

Constitución conceptual de la educación como objeto de estudio y su impacto en la formación de profesionales de la educación*

CLAUDIA PONTÓN RAMOS**



Este trabajo parte del análisis de dos tendencias que aportan elementos significativos:
una representada por la pedagogía del normalismo y la otra por la pedagogía universitaria.

La formación de profesionales en educación también se encuentra relacionada, por un lado, con los procesos de profesionalización del magisterio mexicano, generados a partir del desarrollo de programas de formación docente y mejoramiento profesional, creados por el gobierno federal y por las dependencias educativas a su cargo, y por otro, con los proyectos de formación de profesionales para la educación universitaria propuestos por las universidades públicas y posteriormente por las privadas.

Se analizan ambas tendencias y sus implicaciones en las propuestas de formación profesional en este ámbito de conocimiento.

The present study is based on the analysis of two relevant trends: the first one is represented by the pedagogy used in the teacher training colleges (escuelas normales), the second is the university pedagogy. The training of education professionals is related, on one hand, to the professionalization processes of the Mexican teachers, which began since the development of teacher training and professional improvement programs created by the federal government and its educational branches, and, on the other, to the training projects for university education offered first by public universities and later by the private ones. The article analyzes both trends and their implication in the proposals of professional training in this knowledge area.

Constitución conceptual/ Campo educativo/ Propuestas curriculares/
Perfiles profesionales/ Formación profesional

*Conceptual constitution / Educational field / Curriculum proposals /
Professional profiles / Professional training*

INTRODUCCIÓN

En México la constitución conceptual de la educación como objeto de estudio y su impacto en la formación de profesionales de la educación ha sido abordada desde diferentes enfoques: uno representado por el normalista y el otro por el ámbito universitario. Así pues, este tema tiene un impacto paralelo tanto en la formación de profesionales de la educación cuanto en el desarrollo de la pedagogía como profesión. La reflexión sobre este proceso, por otra parte, se ha efectuado históricamente desde una perspectiva pedagógica vinculada al problema de la enseñanza y del quehacer docente, en lo que inicialmente se concibió como formación de profesores en la escuela normal. Sin embargo, el desarrollo de la escuela normal en nuestro país se ha caracterizado por mantener una estrecha relación con la política educativa nacional, política que ha orientado sus esfuerzos al impulