenemos muy bien desarrollada y es una fortaleza que tiene este plan de estudios: la práctica o el vínculo que tenemos hacia la sociedad y sobre todo la práctica que hacen los chavos fuera del salón de clase. (E-UCOL-C, p. 9)

Encuentro coincidencias entre los testimonios de los profesores entrevistados y lo establecido en el plan de estudios sobre el campo de acción profesional del pedagogo,

por ejemplo, que el pedagogo se desempeña como diseñador y evaluador de proyectos, así como coordinador o asistente en la dirección de instituciones educativas. La diferencia que encuentro es que en el plan se delimita el campo de la docencia para los niveles educativos medio superior y superior; sin embargo, los profesores resignifican lo establecido en el plan y comentan que el pedagogo también se desarrolla como docente de educación primaria y secundaria (aunque esta práctica no se establezca en el plan de estudios).

A este respecto, los alumnos comentan sobre sus expectativas laborales.

Este... yo soy impresor y fotomecánico [...] en la Universidad de Colima [inaudible 1:50:15] y entonces una vez que ya tienes lo más difícil que vemos hasta ahorita, es obtener una plaza ¿no? Ya teniendo esta plaza en un medio que es más necesario, o sea que me necesitan más como fotomecánico que como investigador o docente, entonces lo que voy a hacer terminando esta carrera, seguir con ese oficio e ingresar a una maestría, ¿sí?, pero por medio de los apoyos de la universidad. O sea eso es mi proyecto trazado. (GF-UCOL-A1, p, 38)

[...] yo saliendo de la carrera quiero seguir continuando investigando, pero una maestría en nivel superior, y hacer una especialidad en historia, en español o básicamente esas dos. [...] Porque a mí me gusta mucho la historia, siempre me ha gustado, español también, y en nivel superior porque me parece que ahí es donde puedo sacar más provecho de mis habilidades y también de las del joven. (GF-UCOL-A2, p, 38-39)

Terminando la carrera pienso entrar a una primaria, se llama Instituto Adonai; ya me han hablado para que entre ahí es privado. [...] Tiene preescolar, primaria y secundaria y pues está pensado para las ramas de universidad. Entonces, quiero trabajar ahí primero porque quiero darme cuenta cómo están haciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ellos llevan un sistema de principios y valores basados en la Biblia. Entonces quiero ver cómo lo están llevando porque luego nada más un año estar ahí [*sic*]. Y luego pienso estudiar dos años en una maestría de educación cristiana que hay en Querétaro y pues en otras partes del mundo, no sé bien; no sé bien hacia dónde vaya a ir. Pero es maestría de educación cristiana. Y eso es para darme cuenta cómo es la enseñanza-aprendizaje en esa área, cómo

ellos lo ven, cuál es una visión cristocéntrica la que se tiene ahí. Y pues para poder..., mi proyecto así es poner una escuela y formar a los niños de acuerdo a esa filosofía. (GF-UCOL-A3, p, 39)

¿Yo? voy a regresar a trabajar con mi gobierno [Antigua y Barbuda] en qué área yo no sé exactamente, pero yo voy a poner el área de investigación [...] Porque apenas este año en mayo no, en marzo ya establecieron ahí el edificio para hacer las investigaciones por parte de investigadores. (GF-UCOL-A4, p, 39)

Pues a mí me gustaría trabajar en docencia o en medio superior [...] docencia ya sea en primaria, me gustaría en orientación vocacional comunitaria de medio superior, entré ahorita en bachillerato [a realizar prácticas] y no sé, me llamaron mucho la atención. [...] También he trabajado con proyectos, dos proyectos en primaria, en el proyecto de [Ixtahuacán] de apoyo a tareas y también en un proyecto que implementamos dos compañeras y yo que [inaudible 1:56:14] nivel primaria, primer año y también me gustó, incluso se me hizo interesante la temática. (GF-UCOL-A5, p, 40)

Yo saliendo también quiero estudiar la maestría y trabajar al mismo tiempo, ahorita estoy trabajando de auxiliar educativa en un albergue y [...]yo considero siempre mezclar la práctica con la teoría ¿no? bueno, en este caso trabajar y estudiar porque pues tenemos un proyecto en verdad pero uno es dar mis proyectos, dos ya sea a la SEP [Secretaría de Educación Pública] o al DIF [Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia] uno es primordialmente para la educación rural, que es un proyecto que tenemos en común ellas... nosotras; otro es un proyecto para que lo financie para poner mi propia escuela se puede decir, organizarme con otras pedagogas, puras egresadas, y bien, otro es, si no hago algo de eso, quedarme en alguna secretaría pero que sea de proyectos educativos o desarrollo educativo pero, total es diseñar para que la educación mejore, pero eso yo creo que lo haría antes. La última opción sería poner mi propia escuela porque yo considero antes pasar por todos los trabajos para poder yo aprender más y así poder tener una mejor orientación y gestión. (GF-UCOL-A6, p, 40)

Igual, yo tengo muchos caminos que quiero y espero recorrer. Igual, maestría en educación media superior como mi compañero en el área de historia porque de niño me gustaba la historia y quiero hacer lo que me gusta, que es la historia. También tengo ganas de seguir en esto del INEA [Instituto Nacional para la Educación de los Adultos] porque es una acción noble educar a los adultos porque ellos también tienen derecho a recibir educación y quiero, a ver si puedo, desde mis prácticas pedagógicas, mi servicio social y mis prácticas profesionales, todo terminado bien al día para ver si puedo conseguir trabajo y bueno, laborar bien, hacer buen desempeño y así me puedo quedar trabajando ahí o si no, algo que también a mí me encanta es el deporte y me gustaría, me gustaría una maestría en educación física para igual también dar clases en educación física. (GF-UCOL-A7, p, 41)

Yo quiero dar clases en nivel básico, pero también me interesa mucho el programa de Sedesol [Secretaría de Desarrollo Social de México], porque ahí tú puedes elaborar proyectos, puedes asesorar, entonces como que me llama la atención de ir a dar mis prácticas ahorita que viene a Sedesol o bien a la SEP para no estar en los mismos lugares. [...] Porque me gusta mucho trabajar con niños en nivel básico, en especial como de primero o segundo. (GF-UCOL-A8, p, 41)

En los testimonios de los estudiantes de Pedagogía participantes en el grupo focal, encontré que la constante en sus expectativas laborales es trabajar y estudiar un posgrado al mismo tiempo. La mayoría de los lugares en los que desean trabajar estos estudiantes (orientación, gestión, dirección, docencia) son acordes con los campos de desarrollo profesional que enuncia el plan de estudios, es decir los estudiantes fueron interpelados exitosamente por el plan de estudios, no obstante el plan de estudios es resignificado y la huella de la tradición normalista sigue presente; en algunos testimonios prevalece el deseo de ser profesor de primaria, no descartan la posibilidad de serlo (actividad para la que no se forma según lo estipulado en plan de estudios), tal como ya lo habían anticipado los profesores entrevistados.

En relación al deseo de continuar sus estudios de posgrado, éste va acorde con el área de estudio que más les agrada, investigación educativa, docencia, historia de la educación. Los estudiantes de pedagogía de la Universidad de Colima consideran que estudiar un posgrado los dotará de mejores herramientas para implementarlas en los

diversos campos y actividades profesiolaborales que desean realizar como pedagogos, es decir, los estudiantes consideran insuficiente sólo quedarse con la formación recibida en la licenciatura. El campo laboral del pedagogo no está determinado en última instancia por el plan de estudios, considero que tanto el plan de estudios como los sujetos (con sus historias, anhelos, formaciones y deseos) y las oportunidades del mercado de trabajo permite que el pedagogo se desempeñe en tal o cual actividad.

3.3 El pedagogo entre la regionalización y la internacionalización de su práctica educativa. La importancia de formar pedagogos universitarios y los retos de su formación actual. Voces de formadores

La formación de pedagogos en la Universidad de Colima inició propiamente en el año de 1989 con el plan de estudios G-1, en este sub-apartado me interesa conocer cuál es o sigue siendo la importancia de formar pedagogos universitarios, según la opinión de los profesores de la Facultad de Pedagogía de la propia Universidad de Colima

En los últimos años con la incorporación de esta nueva modalidad de organizar el trabajo académico de las universidades, de plantearse misiones, visiones y proyectos de desarrollo académico, digamos que como que obligó un poco a que desde la práctica se reorientara en esa dirección la propuesta de formación de los pedagogos, [...]ahora la visión del futuro profesional de la pedagogía, de los pedagogos aquí, es como un profesional que incursiona en el campo de las tecnologías para la educación, con visión un poco más abierta hacia afuera, de internacionalización, de intercambio, [...] de la movilidad y del intercambio de los estudiantes para ir a calibrar, digamos, la formación en otras universidades. La idea del proyecto de formación del pedagogo es como muy internacionalista, y se han estado haciendo muchos esfuerzos con que el inglés les llegue a los alumnos, porque no les gusta mucho el inglés [...] Entonces la visión es como un pedagogo internacional.

[...] yo creo que sí habría que empezar a ver la formación más hacia afuera, pero mi posición personal es que más hacia lo nacional[...] en el sentido de pensar qué tipo de pedagogo queremos para el entorno nacional, porque con esto de la internacionalización estamos pensando en sociedades avanzadas, con mucha tecnología, en la universidad virtual, etcétera, pero la verdad es que en el entorno

nacional México tiene zonas urbanas, semiurbanas, rurales, de escaso desarrollo [...] Entonces [pienso en] una propuesta de formación que pudiera atender mucho ese sector, digamos, como rezagado de México. (E-UCOL-A, p. 7-8)

[...] Hay un elemento de contexto histórico que es necesario que consideres para poder entender a esta licenciatura en esta facultad, y es el asunto del ISENCO [Instituto Superior de Educación Normal de Colima “Profesor Gregorio Torres Quintero”] porque el ISENCO, bueno, la Normal, la Normal de Maestros de Colima fue una de las primeras normales que se creó en México,¹⁰¹ entiendo que a finales del siglo diecinueve[...] Por mucho tiempo ha sido la institución formadora de profesores, si a eso le sumamos que la profesión de la pedagogía, que se crea en México en los cincuenta y llega a Colima en el ochenta y cinco, pues imagínate cuál es la idea de profesor que se tiene en el imaginario social, o sea, no es el pedagogo, es el profesor normalista, y con mucha razón, o sea, la Normal ha posicionado a Colima como un estado de profesores [...] y si a eso le ponemos que Torres Quintero es colimense y es un profesor destacado, etcétera, etcétera, pues los pedagogos son invisibles, y lograr visibilidad ha sido realmente muy complicado, [...] o sea, nosotros somos intrusos en Colima, ¿no? Bueno, así lo veo yo. [...] Entonces yo supongo que habrá que trabajar en término de poder encontrarnos las instituciones y poder hacer un esfuerzo de poder saber qué hace cada una y poder complementarnos. Ahora el problema se acentúa porque el sindicato da la entrada a los profesores de la Normal, e impide la entrada a los pedagogos que quieren ser profesores. (E-UCOL-B, p.14-15)

[...] Yo creo que hay varios retos que debemos lograr. La Universidad de Colima, en este tiempo, está proponiendo que sus planes de estudio estén diseñados bajo el enfoque de competencias. Y creo yo que uno de los retos es doble para nosotros, para nosotros como Facultad de Pedagogía que estamos formando pedagogos, porque el reto es que nosotros tengamos un plan de estudios, diseñado bajo el enfoque de competencias, que tenga una visión internacional, y que contemple lo que se está haciendo, no sólo en México sino en otros países; que se pueda adaptar a nuestro ambiente local, a nuestra cercanía. Y que además

¹⁰¹ El 4 de junio de 1840 se inició, por Decreto, el normalismo en Colima, con la nombrada Escuela Normal de Maestros de Colima, hoy Instituto Superior de Educación Normal de Colima “Profesor Gregorio Torres Quintero” (ISENCO, 2015).

de formarlos con ese enfoque, los muchachos sepan que, a partir de que ellos egresen, tendrán que estar visualizando la educación desde ese enfoque, desde competencias. [...] Yo creo que uno de los retos más fuertes sería ése, y bueno, hay algo más que no debemos dejar de lado y que es fundamental: la cuestión de los valores. Los valores cada vez estamos diciendo que los perdemos y cada vez queremos buscarlos más. Los valores se transmiten o se dan a conocer, o se los transmiten a los estudiantes con el ejemplo que nosotros ponemos. Por más que digamos que nuestro plan de estudios está fundado en valores y demás, si nosotros como docentes no los estamos practicando o no los estamos haciendo notar en el aula, pues tampoco ellos lo harán. Entonces, esa parte es fundamental. Dentro de los valores hay muchas áreas que tenemos que cuidar y que nosotros estamos tomando en cuenta para nuestro plan de estudios que está y para el que sigue. Como son las cuestiones del cuidado del ambiente y demás. No queremos profesionistas que sean únicamente repetidores de los contenidos que ven en una o en otra materia, sino que esos contenidos que ven en las materias tengan esa vinculación con lo que es su contexto; que tomen en cuenta la parte humana de la persona para que puedan aportar y puedan ofrecer y puedan compartir lo que ellos saben pero desde ese ambiente o desde este enfoque humanista, y cuidando del medio ambiente, cuidando de los valores y logrando las competencias necesarias para que puedan ser buenos profesionistas, ¿no? Creo yo. (E-UCOL-C, p. 11)

Los retos en la formación profesional del pedagogo que visualizan los profesores entrevistados de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima, son: a) se debe formar al pedagogo para participar del proyecto académico de la internacionalización de la educación, es decir, se deben considerar (a decir de un profesor) aspectos regionales-locales-nacionales para que este profesionista tenga un mayor conocimiento de su entorno, de la situación educativa de su país. b) formar al pedagogo bajo el enfoque de competencias y desde un enfoque humanista ecologista y axiológico para lograr ser competente.

Por otro lado, en México, por muchos años, se ha vivido con el problema de la delimitación del espacio laboral entre normalistas y pedagogos (fue así desde la creación de la pedagogía universitaria en México en los años 50, tal como lo expresé en el capítulo II de esta investigación). Esto ha sido así debido a la amplia tradición que el normalismo ha tenido en la educación mexicana. El estado de Colima no queda exento de este

debate, tal como lo señala uno de mis entrevistados, en tal sentido sugiere que para que haya mayor visibilidad y definición del campo del pedagogo es necesario agruparse, agremiarse para poder completarse y “definir” funciones propias del pedagogo y que podamos ser identificados como tal por la sociedad y no caracterizarnos “por ser docentes”.

4. Entretejido argumental del capítulo

En este “Capítulo V. La formación profesional del pedagogo en la Universidad de Colima”, presenté cómo ha venido desarrollándose la formación profesional del pedagogo de la Facultad de Pedagogía de la UCOL, así como algunas de las apropiaciones y resignificaciones que los profesores y alumnos hacen de la propuesta de formación profesional plasmada en el plan de estudios G-3. Recorrí las condiciones de emergencia institucional de la licenciatura en pedagogía, la inscripción de enfoques y perspectivas en los formatos curriculares, y de éstos en la cultura de los docentes y los estudiantes, lo cual permitió visualizar la circulación de la formación profesional en la carrera de pedagogía de la UCOL.

La Facultad de Pedagogía de la UCOL se fundó el 13 de febrero de 1985 y en 1988 se creó la Licenciatura en Pedagogía, la emergencia de esta Facultad respondió a un mandato simbólico: el Gobierno Federal de esos años propuso una “revolución educativa” en todos los niveles educativos y el entonces rector de la UCOL, consideró que con la creación de esta Facultad respondería en gran medida las necesidades del momento en el estado de Colima, es decir, a la formación de los profesores de la universidad.

El plan de estudios G-3 como dispositivo ordenador de la formación profesional del pedagogo de la UCOL, prioriza aspectos como la flexibilidad, la integración, el equilibrio, la innovación y la multirreferencialidad. Tanto los profesores como los estudiantes se apropian e identifican con ese dispositivo, no lo rechazan, no obstante resignifican algunos elementos como es la práctica educativa en tanto que consideran a la docencia en educación básica como un campo de inserción laboral del pedagogo, mientras que el plan de estudios establece que serán los niveles medio superior y superior en los que podrá incursionar el pedagogo. En este plan de estudios se enfatizó en la multirreferencialidad que debía haber entre la pedagogía y las distintas disciplinas que también se ocupan de lo educativo. Se priorizó un pedagogo preparado para intervenir en

la educación en sus diferentes niveles y modalidades en las áreas de la administración, gestión, creación y dirección de establecimientos educativos; en el diseño, elaboración, implementación y evaluación de planes de estudio; en la docencia para el nivel medio superior y superior. En tal sentido, ningún proyecto educativo es lineal, siempre está mediado por la resignificación y apropiación que cada sujeto haga de dicho proyecto. Esta resignificación que los alumnos hacen del plan de estudios no representa que nieguen la propuesta del plan, sino que la amplían, aunque no estén lo suficientemente preparados para laborar como profesores de preescolar, primaria o secundaria.

La formación profesional del pedagogo desde la institución está enfocada a la internacionalización de la educación por medio de intercambios académicos-estudiantiles, tal como lo plantea el actual proyecto de universidad, es decir se apropian de los retos que demanda la universidad.

A MODO DE CONCLUSIÓN. LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PEDAGOGO COMO UN COMPLEJO JUEGO DE INTERPELACIONES Y RESIGNIFICACIONES

Trata a la gente como si fuesen lo que deberían ser y les ayudas a convertirse en lo que son capaces de ser.

Johann Wolfgang von Goethe.

Las presentes conclusiones se derivan del análisis realizado con respecto de la formación profesional del pedagogo universitario, que fui desarrollando en los capítulos que integran esta tesis y durante el cual prevalece mi objetivo de conocer las resignificaciones que del proyecto de formación profesional hacen los profesores y estudiantes.

El objetivo de este capítulo es dar respuesta a la tercera pregunta señalada en el primer capítulo de esta tesis: “¿cuáles son las semejanzas y distinciones entre los proyectos de formación profesional con los que se está formando al pedagogo en las universidades públicas de México y la manera en que son resignificados por los sujetos?” Todo ello en correspondencia con el objetivo de esta investigación, en el que se hace uso de algunas nociones del análisis político de discurso como resignificación e interpelación. En tal sentido, este capítulo está organizado por siete rubros: 1. Mis preguntas, análisis político y análisis comparativo: resultados; 2. Hacia un análisis comparativo de la institucionalización y objetivos primarios de la carrera de Pedagogía; 3. ¿Formación e identidad fracturadas del pedagogo?; 4. El pedagogo como agente educativo: intervención, competencias y constructivismo; 5. Campo laboral del pedagogo; y 6. Para finalizar.

1. Mis preguntas, análisis político y análisis comparativo: resultados

Esta investigación fue realizada por la inquietud de analizar el proyecto de formación profesional propuesto en cada una de las cuatro universidades públicas de México que ofrecen la carrera en pedagogía: UNAM, UV, UNACH y UCOL, así como de la resignificación que de él hacen los profesores y estudiantes de dicha carrera. En tal sentido planteé tres preguntas de investigación (*supra* introducción) que, junto con algunas herramientas teóricas del Análisis Político de Discurso y los Estudios Comparados, me posibilitaron construir los apartados de esta tesis doctoral.

Partiendo de los aportes teóricos mencionados en la introducción, pude ir afinando la mirada y las preguntas iniciales que me planteaba, delimitando áreas de indagación del

referente empírico que seleccioné. Después de que recopilé la información y construí los datos, pude volver a afinar mis preguntas y a ajustar las herramientas teóricas, profundizando en unas y dejando fuera otras. Por ejemplo, para analizar la procedencia de la pedagogía universitaria en México elaboré un escrito denominado: “Hacia un rastreo genealógico de la formación de profesores en México”, del que derivó el artículo: “Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX” (cf. Navarrete, 2015b), y que por no ser objeto de mi investigación tuvo que quedar fuera; no obstante, amplió mi mirada sobre la procedencia y emergencia de la pedagogía universitaria. En este proceso de tensiones y ajustes permanentes logré construir el objeto de estudio.

2. Hacia un análisis político comparativo de la institucionalización y objetivos primarios de la carrera de Pedagogía

Dar cuenta del momento de constitución de una profesión, la del pedagogo, implicó describir la dinámica institucional, histórica y discursiva que se vivió en cada una de las universidades en estudio, en las cuales los proyectos y agentes (fundadores, directivos, profesores, alumnos, *inter alia*) fueron imprimiendo su huella según el momento histórico de la época, de acuerdo con la relación de fuerzas políticas, intelectuales e institucionales de cada caso, según los ideales de sus maestros, en relación con las filosofías de la época, según sus propias trayectorias y percepciones, todo esto y más es lo que posibilitó, constituyó y dio forma a lo que sería la carrera de pedagogía en cada una de las universidades estudiadas: UNAM, UV, UNACH y UCOL.

Las condiciones de producción socio-históricas e institucionales en las que emergió cada una de las carreras de pedagogía son distintas, tal como se pudo apreciar en el apartado 1 de los capítulos II, III, IV y V, respectivamente. Así, por ejemplo, los antecedentes fundacionales también son diferentes: el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM se funda en 1955, el cual tiene sus antecedentes en la Escuela Nacional de Altos Estudios. El Colegio inició ofertando la maestría en pedagogía; en 1957 se reestructura el plan de estudios incorporando nuevas materias; y para 1959, finalmente, ofreció la licenciatura en pedagogía.

En 1954 se instituye la carrera de pedagogía en la Facultad de Pedagogía de la UV, teniendo como antecedente el “Curso de especialización para profesores de educación secundaria”. En 1954 la Facultad inició formando maestros de enseñanza

media con énfasis en educación secundaria; fue en 1958 que se inició la formación de licenciados en Pedagogía.

El Instituto de Idiomas del Estado de Chiapas es el antecedente de la carrera de pedagogía, institucionalizada en 1977 junto con el campus IV de Humanidades de la UNACH. La carrera de Pedagogía de la UNACH se decretó en el año de 1976 e inició funciones en 1977, pero fue hasta 1982 cuando esta carrera se desarrolló como una carrera autónoma, independiente, con un plan de estudios propio, con objetivos específicos para formar pedagogos.

La Facultad de Pedagogía de la UCOL se crea el 13 de febrero de 1985, teniendo como antecedente de creación a la Escuela Superior de Ciencias de la Educación. La Facultad de Pedagogía inició ofertando las carreras de Licenciado en Ciencias de la Educación y Licenciado en Psicología Educativa. Tres años después, en 1988, se creó la carrera de Pedagogía, la cual tuvo su primer plan de estudios G-1 en el año de 1989.

Conocer la historia particular de la institucionalización de la carrera de pedagogía en cada universidad me permitió entender y dar cuenta del tránsito de la formación profesional del pedagogo, es decir, me permitió comprender como ha llegado a ser lo que es (Foucault, 1999).

Para los casos de la UNAM y la UV, puedo decir que la carrera de pedagogía se sedimentó institucionalmente a partir de la idea e inquietudes pedagógicas de sus fundadores, los cuales pensaban en una pedagogía universitaria diferente a la pedagogía que se ofrecía en las escuelas normales; y en un pedagogo distinto al normalista, los fundadores de la carrera buscan dejar claro que el ser pedagogo no consiste en ser maestro de primaria, sino capacitador, asesor, maestro de maestros y se enfatiza también su formación en la organización educativa y, aunque con menos acento que las dos primeras, en la investigación educativa. En esta tesitura, las dos primeras carreras de pedagogía en México (UNAM –CU– y la UV -Xalapa-) nacen hermanadas por la necesidad de formar un nuevo tipo de pedagogo: el pedagogo universitario.

Para los casos de la UNACH y la UCOL, sostengo que la creación de la carrera de pedagogía estaba orientada más por una necesidad institucional (política educativa regional o nacional) que por un ideal de los fundadores (individuales o grupales). Epistemológicamente, retomaron como modelo los planes de estudio ya existentes en la UNAM y en la UV. Pero se preocuparon más por fomentar entre el profesorado una formación humanística (UNACH) y por formar a los profesores del nivel superior (UCOL). Reglamentaria y curricularmente, estas dos universidades no querían formar profesores

de primaria, para eso estaban las escuelas normales, sino profesores de nivel medio y superior; sin embargo, algunos de los alumnos entrevistados resignifican el proyecto institucional de formación y siguen visualizando a la docencia en el nivel educativo básico, como una de sus opciones preferenciales de desarrollo profesional.

En los cuatro casos la constante es la relación con el normalismo y las tradiciones docentes; si bien en las dos primeras se explicita la diferencia y la intención de ser algo distinto del normalista, y en las segundas, aunque se expliciten algunas diferencias con el normalismo, la huella de esta tradición aparece y reaparece en lo que imaginan profesores y estudiantes que harán al ingresar al campo laboral en los cuatro casos se despliega la dimensión relacional, la “identidad” profesional del pedagogo por diferencia con la del normalista y por la disputa del campo laboral.

Las inscripciones de los resultados parciales de estas tensiones por fijar “el sentido” de la profesión, pueden observarse en diversos rubros de la discursividad institucional. Por ejemplo, a nivel curricular en las cuatro universidades se asemeja la necesidad de formar profesores (nivel medio superior y superior) con la de las escuelas normales. No obstante, las resignificaciones y apropiaciones que los directivos, profesores o alumnos hacen del plan de estudios son diferentes entre sí. Es decir, no hay una apropiación lineal de lo establecido en un plan de estudios. Dichas resignificaciones y apropiaciones están “mediadas” por el contexto histórico de cada institución universitaria, por la historia y cultura particular de cada sujeto y por la forma particular de entender-concebir a la pedagogía, entre otros.

Creación de una profesión: la carrera de pedagogía				
Institución	UNAM	UV	UNACH	UCOL
Creación	1955	1954	1977	1989
Fundadores	Francisco Larroyo	Manuel C. Tello	No recae en una persona sino en un grupo	Eliézer De los Santos y Sara Lourdes Cruz
Grado	Maestría en Pedagogía	Maestría en educación	Licenciatura en Pedagogía	Licenciatura en Pedagogía
Título	Maestro en pedagogía	Profesor en educación secundaria	Licenciado en Pedagogía	Licenciado en Pedagogía
Duración	2 semestres por	3 años	8 semestres (42	9 semestres (72

	materia (obligatorias) más el tiempo, no mencionado, para cursar las optativas		materias que comprendían un total de 355 créditos)	asignaturas con un total de 373 créditos)
Organización Curricular	Materias obligatorias y optativas	Seminarios y conferencias	Materias obligatorias	Materias obligatorias
Objetivo	Formar maestros para dar clases en preparatorias	Formar profesores de enseñanza media	Preparar para, investigar, diseñar, planear y enseñar (docencia).	Formar para ser profesores del nivel superior, con arraigo en el estado, para que sirvieran en la docencia, la administración y la investigación
Concepción del pedagogo	Un pedagogo universitario, distinto al normalista con énfasis en lo filosófico, biológico y sociológico de la educación.	Un pedagogo universitario, distinto al normalista de educación primaria con énfasis en las humanidades y otras ciencias (matemáticas, biología, psicología, <i>inter alia</i>).	Un pedagogo como investigador, planeador y diseñador educativo y para la docencia en cualquier nivel educativo.	Un pedagogo preparado en el nivel de educación superior y posgrado, para cubrir las necesidades de docencia, administración e investigación educativa de la UCOL.

Cuadro 3. Creación de una profesión: La carrera de pedagogía.

Fuente: Elaboración propia.

Los objetivos de formación profesional y los grados académicos otorgados con los que se inician las carreras de pedagogía en cada una de estas universidades han sido distintos. Por ejemplo, en la Universidad Veracruzana en 1954 el grado que obtenían los estudiantes una vez concluidos los estudios, era el de maestría, y el título de Maestro en Educación Secundaria, ya que el objetivo del plan de estudios de 1954, apuntaba hacia la formación de profesores de enseñanza media.

En el caso de la UNAM en 1955 el objetivo de formación estaba puesto no sólo en encauzar a la formación de profesores, sino a la capacitación de profesionales en pedagogía aptos para organizar escuelas, efectuar investigaciones y desempeñar tareas de asesoría en diferentes instituciones. El primer plan de estudios del Colegio de Pedagogía otorgaba el grado de Maestría y el título de Maestro en pedagogía.

En el caso de la UNACH, en su primer plan de estudios de 1977, la orientación disciplinar se centró fundamentalmente en proporcionar una formación para cuatro salidas especializadas, entre las que figuraba pedagogía, la cual dirigía su objetivo de formación profesional hacia la enseñanza y las actividades de planeación educativa (Pacheco, 1997), el grado otorgado era el de licenciatura y el título de Licenciado en Pedagogía.

Por su parte, la formación que pretendía la UCOL, en 1985, era formar docentes en el nivel medio superior y recursos humanos preparados en el nivel de educación superior y posgrado, para cubrir sus necesidades de docencia, administración e investigación educativa, el grado otorgado era el de licenciatura y el título de Licenciado en Pedagogía (Rodríguez, 2008).

Aunque sea distinto el momento histórico en el que emerge y se institucionaliza la carrera de pedagogía en estas cuatro universidades públicas y los objetivos iniciales de formación profesional también sean distintos, es semejante el propósito de crear una carrera en pedagogía con el fin de formar profesionales que atendieran diversos aspectos de la educación, desde los procesos de administración, planeación y organización escolar, hasta la orientación educativa y la investigación. En los casos de las cuatro universidades referidas, la tentativa de las carreras de pedagogía apuntaba hacia la profesionalización, en general, de los servicios educativos, y en particular del trabajo docente. Cabe recordar que la UNACH y la UCOL tomaron como referencia a la UNAM y UV para el diseño de los planes de estudios con los que se creó la carrera de pedagogía en esas universidades, este hecho posibilita dar cuenta de la iteración de los ideales institucionales con los que emerge la carrera de pedagogía en México en los años 50.

3. ¿Formación e identidad fracturadas del pedagogo?

Los objetivos de formación actual para el pedagogo están dirigidos a formar profesionales con sólidas y profundas bases teóricas, filosóficas, humanistas y científicas sobre la pedagogía y la educación; así como con el dominio de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para interpretar correctamente el devenir educativo (UNAM), capaces de intervenir en los distintos ámbitos de la realidad educativa con una actitud crítica, reflexiva, colaborativa e innovadora, asumiendo un compromiso social (UV).

Tanto en la UNACH como en la UCOL se continúa con el interés de crear una identidad profesional propia del pedagogo (a diferencia de la UV y de la UNAM) que lo distinga de otros profesionistas de la educación como son los normalistas. Esta necesidad

se sustenta en que son carreras relativamente jóvenes en sus estados, en los que la tradición normalista no ha posibilitado del todo que los pedagogos puedan distinguir su campo específico de acción. Por ejemplo, en el caso de la UCOL, tanto en el plan de estudios como los directivos y profesores, tienen muy en claro que el pedagogo no es un profesor de primaria o de nivel básico; no obstante, muchos alumnos continúan con la idea de ser profesores de primaria. Para el caso de Chiapas, en el plan de estudios se especifica claramente los objetivos y perfil de pedagogo que no es para laborar en educación primaria; sin embargo, los profesores y alumnos consideran que el pedagogo puede-debe desempeñarse como profesor en ese nivel educativo, este sentir se debe a que desde los inicios de esta carrera los egresados concursaban y ganaban una plaza de profesores para nivel básico.

La identidad profesional del pedagogo, como la de cualquier otro profesionista o como la de cualquier otro sujeto, es *relacional* (e.g., con los planteamientos teóricos o con el campo de acción laboral de otras profesiones como el de la normal, psicología, sociología, etcétera). Es cambiante, diferencial, fracturada, en el sentido de que éstas nunca operan como fijaciones o totalidades perpetuas porque son construidas y reconstruidas constantemente y de manera tal que muchas veces no nos percatamos de ello y esa construcción-deconstrucción-reconstrucción no supone una causalidad simple sino compleja y sobredeterminada del proceso; es decir, se conforma de diversas posiciones y los sentidos de la profesión circulan y se desplazan en ellas y, eventualmente, se condensan representando esta diversidad en una posición (por ejemplo, la del docente). La identidad es cambiante en tanto el sujeto decida o no ocupar ciertas posiciones (funciones) en su contexto histórico-social. En este sentido, la identidad del pedagogo, como la de cualquier profesión, es fracturada, ambigua y su definición es temporal (Navarrete, 2008). En las cuatro universidades estudiadas se reitera esta condición más allá de que los modelos curriculares intenten fijarla en ciertas áreas. Conviene señalar que el proceso de construcción identitaria, o proceso identificatorio, involucra una compleja elaboración simbólica e imaginaria (y fantasmática) (Fuentes, 2005).

4. El pedagogo como agente educativo: intervención, competencias y constructivismo

En las cuatro universidades estudiadas se propone formar, con y desde diferentes matices, a un pedagogo como agente de su realidad educativa. Para lo cual se piensa en un pedagogo humanista, con sentido social (UNAM), formado en la intervención (UCOL, UV, UNAM), con una actitud crítica, reflexiva, colaborativa e innovadora (UV y UCOL), desde una práctica científica y creativa (UNACH) y con conocimientos regionales y nacionales (UNACH) e internacionales (UCOL) y trabajo en las comunidades (UNACH y UCOL). La pedagogía interviene discursiva y argumentativamente al configurar ideales educativos y proyectos particulares.

Si bien no en todos los planes de estudio se enuncia el enfoque de formación desde el que se pretende conformar al pedagogo, el prevaleciente en los planes de estudio es el constructivista¹⁰² (UV, UNACH).

Las últimas reformas educativas se han impulsado con esta perspectiva teórica, no sólo en México, sino también en otras latitudes. Por lo tanto, los organismos internacionales y las instituciones educativas nacionales empezaron a replantearse los modelos educativos con los que se venía operando hasta entonces, considerados desfasados de la realidad y pedagógicamente superados para responder a los desafíos del nuevo orden mundial, cuya dinámica histórica dio lugar al nacimiento de las llamadas sociedad de la información y sociedad del conocimiento. Todo esto llevó a asumir un nuevo *orden del discurso* en el campo de la educación, es decir, dio lugar a nuevas *prácticas discursivas*¹⁰³.

Las instituciones educativas han ido incorporando estos discursos a su propio discurso. Parece ser que la lógica consiste en estar actualizado y en sintonía con las teorías, recomendaciones y políticas educativas predominantes que circulan y se difunden en el medio educativo, para ser valoradas y apropiadas con distintos marcos interpretativos, con distintas estrategias y en distintos tiempos por las instituciones

¹⁰² El enfoque por competencias y la teoría psicológica del aprendizaje de corte cognoscitivo-constructivista tienen hoy en día una presencia dominante en el discurso pedagógico y se han utilizado como fundamento de las reformas implementadas en la última década en todos los niveles de la educación formal en México. El currículum escolar y las prácticas educativas buscan ahora sustentarse y desarrollarse conforme a los presupuestos teóricos de estos paradigmas que empiezan a interpelar con mayor fuerza a los diversos actores educativos (Chacón, 2013).

¹⁰³ Para Foucault, "las prácticas discursivas no son pura y simplemente unos modos de fabricación de discursos. Toman cuerpo en unos conjuntos técnicos, en unas instituciones, en unos esquemas de comportamiento, en unos tipos de trasmisión y de difusión, en unas formas pedagógicas que a la vez les imponen y las mantienen" (Foucault, 1989, cit. en Minello Martini, 1999: 163).

educativas y la comunidad académica. Desde luego, este proceso relativamente constante de actualización teórica implica que las instituciones y los actores educativos entren en un proceso relativamente constante y complejo de redefinición o rediseño de sus modelos, prácticas y formas de concebir la educación. La complejidad de estos procesos de actualización y redefinición está dada por el contexto en el que se generan, en el cual dichos procesos adquieren su propia singularidad, y en esa singularidad deben ser comprendidos. La característica de estos tiempos parece ser la “renovación constante” de las prácticas y configuraciones discursivas, a la que están llamadas las instituciones educativas y sus actores. La asimilación de un “nuevo lenguaje pedagógico” redefine las formas de pensar, sentir y hacer tanto de las instituciones como de los actores, es decir, reconfigura las identidades institucionales y las de los sujetos (docentes, estudiantes, directivos) (Chacón, 2013).

5. Campo laboral del pedagogo

La inscripción de la tensión fundacional en la formación del pedagogo, a saber, tradición normalista y tradición profesional universitaria, deja también su huella en el ámbito de la inserción laboral. Aunque mis informantes enlazan críticamente el tema de la formación de los docentes y en ocasiones se asigna al pedagogo universitario esto como una vía de profesionalización, el tema de la formación docente no es el objeto de estudio de esta investigación, no obstante en el imaginario y en los testimonios de mis entrevistados a veces se entrecruza, es decir, se resignifica la teoría de la formación de docentes con la teoría de la formación universitaria.

La procedencia de la pedagogía universitaria es normalista, y en la universidad se entrecruza. La UNAM, en los años 50, se “desprende” teóricamente del normalismo al señalar que la pedagogía será una profesión “distinta y distante” del normalismo. En la UV también hacen esta distinción al señalar que “ofertarán estudios superiores a los ofrecidos por la escuela normal”. Sin embargo, prevalecen huellas de esa disputa, de esa procedencia. Permanece, tanto en el imaginario de algunos estudiantes de pedagogía y como en algunos profesores, un entrecruzamiento, una sobredeterminación, reenvíos simbólicos entre el normalismo y lo universitario.

Con base en los planes de estudio analizados en esta investigación, puedo decir que las opciones del campo laboral del pedagogo son tan diversas que puede emplearse casi en “cualquier cosa” del ámbito educativo, por ejemplo, como docente, administrador

escolar, orientador, investigador, evaluador institucional, diseñador curricular, o bien como capacitador de recursos humanos, en educación continua y no formal, desarrollando trabajo comunitario, con niños de la calle y mujeres, entre otras. Paradójicamente, algunos docentes como estudiantes (aunque no todos los pedagogos) siguen compitiendo con los normalistas por las plazas. La amplitud del espacio profesional del pedagogo fue entendida por algunos (UCOL) como una dificultad de definir “claramente” el quehacer profesional del pedagogo. No obstante, desde su constitución como carrera profesional, el campo profesional de este profesionista se ha caracterizado por su acción en diversos niveles y modalidades educativas en los que se pueda intervenir pedagógicamente.

El campo de trabajo no está garantizado ni tampoco reservado exclusivamente para el pedagogo, por una parte, porque hay otros profesionales también dedicados a la educación (normalistas, psicólogos, sociólogos, antropólogos, trabajadores sociales, etcétera); y por otra, porque el trabajo del pedagogo aún no goza de un reconocimiento social amplio, tanto que muchas veces se desconoce su quehacer profesional. La disputa por los espacios laborales en las cuatro instituciones es parecida pero no igual: en la capital, los pedagogos compiten con otras profesiones como la psicología y la sociología de la educación; en tanto que en las tres universidades estatales los pedagogos compiten mayoritariamente con los normalistas y no sólo en forma espontánea sino también de manera institucionalizada (vía acuerdos sindicales, *inter alia*) Estos factores le han imposibilitado poder conquistar algunos espacios de trabajo donde el pedagogo podría desempeñarse eficientemente. De ahí la importancia tanto de conocer y analizar el perfil profesional de los pedagogos que se propone en los planes de estudios de las universidades en estudio, como –y esto es de importancia capital- de conocer y analizar los posibles mercados laborales donde este profesional se ha insertado y puede seguir haciéndolo.

La formación profesional actual del pedagogo, como la de muchos otros profesionistas, ahora está más encaminada a un saber hacer. Esto debido, entre otras cosas, al momento histórico que vivimos marcado por un modelo socioeconómico neoliberal que plantea el requerimiento de profesionistas más competentes y prácticos¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Autores de la comunidad franco-canadiense plantean que se pueden distinguir dos enfoques en la definición de competencia: uno limitado sólo al saber ejecutar y otro más amplio que considera la competencia como la capacidad de “enfrentar una situación nueva y compleja movilizando varios saberes-hacer” (Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck. 2007: 35). Podemos distinguir, así, dos enfoques en el concepto de competencia: uno vinculado con el saber hacer o saber ejecutar, que comprende una visión estrecha del sentido de la competencia y otro más amplio que implica una movilización de varios saber hacer. El saber hacer va más vinculado con el ejecutar. Mientras que la movilización implica saber actuar y saber reaccionar,

Así, la concepción filosófica idealista que se tenía en los años 50 está siendo sustituida por una visión más pragmática y funcional.

6. Para finalizar

Si bien una investigación nunca termina, sólo aporta algo más, para que otras continúen el trabajo (Rodríguez, 2008), finalizo señalando que las carreras de pedagogía han experimentado cambios en sus propuestas de formación profesional, pero también han prevalecido algunos elementos e iterado otros. Los objetivos de formación profesional de la carrera de pedagogía en las universidades en estudio, han transitado de priorizar la formación docente hasta la formación de tecnólogos educativos, de la formación de profesores de educación media a la formación para la intervención pedagógica-educativa, y a la formación para la investigación. Estos tránsitos responden a una particular dinámica histórica y social institucional.

Considero que formar pedagogos universitarios en México resulta primordial en tanto que el pedagogo es considerado (por las instituciones y por el propio pedagogo) como un profesionalista que interviene no sólo en el terreno escolar-formal, sino también en el campo educativo en general que se redefine constantemente y en el que también participan otros profesionalistas que tienen por objeto de estudio lo educativo. De acuerdo con Buenfil (2011), las prácticas educativas carecen de una esencia en su tema, espacio y tiempo de ocurrencia, agentes que intervienen, y contenidos que movilizan, muchas pueden ser consideradas situaciones educativas “*de facto*”, que no han sido diseñadas “*ex profeso*” para tal función, que permiten aprendizajes que no habían sido planeados y mucho menos diseñados. En este sentido, pensar la formación del pedagogo en su práctica profesional también abre un campo de indagación prometedor.

Sólo después de haber realizado una búsqueda y un recorrido histórico sobre las carreras de pedagogía en cuatro universidades públicas autónomas; de haber revisado las fuentes documentales histórica y presentes en las carreras de pedagogía; de haber analizado los testimonios de mis entrevistados profesores y alumnos; y de la escritura de este texto, es que me percaté de que la investigación a la vez que me permite replantear y afinar las preguntas de investigación, genera nuevas inquietudes e interrogantes de las cuales mencionaré a continuación sólo algunas: ¿cuál es el tránsito de ser pedagogo en

es decir, es un saber qué hacer y cuándo hacerlo. He aquí el gran dilema de las competencias: Saber por saber o saber para saber hacer, lo que implica una relación entre la teoría y la práctica.

el imaginario estudiantil y ser pedagogo en la práctica en instituciones?, ¿en qué coincide y en qué difiere la formación profesional de los pedagogos de México con la de otros países de Latinoamérica o Europa? Estas interrogantes las planteo como inquietudes personales que quizá pueda desarrollar, más adelante, en futuras investigaciones.

Referencias

- Abellán, Joaquín (2008) "La idea de universidad de Wilhelm von Humboldt" en Faustino Oncina (Coord.) *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (De Kant a Nietzsche)*, España, Universidad Carlos III de Madrid-Editorial Dykinson, pp. 273-296.
- Adorno, Theodor (1973) *Tres estudios sobre Hegel*, España, Taurus.
- Althusser Louis (1986) *Ideología y aparatos ideológicos del estado*, México, Siglo XXI.
- Álvarez, Germán (2003) *Modelos académicos de Ciencias Sociales y legitimación científica en México*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Álvarez-Gayou, Juan Luis (2004) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México, Paidós.
- Anzaldúa, Raúl Enrique (2004) *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*, México, UAM-X.
- Anzaldúa, Raúl Enrique (2009) "La formación: una mirada desde el sujeto" en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, 21-25 septiembre.
- Arce, Francisco (1982) *Historia de las profesiones en México*, México, Secretaría de Educación Pública / El Colegio de México.
- Aristóteles (1995) *Física*, Madrid, Editorial Gredos.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), (2007) *Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA)*, México, ANUIES, SEP.
- Ávalos, María Dolores (2008) "El concepto de imaginario como horizonte de inteligibilidad en la formación identitaria de los profesores de educación primaria" en Laura Echavarría y Ofelia Cruz (coords.) *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso*, México, Casa Juan Pablos- PAPDI, pp. 175-187.
- Ávalos, María Dolores (2014) "Las maestrías para profesores de educación básica en el Distrito Federal procesos de resignificación y formación identitaria", Tesis de doctorado, México, DIE-Cinvestav-IPN.
- Bachelard, Gaston (1974) *El nuevo espíritu científico*, México, Siglo XXI.
- Barajas, Guadalupe (2004) "El medico homeópata y su inserción en el mercado laboral" en Ángeles Valle (coord.) *Las profesiones en México frente al mercado de trabajo. Los retos de la formación*, México, CESU-UNAM.

- Barrón Concepción y José Gómez (2004) "Las nuevas profesiones en las instituciones de educación superior" en Ángeles Valle (coord.) *Las profesiones en México frente al mercado de trabajo. Los retos de la formación*, México, CESU-UNAM.
- Barrón, Concepción (2000) "Análisis comparativo de las licenciaturas en pedagogía y ciencias de la educación en las universidades privadas de la zona metropolitana", Tesis de doctorado, México, UNAM.
- Barrón, Concepción e Ysunza Marisa (2003) "Currículum y formación profesional" en Díaz-Barriga A. (Coord.) *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, México, COMIE/SEP/CESU, V.5, pp. 125-164.
- Barrón, Concepción, Ileana Rojas y Rosa Ma. Sandoval (1996) "Tendencias en la formación profesional universitaria en educación. Apuntes para su conceptualización", *Perfiles Educativos*, No. 71: 65-74.
- Bello, Juan, Muñoz Iliana y Mario Reyes (2003) "Un acercamiento histórico al posgrado en México", en Revista *Xictli*, No. 50. <http://www.unidad094.upn.mx/revista/50/juan.htm>
- Beltrán, Jenny (2005) "El Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana", *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, No. 1. <http://www.uv.mx/cpue/num1/critica/meif.htm> (10.10.2014).
- Beltrán, Manuel (1990) "Cinco vías de acceso a la realidad social" en García, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación*, Madrid, Alianza Editorial.
- Briseño Cerda, Juan Manuel y Manuel Velasco Murguía (2006) "La Escuela Dental del estado de Colima", *Revista ADM*, Vol. LXIII, No. 4: 156-159.
- Brugger, Walter (2000) *Diccionario de filosofía*, Barcelona, Herder.
- Buenfil, Rosa Nidia (1990) *Discurso y educación* (Documento DIE 26), México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- Buenfil, Rosa Nidia (1993) "Análisis de discurso y educación" en *Documentos DIE, número 26*, México, DIE-Cinvestav.
- Buenfil, Rosa Nidia (1994) *Cardenismo: Argumentación y antagonismo en educación*, México, DIE CINVESTAV/CONACYT.
- Buenfil, Rosa Nidia (2000) "Globalization, education and discourse political analysis. Ambiguity and accountability in research", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13:1, 1-24.

- Buenfil, Rosa Nidia (2008) "La categoría intermedia" en Cruz, Ofelia y Laura Echavarría (Coords.) *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso*, México: Casa editorial Juan Pablos / Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación, pp. 29-40.
- Buenfil, Rosa Nidia (2011) *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social*, Saarbrücken, Alemania, LAP Lambert Academic Publishing GmbH & Co. KG
- Buenfil, Rosa Nidia (2013) "Ver las huellas y el horizonte desde el Análisis político de discurso", ponencia presentada en el VIII Encuentro de Análisis Político de Discurso, México, 23-25 octubre.
- Burke, Peter (1997) *Historia y teoría social*, México, Instituto Mora.
- Camacho, Julio Ismael (2003) "La Universidad Autónoma de Chiapas ante el reto de las pensiones jubilatorias de los trabajadores académicos: una obligación solidaria". <http://aijdtssgc.org/2003/11/03/la-universidad-autonoma-de-chiapas-ante-el-reto-de-las-pensiones-jubilatorias-de-los-trabajadores-academicos-una-obligacion-solidaria> (30.01.2015).
- Carretero, Mario (1996) "Constructivismo y problemas educativos: una relación compleja", *Anuario de Psicología*, Vol. 69:183-187
- Chacón, Jorge (2013) "Una experiencia de innovación en la enseñanza de la investigación educativa en el marco de "Proyecto Aula" de la Universidad Veracruzana", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, No. 58: 735-768.
- Chávez, Guadalupe (2005) "Identidad, valores y ética en la formación de los historiadores de la Universidad Autónoma de Nuevo León", *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, No. 43: 52-60.
- Cleaves, Peter (1985) *Las profesiones y el estado: el caso de México* México, COLMEX.
- Colish, Marcia L. (1997) *Medieval Foundations of the Western Intellectual Tradition, 400-1400. The Yale Intellectual History of the West. New Haven: Yale University Press.*
- Coll, César (1981) *Psicología genética y educación*, Barcelona, Oikos-Tau.
- Coll, César (1997) *¿Qué es el constructivismo?*, Argentina, Magisterio.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Versión electrónica actualizada al 14 de julio del 2011, URL: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf> (12 de noviembre, 2013)
- Cruz, Ofelia Piedad (2007) "La reforma del profesorado. Configuración, tensiones y regulación. México 1989-2006", Tesis de doctorado, México, FFyL-UNAM.

- Cruz, Ofelia Piedad (2005) "La formación docente. Una mirada genealógica del concepto" ponencia presentada en el *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, 30 octubre-5 noviembre.
- De Ipola, Emilio (2002) *Ideología y discurso populista*, Argentina, Alianza editorial.
- De La Mora, Gabriel (2005) "Prólogo", en Juan Amós Comenio, *Didáctica Magna*, México, Porrúa.
- De los Santos Valadez, Eliézer y Alejandra Chávez Ramírez (2005) "La universidad de Colima: Surgimiento y desarrollo", ponencia presentada en el *Segundo Auto-estudio de las universidades públicas mexicanas*, México, 14-18 febrero.
- Delors, Jaques (1996). "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España, Santillana/UNESCO, pp. 91-103.
- Denyer, M.; Furnémont, J.; Poulain, R.y Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la Educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Derrida, Jacques (1982) *Márgenes de la filosofía*, Madrid, Cátedra.
- Derrida, Jacques (1998) *De la Gramatología*, México, FCE.
- Dewey, John (1993) *La ciencia de la educación*, Buenos Aires, Losada.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2000) *Acuerdo 279*. 10 de julio de 2000, México, Secretaría de Educación Pública.
- Díaz Barriga, Ángel (1990) "Concepción pedagógica y su expresión en el plan de estudios de pedagogía" en Ducoing, Patricia y Azucena Rodríguez (comps.) *Formación de profesionales de la educación*, México, FFyL-UNAM/ANUIES/UNESCO.
- Díaz Barriga, Ángel (1994) *El contenido del plan de estudios de Pedagogía: análisis de los programas de asignatura*. Cuadernos del CESU no. 32, México, CESU-UNAM.
- Díaz Barriga, Ángel (1996) *Ensayos sobre la problemática curricular*, México, Trillas/ANUIES.
- Díaz Barriga, Ángel (1997) "La profesión y la elaboración de planes de estudio. Puntos de articulación y problemas de diseño", en Teresa Pacheco y Ángel Díaz (Coords) *La profesión. Su condición social e institucional*, México, UNAM/CESU-Miguel Ángel Porrúa, pp. 65-108.
- Díaz Barriga, Ángel (2005) "Las profesiones ante los nuevos retos. Globalización, flexibilidad y competencias" en Teresa Pacheco y Ángel Díaz (Coords.) *La profesión universitaria en el contexto de la modernización*, Barcelona-México, Pomares, pp 73-93.

- Díaz-Barriga, Frida (1993) "Aproximaciones metodológicas al diseño curricular. Hacia una propuesta integral", *Revista Tecnología y Comunicación Educativa*, núm. 21, pp. 19-39.
- Dilthey, Wilhelm (1940), *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Buenos Aires, Losada.
- Dogan, Matei y Robert Pahre (1993) *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*, México, Grijalbo.
- Ducoing, Patricia (1990) *La pedagogía en la Universidad de México* (T. I y II) México, CESU-UNAM.
- Ducoing, Patricia (2005) "Capítulo 1. En torno a las nociones de formación" en Patricia Ducoing (Coord.) *Sujetos, actores y procesos de formación (Tomo II)*, México, COMIE-IPN, (La investigación educativa en México 1992-2002), pp. 73-170.
- Ducoing, Patricia (2013) "Capítulo 1. Nociones de Formación" en Ducoing, Patricia y Bertha Fortoul (Coords.) *Procesos de Formación (Tomo I)*, México, COMIE-ANUIES, (La investigación educativa en México 2002-2012) pp. 47-106.
- Ducoing, Patricia (Coord.) (1997a) *Formación universitaria en educación I. Universidades del sureste*, México, UNAM/CESU.
- Ducoing, Patricia (Coord.) (1997b) *Formación universitaria en educación II. Universidades del centro*, México, UNAM/CESU.
- Ducoing, Patricia y Azucena Rodríguez (comp.) (1990) *Formación de profesionales de la educación*, México, UNAM/UNESCO/ANUIES.
- Durkheim, Émile (1987) *El suicidio*, México, Premio editora.
- Durkheim, Emile (2001) *Las reglas del método sociológico*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Ezcurdia, José (2008) "Prólogo" en *Configuraciones formativas III. Autonomía y formación*, México, Universidad de Guanajuato-IIEDUG-Cuerpo académico Configuraciones Formativas, pp. 9-11.
- Fabre, Michel (2011) "Experiencia y formación: la Bildung", *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 23, No. 59: 215-225.
- Fernández, Jorge A. (2004) "Formación y ejercicio profesional el caso de la profesión médica" en Ángeles Valle (coord.) *Las profesiones en México frente al mercado de trabajo. Los retos de la formación*, México, CESU-UNAM.
- Ferrater, José María (1994) *Diccionario de filosofía*, Barcelona, Alianza editorial.
- Foucault, Michel (1992) *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.

- Foucault, Michel (1992b) *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets Editores.
- Foucault, Michel (1999) *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- Foucault, Michel (2002) *La hermenéutica del sujeto*, México, FCE.
- Freire, Paulo (2001) *Pedagogía de la indignación*. Morata. Madrid. España.
- Freire, Paulo, (1998) *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI.
- Freud, Sigmund (1921) "Psicología de las masas y análisis del yo" en Freud, S. (1979) *Sigmund Freud Obras Completas* (Vol. XVIII), Buenos Aires, Amorrortu.
- Fuentes, Silvia (2005) *El Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM), un programa exitoso de formación profesional: funcionamiento ideológico y proceso identificador en el marco de una política pública incipiente*, México, UPN.
- Furlán, Alfredo (1995) "La enseñanza de la pedagogía en las universidades. Panorama", México, Publicación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, CIEES. Documento de trabajo.
- Furlán, Alfredo y Miguel Ángel Pasillas (1993) "El campo pedagógico", *Cuadernos Pedagógicos Universitarios* No. 5. Colima, México, Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima.
- Furter, Pierre (1976) "Un nuevo sistema regional de enseñanza superior de la Universidad Autónoma de Chiapas", *Revista Universidad Autónoma de Chiapas*, Edición conmemorativa por los 35 años de su fundación, abril de 2010: 39-50.
- Gadamer, Hans-Georg (1993) *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, España, Ediciones Sígueme.
- Galaz-Fontes, Jesús (2006) "The National Faculty Surveys. An overview" en J. Schuster, & M. Finkelstein, *The American Faculty. The Restructuring of Academic Work and careers*. Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- García, Rodrigo (2006) "Formación y arqueología discursiva" en *Configuraciones Formativas I. El estallido del concepto de formación*, México, Universidad de Guanajuato-Instituto de Investigaciones en Educación-Cuerpo académico Configuraciones Formativas, pp. 25-40.
- Garibay Paniagua, Carlos (2003) "La Facultad de Derecho se Consolida", *Gaceta Universidad de Colima*, No. 11: 5.
- Garzón y Rincón Alberto y Julia Clemente Corzo (2010) "Preludio universitario" *Revista Universidad Autónoma de Chiapas*, Edición conmemorativa por los 35 años de su fundación, abril de 2010: 15-24.

- Goethe, Johann Wolfgang (2000) *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, Madrid, Cátedra.
- Gómez, Fabiola Isabel (2008) "Identidad profesional en alumnos de primer año de la licenciatura en educación primaria", Tesis de maestría, México, Universidad Autónoma de Yucatán.
- Gómez, Juan Guillermo (2002) "Sobre el concepto de formación en el Wilhelm Meister de Goethe", *Revista Educación y Pedagogía* Vol. XIV, No. 32: 41-51.
- Gómez-Villalpando, Armando (2009) "Concepciones de formación", *Paideia*, año 5, núm. 5: 34-39.
- Gómez-Villalpando, Armando (2010) *La formación y la sujeción en el discurso teórico de la educación*, México, Universidad Pedagógica Nacional-Plaza y Valdés.
- González Delgado, Micaela (2011). Intervención educativa. Material de apoyo a la asignatura de Formación y Práctica Profesional. FES Acatlán-UNAM. México.
- González González, Enrique (2001) "La universidad virreinal, una corporación" en Renate Marsiske (Coord.) *La Universidad de México: recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, UNAM-CESU, pp. 17-20.
- González Maura V. (2002) "¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica" *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. XXII No.1: 45-53.
- González, Juliana (1994) "De la Escuela de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras", en *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, pp. 13-26.
- Göttler, Josef (1962) *Pedagogía Sistemática*, Barcelona, Editorial Herder.
- Gramsci, Antonio (1984) *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Granja, Josefina (1998) *Formaciones conceptuales en educación*, México, CINVESTAV-UIA.
- Guevara, Rafael (2010) *Semblanza histórica*, Universidad Veracruzana <http://www.uv.mx/universidad/info/semblanza.html> (15 de noviembre, 2010).
- Hall, Stuart (1996) "1: Introduction: Who Needs Identity?", en Stuart Hall, y Paul du Gay (eds.) (1997), *Questions of Cultural Identity*, North Yorkshire, Gran Bretaña, Sage Publications, pp. 1-17.
- Heidegger, Martín (2004) *El ser y el tiempo*, México, Fondo de Cultura Económica.

- Herbart, Johann Friedrich (1983) *Pedagogía General derivada del fin de la educación*, Madrid, Humanitas.
- Herder, Johann Gottfried (1774 / 1974) *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. Beitrag zu vielen Beiträgen des Jahrhunderts [Riga (Livonia, Rusia), 1774]*.
- Herder, Johann Gottfried (1982) "Otra filosofía de la historia para la educación de la humanidad. Contribución a otras muchas contribuciones del siglo" en *Obra Selecta* de J. G. Herder, Madrid, Alfaguara, pp. 273-367.
- Hernández Carlos, Juliana López (2002). *Disciplinas*, Colombia, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Hernández Millán, Abelardo (2010) "Cómo y por qué fue creada la UNACH", *Revista Universidad Autónoma de Chiapas*, Edición conmemorativa por los 35 años de su fundación, abril de 2010: 25-38.
- Hernández Reyes, Nancy Leticia (2008) "Formación, curriculum y profesión en discursos y vivencias de estudiantes universitarios. Caso: Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Autónoma de Chiapas", Tesis de doctorado, España, Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Didáctica y Organización Escolar
- Hernández, Aureliano (1986) "La Facultad de Pedagogía y su primer director, el profesor Manuel C. Tello", *Colección Pedagógica Universitaria*, No. 14: 109-114.
- Hernández, Daniel (2012) "Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el análisis político de discurso, coordinado por Rosa Nidia Buenfil Burgos y Zaira Navarrete Cazales" *Revista Mexicana de Investigación educativa*, Vol XVII, No. 54: 953-960.
- Hernández, Oscar Genaro (2007) *Diseño curricular e instruccional*, México, Universidad Santander.
- Hickman, Hortensia (2003) "Procesos de institucionalización, trayectorias e identidades. El caso de Psicología Experimental en la Universidad Nacional Autónoma de México (1960-1985)", Tesis de doctorado, México, DIE-Cinvestav-IPN.
- Hirschberger, Johannes (2000) *Historia de la filosofía* (Dos tomos), España, Herder.
- Hörn, Klaus-Peter y Wigger, Lothar (1994) *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft*, Verlag, Dautscher Studienverlag.

- Hoyos, Carlos Ángel (1994) "Las profesiones y la posibilidad universitaria", *Memorias del Congreso: Las profesiones en México* No. 1, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Iafrancesco, Giovanni Marcello (2004) *Currículo y Plan de estudio. Estructura y Planeamiento*, Bogotá, Editorial Magisterio.
- Instituto Nacional de Empleo (INEM) (1995) *Metodología para la ordenación de la Formación profesional ocupacional*, Madrid, Subdirección general de gestión de formación ocupacional.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE), (2007) *Estructura y Dimensión del Sistema Educativo Mexicano*, http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2007/PanoramaEducativoDeMexico/EstructuraYDimension/Ciclo2006-2007/2007_Ciclo2006-2007__tabla.pdf (20.10. 2013).
- Instituto Superior de Educación Normal de Colima (ISENCO) (2015) *Historia del Instituto Superior de Educación Normal de Colima "Profesor Gregorio Torres Quintero"* http://www.isencolima.edu.mx/quienes_somos (10.01.2015)
- Juárez, Octavio (2009) "Discursos hegemónicos en la producción de la política de formación permanente en México: Pronap", Tesis de doctorado, México, DIE-Cinvestav-IPN.
- Jullien de Paris, Marc-Antoine (1817) *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'Éducation comparée... et séries de questions sur l'éducation*, Paris.
- Lacan, Jacques (1995) "El estadio del espejo como conformador de la función del 'Yo', tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica" en Lacan, J (1995) *Escritos I*, México, Siglo XXI, pp. 86-93.
- Laclau Ernesto y Chantal Mouffe (2004) *Hegemonía y estrategia socialista, hacia una radicalización de la democracia*, Buenos Aires, FCE.
- Laclau, Ernesto (1994) *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Laclau, Ernesto (1996). *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel.
- Laclau, Ernesto, Lilian Zac (1994) "Cuidado con el vacío: El sujeto de la política" en Laclau, E. *The Making of Political Identities*, London, Verso.
- Laplanche, Jean & Pontalis, Jean-Bertrand (1996) *Diccionario de Psicoanálisis*, Barcelona, Editorial Paidós.

- Larroyo, Francisco (1958) *Vida y profesión del pedagogo. A propósito de la reforma de los planes de estudio de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*, México, FFyL-UNAM.
- Lechte, John (2000) *50 pensadores contemporáneos esenciales*, Madrid, Cátedra.
- LeMay, Eric, Jenniffer A. Pitts y Paul Gordon (2000) *Heidegger para principiantes*, Buenos Aires, Era Naciente.
- Ley General de Educación (LGE), 1993, (reformada el 20-05-2014). México: SEP, disponible en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.htm (21.05.2014)
- López Cuevas, Agustín (1998) *Crónica de la Universidad Autónoma de Chiapas*, Colección Humanidades, Serie Estudios sobre la universidad, Dirección General de Extensión Universitaria, Universidad Autónoma de Chiapas.
- López, Alicia Angélica (2004) *Manual de Inducción al Colegio de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México*, México, UNAM.
- Lorente, Victoria (2010) "Mignon y Schubert: 6 lieder sobre el poema de Goethe: *Wer die Sehnsucht kennt*", *Sinfonía Virtual*, No. 17: s/np. http://www.sinfoniavirtual.com/revista/017/mignon_schubert.php (15.11.2013).
- Luhmann, Niklas (1999) *Teoría de los sistemas sociales II* (artículos), Chile, Universidad Iberoamericana / Colección teoría social.
- Luzuriaga, Lorenzo (1980) *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, Argentina, Lozada.
- Machuca, Adriana Elizabeth (2008) "La identidad profesional de los sociólogos", Tesis de Maestría, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Marín, Dora Elena (2008) *Los estudiantes de ingeniería civil: identidad y representaciones sociales*, México, UNAM-Plaza y Valdés.
- Mariñez, Rosario (2011) "La resignificación del nacionalismo en la frontera norte. El liderazgo de los profesores en el Territorio Norte de la Baja California. 1940-195", Tesis de doctorado, México, DIE-Cinvestav-IPN.
- Marsiske, Renate (2006) "La universidad de México: Historia y desarrollo" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Tunja, Colombia, Vol.8: 11-34.
- Martínez, Ana María del Pilar (2001) "La enseñanza de la Pedagogía en la UNAM", *Paedagogium* Año 2. No. 7: 29- 33.
- Martínez, Ana María del Pilar (2011) "Antecedentes e historia" del Colegio de Pedagogía de la UNAM, <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/lib/acercade/> (20.11.2011).

- Méndez Puga, Ana María (2004) “¿Cuál es el sentido de las materias optativas dentro del currículum de la Escuela de Psicología?”, *Uaricha*, No. 3: 3-5.
- Menéndez, Libertad (1994) *El amanecer de la pedagogía en el acontecer universitario*. Conferencia dictada, en el marco de los “Festejos del 40 aniversario de la Facultad de Pedagogía” de la Universidad Veracruzana, Xalapa, Ver, México, Mayo-94. Transcripción del audio-video por Zaira Navarrete y Jorge Chacón.
- Menéndez, Libertad (1996) *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras: Planes de estudios, títulos y grados 1910-1994*, Tesis doctoral, México, FFyL-UNAM.
- Meneses, Ernesto (1998) *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*, México, Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.
- Merton, Robert K. (1980) *Ambivalencia sociológica y otros ensayos*, Madrid, Espasa, Calpe.
- Meyer, John y Francisco Ramírez (2002) “La institucionalización mundial de la educación” en Jürgen Schriewer (Comp.) *Formación del discurso en la educación comparada*, Barcelona, Pomares, pp. 91-111.
- Mier Garza, Raymundo (2004) Calidades y tiempos del vínculo Identidad, reflexividad y experiencia en la génesis de la acción social. En: *Tramas 21*. UAM-X. MÉXICO. pp. 123-159
- Miguel, Graciela (1994) *Trayectoria de la Facultad de Pedagogía desde sus protagonistas. Los planes de estudio en su cotidianeidad*, Conferencia dictada, en el marco de los “Festejos del 40 aniversario de la Facultad de Pedagogía” de la Universidad Veracruzana, Xalapa, Ver, México. Mayo-94. Documento interno.
- Moreno, Tiburcio (2010) “Competencias en educación. Una mirada crítica”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XV, No.44: 289-297.
- Nandayapa, Mario (2013) “La UNACH es unidad frente al cambio”, *Diario Cuarto Poder*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, 22 de septiembre.
- Navarrete, Zaira (2007) “El pedagogo y su identidad profesional. El caso de los egresados de la carrera de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana” en *Tesis maestría, Compilación III 2006-2007*, México, DIE-Cinvestav-IPN.
- Navarrete, Zaira (2008) “Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XIII, No. 36: 143-171.

- Navarrete, Zaira (2009a) "Eclecticismo teórico en las ciencias sociales" en Reinalda Soriano y Dolores Ávalos (Coords.) *Dispositivos intelectuales en la investigación social*, México, Casa editorial Juan Pablos y PAPDI, pp. 139-151.
- Navarrete, Zaira (2009b) *Entrevista con Sara Lourdes Cruz Iturribarria* (Co-fundadora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima), entrevista inédita efectuada el 21 de mayo.
- Navarrete, Zaira (2010) "La interpelación de una política educativa en la constitución identitaria del pedagogo" en Silvia Fuentes y Ofelia Cruz (Coords.), *Identidades y política educativa*, México, UPN, pp. 39-55.
- Navarrete, Zaira (2011) "Las profesiones en México. Hacia una ontología no metafísica" en Rosa Nidia Buenfil y Zaira Navarrete (Coords.) *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el Análisis Político de Discurso*, México, Plaza y Valdés-PAPDI, pp. 259-274.
- Navarrete, Zaira (2013a) "Formación e identidad" en Ducoing Patricia y Bertha Fortoul (Coords.) *Procesos de formación. Vol. I*. Colección Estado del Conocimiento 2002-2011, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) / Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), pp. 309-364.
- Navarrete, Zaira (2013b) "Formación en disciplinas" en Ducoing Patricia y Bertha Fortoul (Coords.) *Procesos de formación. Vol. II*. Colección Estado del Conocimiento 2002-2011, México: ANUIES / COMIE, pp. 196-236.
- Navarrete, Zaira (2015a) "¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XX. No. 65: 125- 143.
- Navarrete, Zaira (2015b) "Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX", *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 17, No. 25, (in press).
- Navarro, Marco Aurelio y Zaira Navarrete (2013) "Introducción" en Navarro, Marco Aurelio y Zaira Navarrete (Coords.) *Comparar en educación. Diversidad de intereses, diversidad de enfoques*, México, El Colegio de Tamaulipas / Sociedad Mexicana de Educación Comparada, pp. 9-25.
- Olvera, Margarita (2007) "Sociología, cambios conceptuales y temporalidad" en Zabudovsky, G. *Sociología y cambio conceptual*, México, UAM-A-UNAM, Siglo XXI.

- Ornelas, Ana María (2009) "Formación humana y conflicto identitario en la diversidad cultural" en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, 21-25 septiembre.
- Pacheco Méndez, Teresa (1997) "Universidad Autónoma de Chiapas" en Ducoing, Patricia (coord.) *Formación Universitaria en Educación I: Universidades del Sureste*, México, UNAM/CESU, pp. 309-365.
- Pérez, Arnulfo (1986) *Historia de la Facultad de Pedagogía*, Xalapa, Ver. México, (Documento interno).
- Pérez, Teresa de Jesús (1997) *Francisco Larroyo y la historia de la educación en México: Configuración de un campo disciplinario*, México, CESU-UNAM.
- Perkins, David (1997) "What is understanding?", en M. S. Wiske (Ed.), *Teaching for Understanding*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, pp. 39-57.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1982) *Canto del cisne*, México, Porrúa.
- Pineda del Valle, César (1995) *UNACH, antecedentes y evolución*, México, Ediciones y Sistemas Especiales.
- Poder Ejecutivo Nacional (1989) *Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994*, México, Poder Ejecutivo Nacional.
- Przeworski, Adam y Henry Teune (1982) *The Logic of Comparative Social Inquiry*, New York.
- Ramírez, Beatriz (2002) "La formación: una perspectiva psicoanalítica" en Raúl Anzaldúa y Beatriz Ramírez (coords.) *Formación y tendencias educativas. Reflexiones y horizontes*, México, UAM-A.
- Ramírez, Victoria (2008) "La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas. Un estudio sobre los imaginarios y los procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados: la Normal Urbana Lic. Emilio Sánchez Piedras y la Normal Rural Lic. Benito Juárez", *Tesis de doctorado*, México, UAM-Iztapalapa.
- Real Academia Española (RAE) (2001) *Diccionario de la lengua española* (22nd ed.), Madrid, RAE.
- Remedi, Eduardo (2004) "La institución: un entrecruzamiento de textos" en Eduardo Remedi (Coord.) *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, México, Plaza y Valdés editores.
- Remedi, Eduardo (2005) "Linderos. Simposio de Guadalajara, Jalisco", en *Diálogos sobre investigación educativa*, México, COMIE-CEE-SEB-ITESO-CESU, pp. 121-177.

- Robertson, Roland (1992) *Globalization: Social Theory and Global Culture*, Sage Publications, London.
- Rodríguez Álvarez, María de los Ángeles (2003) *Entrevista con Juan Eliezer de los Santos Valadez* (Co-fundador de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima), entrevista inédita efectuada el 18 de junio.
- Rodríguez Fabiola e Ileana Seda (2013) "El papel de la participación de estudiantes de Psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional", *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, No. 140: 82-99.
- Rodríguez, Adriana (2003) "Los orígenes del multiculturalismo en Johann Gottfried Herder: análisis de Otra filosofía de la historia para la educación de la humanidad (1774)", *Revista Con-ciencia Política*, No. 5: 121-134.
- Rodríguez, Margarita Teresa (2009) *La impronta de una formación universitaria en la profesión magisterial: el caso de las egresadas de la UPN Ajusco*, México, UPN.
- Rodríguez, María de los Ángeles (2008) "Antecedentes del plantel, primera Facultad de la Universidad de Colima" en, <http://www.ucol.mx/docencia/facultades/pedagogia/antecedentes.php> (15.02.2008).
- Rodríguez, Zeyda (1998) "La formación del sociólogo como profesional reflexivo", *Sinéctica* No.12: 1-6.
- Rodríguez-Gómez, Roberto (2008) "Pensadores y forjadores de la universidad en México" en Carmen García (Ed.) *Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana*, Caracas, UNESCO-IESALC/ CENDES/ bid & co. editor, pp. 337-378.
- Rojas Argüelles, Graciela (1992) *El posgrado en la década de los ochenta: Graduados, planes de estudio, población*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación General de Estudios de Posgrado.
- Rojas, Ileana (2008) *La formación universitaria en educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Notas para su estudio*, México, Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.
- Ruiz, Estela (2004) "Desafíos y amenazas de los cambios tecno-organizacionales a la profesión y formación profesional. El caso de la ingeniería" en Ángeles Valle (coord.) *Las profesiones en México frente al mercado de trabajo. Los retos de la formación*, México, CESU-UNAM.

- Saltzman, Judy Deane (1998) "Natorp on Social Education: A Paideia for all Ages", ponencia presentada en el *Twentieth World Congress of Philosophy*, Boston, Massachusetts U.S.A, 10-15 Agosto.
- Saur, Daniel (2013) "Entrevista a Rosa Nidia Buenfil Burgos. Eclecticismo y transversalidad en la investigación educativa" en *Propuesta Educativa* No. 39, Año 22, Vol 1: 5-12.
- Schriewer, Jürgen (2002) "Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos" en Schriewer, Jürgen (Comp.) *Formación del discurso en la educación comparada*, Barcelona, Pomares-Corredor, pp. 13-38.
- Schriewer, Jürgen y Keiner Edwin (1997) "Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. II, No. 3: 117-148.
- Sierra, Justo (1910) "Discurso en el acto de la inauguración de la Universidad Nacional de México, el 22 de septiembre de 1910" en UNAM 100 años, http://www.100.unam.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=97&Itemid=115&lang=es (22 de noviembre, 2010).
- Sierra, Justo (1984a) "Proyecto de Ley Constitutiva de la Universidad Nacional", en *La educación nacional*, México, UNAM, (Obras completas del maestro Justo Sierra, núm. VIII), p. 335.
- Sierra, Justo (1984b) "Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios", en *La educación nacional*. México, UNAM, (Obras completas del maestro Justo Sierra, núm. VIII), p. 410.
- Tamayo, Mario (2004) *Diccionario de Investigación Científica*, México, Limusa.
- Tello, Manuel Crisanto (1953) *Breve estudio para fundamentar y organizar una Facultad de Pedagogía en el Estado de Veracruz*, Proyecto de creación de la Facultad de Pedagogía UV-Xalapa, 30 de marzo. (Legajo FP-X. AHUV). Documento interno.
- Tennenbaum, Rosa (2012) "Formación para embellecer el carácter" en *Humboldt* Revista cultural, Tema: "La educación –entre el corazón y la razón" Goethe-Institut. <http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/158/es10444028.htm> (22.07.2013).
- Tenti, Emilio (1985) "Las profesiones modernas: crisis y alternativas", *Foro Universitario*. No. 57. Agosto.
- Torfing, Jacob (1998) "Un repaso al análisis de discurso" en Rosa Nidia Buenfil (coord.) *Debates políticos contemporáneos*, México, Plaza y Valdés editores.

- Tuning América Latina (2007) *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final –Proyecto Tuning—América Latina. 2004- 2007*, Bilbao, Universidad de Deusto – Universidad de Groningen.
- Tyler, Ralph (1950) *Basic principle of curriculum and instruction*, Chicago, Chicago University.
- UNESCO, (2010) “Foro de la UNESCO sobre aprendizaje a lo largo de toda la vida en la Exposición Mundial Shanghai 2010” http://www.unesco.org/new/es/education/worldwide/single-view/news/unesco_international_forum_on_lifelong_learning_shanghai_world_exp_o_2010/ (05.07.2013).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), (1990) Declaración Mundial Sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Jomtien, Tailandia), UNESCO, Nueva York.
- Universidad Autónoma de Chiapas (1982) *Plan y Programas de estudios de la Licenciatura en Pedagogía*, Escuela de Humanidades, UNACH, Tuxtla Gutiérrez Chiapas.
- Universidad Autónoma de Chiapas (1992) *Licenciatura en Pedagogía. Plan de estudios*, Escuela de Humanidades Campus VI, UNACH, Tuxtla Gutiérrez Chiapas.
- Universidad Autónoma de Chiapas (2006) *Plan de Estudio de la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispanoamericanas*, Facultad de Humanidades Campus VI, UNACH, Tuxtla Gutiérrez Chiapas.
- Universidad Autónoma de Chiapas (2012) *Plan de estudios: Licenciatura en Pedagogía*, Facultad de Humanidades, UNACH, Tuxtla Gutiérrez Chiapas.
- Universidad Autónoma de Chiapas (2013) “Organizan foro de información en la UNACH sobre perspectivas laborales del pedagogo” <http://www.dcs.unach.mx/index.php/noticia/item/1177-organizan-foro-de-informaci%C3%B3n-en-la-unach-sobre-perspectivas-laborales-del-pedagogo.html> (25.06.2014)
- Universidad Autónoma de Chiapas (2014a) “Misión y Visión” <http://www.unach.mx/mision-y-vision.html> (28.10.2014)
- Universidad Autónoma de Chiapas (2014b) “Convocan a Académicos de La UNACH a Participar en Programa de Estímulo al Docente” <http://www.dcs.unach.mx/index.php/noticia/item/659-academicos-estimulos.html> (14.11.2014).

- Universidad de Colima (1985) *Acuerdo de creación de la Facultad de Pedagogía*, México, Universidad de Colima.
- Universidad de Colima (1989) *Curriculum de la Licenciatura en Pedagogía*, México. Universidad de Colima, Facultad de Pedagogía.
- Universidad de Colima (2003) “El Decreto Número 110”, *Gaceta Universidad de Colima*, No. 11: 35.
- Universidad de Colima (2013) *Programa Operativo Anual 2013*. Dirección General de Estudios de Pregrado, Colima, México, Universidad de Colima
- Universidad de Colima (2014) *Memoria Universitaria* <http://www.ucol.mx/conocenos/memoria-universitaria.htm> (14.07.2014)
- Universidad de Colima (2014a) *Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima* <http://portal.ucol.mx/fce/historia.htm> (10.12.2014).
- Universidad Nacional Autónoma de México (1910) *Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México*, IISUE/AHUNAM, Fondo Ezequiel A. Chávez, Caja 1, exp. 1.
- Universidad Nacional Autónoma de México (1956a) *Acuerdo número 32. Comisión del trabajo docente*, IISUE/AHUNAM, Colección Consejo universitario, Anexo FFyL, Caja 11, exp. 6.
- Universidad Nacional Autónoma de México (1956b) *Reglamento de la Facultad de Filosofía y Letras*, IISUE/AHUNAM, Consejo Universitario (exp. 5/047), Colección Esther Zuñiga, Caja 2, exp. 28, pp. 1-7.
- Universidad Nacional Autónoma de México (1966). *Plan de estudios 1966 de la Licenciatura en pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: UNAM.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2003) Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio, consultado en: https://www.dgae.unam.mx/normativ/legislacion/mod_planes_estudio_prestacion.html (25.04.2014)
- Universidad Nacional Autónoma de México (2007) *Proyecto de modificación del plan y los programas de estudio de la licenciatura en pedagogía*, México, UNAM.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2014) “Acerca de la Licenciatura” en Colegio de Pedagogía, <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/lib/acercade/> (20.03.2014).
- Universidad Veracruzana (1988) *Hacia un plan de desarrollo institucional*. México: UV.

- Universidad Veracruzana (1990) *Plan de estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana*, México, UV.
- Universidad Veracruzana (1997) *Plan General de Desarrollo*, México, UV.
- Universidad Veracruzana (1998) *Consolidación y proyección de la Universidad Veracruzana hacia el Siglo XXI. Programa de trabajo 1998-2001 y Programa operativo anual 1998*, México, Universidad Veracruzana.
- Universidad Veracruzana (1999a) *Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel de Licenciatura. Propuestas*, México, UV.
- Universidad Veracruzana (1999b) *Lineamientos para Licenciatura. Nuevo Modelo Educativo*, México, UV.
- Universidad Veracruzana (2000) *Plan de estudios 2000 de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana*, México, UV.
- Universidad Veracruzana (2013) *Historia de la Facultad de Pedagogía*, <http://www.uv.mx/pedagogia/historia-de-la-facultad/> (10.11.2013).
- Universidad Veracruzana (2014) *Coordinación Universitaria de Observatorios (CUO) Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)*, <http://www.uv.mx/cuo/universidad-veracruzana-intercultural-uvi/> (10.10. 2014).
- Valle, Ángeles (1994) "La práctica del ingenio mecánico electricista en la UNAM. Apuntes para una reflexión curricular", ponencia presentada en el *1er Congreso: Las profesiones en México*, México.
- Vargas, José Guadalupe (2001) "Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio. Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización", *Revista Iberoamericana de Educación*. "De los lectores" pp. 1-20, octubre de 2001 <http://www.oei.es> (16.07.2014).
- Velasco Murguía, Manuel (1988) *La educación superior en Colima. Vol. I: La Escuela Norma, Antecedente de la Universidad*, Colima, Universidad de Colima.
- Velasco Murguía, Manuel (1989) *La educación superior en Colima. Vol. II. La universidad de Colima. Primera Época (1940-1962)*, Colima, Universidad de Colima.
- Velasco Murguía, Manuel (1992) *La educación superior en Colima. Vol. III*, Colima, Universidad de Colima.
- Velasco Murguía, Manuel (2005) "A 65 años", *Gaceta de la Universidad de Colima*, No. 7: 6-15.
- Velázquez Rodríguez, Karla Victoria (2009) "Factores políticos, económicos y educativos que explican el desarrollo de la universidad de colima en sus primeros cuarenta

años de existencia”, ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, 21-25 septiembre.

Weber, Max (1983) *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu.

Wittgenstein, Ludwig (2003) *Investigaciones filosóficas*, México, IIF-UNAM.

Yurén, María Teresa (2004) “¿La autoformación es olvido del otro? Una mirada desde la filosofía” en Adelina Castañeda, Cecilia Navia y Teresa Yurén (coords.) *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*, México, UAEM-Noriega.

Zabalza, Miguel Ángel (2003) *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.

Žižek, Slavoj (1992) *El sublime objeto de la ideología*, México, Siglo XXI.

Žižek, Slavoj (2001) “La identidad y sus vicisitudes: La 'lógica de la esencia de Hegel' como una teoría de la ideología” en Rosa Nidia Buenfil (coord.) *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, México, Seminario de Análisis Político de Discurso-Plaza y Valdés, pp. 159-199.

ANEXO 1. Guía de entrevista para profesores

Datos de clasificación y ubicación de las entrevistas.

Formación profesional del entrevistado:

Año de ingreso como docente a la facultad o carrera de pedagogía:

Fecha de realización de la entrevista:

Clasificación:

Objetivo de la entrevista: los marcados en negritas.

I-¿Cuáles han sido las condiciones de emergencia, inscripción y circulación de la formación profesional en las carreras de pedagogía?

Momento fundacional (emergencia e inscripción)

En qué año se funda la carrera de pedagogía en su institución y cuáles son los motivos que originaron su fundación?

¿Conoció el primer plan de estudios?

¿Cuáles eran los objetivos de formación profesional?

¿Qué grado y título se otorgaba?

¿Qué tiempo duró el primer plan de estudios?

Por qué o ante qué necesidades y condiciones se cambió el primer plan de estudios?

¿Qué tipo de pedagogo proponía el segundo plan?

¿Qué grado y título se otorgaba?

II ¿Cuál es el proyecto de formación profesional del pedagogo en las universidades mexicanas (UV, UNAM, UNACH y UC) y cómo se resignifica -por los profesores- al interior de cada institución?

Actualidad

¿Actualmente, cuál es el proyecto de formación profesional para los estudiantes de pedagogía en su universidad?

¿Desde qué año funciona este plan?

¿Cómo está constituido el plan de estudios que rigen actualmente la carrera de pedagogía en su universidad?

Usted, ¿en qué área de formación profesional da clase?

Como profesor, ¿cómo vive este plan de estudios (lo acepta, lo rechaza)?

¿Si pudiera cambiar algún elemento del proyecto de formación profesional para los pedagogos, qué cambiaría y, por qué considera importante ese cambio?

Desde su percepción, ¿cómo viven los estudiantes este plan (aceptación, rechazo), cuáles son sus reacciones?

¿Qué temáticas abordan los jóvenes en el seminario de elaboración de tesis?

¿Cuál es el vínculo que se establece con la comunidad?

¿Cuál cree que sería la mejor manera de formar pedagogos en su universidad y en país?

Para usted, ¿cuáles son los retos en la formación actual del pedagogo?

Para usted, ¿cuáles serían los elementos más relevantes del proyecto de formación profesional inicial y el actual?

ANEXO 2. Guía de temáticas para los grupos focales

Datos de clasificación y ubicación de las entrevistas.

Semestre que están cursando los alumnos:

Fecha de realización:

Clasificación:

Objetivo: conocer ¿cómo se resignifica –por los alumnos- el proyecto de formación profesional del pedagogo en las universidades mexicanas (UV, UNAM, UNACH y UC) al interior de cada institución?

Temática 1) Sobre su ingreso a la carrera

- ¿Por qué decidiste estudiar pedagogía?

Temática 2) sus experiencias (resignificación) en la facultad

- Viajes de estudios
- Asistencia a congresos
- Relación con compañeros. Había grupos: pachangas; intelectuales, *inter alia*.

Temática 3) Sobre el plan de estudios

- Qué materias cursaron
- Qué materias les gustó más, cuál no
- Sobre sus maestros
- ¿Qué es lo menos y más te gusta de tu carrera y por qué?
- ¿Qué temáticas estás abordando en el seminario de elaboración de tesis y por qué?
- ¿Cuál es el tipo de vínculo que estableces con la comunidad?

Temática 4) expectativas profesiolaborales

- ¿Una vez egresado, dónde crees que incursionarías a laborar y por qué?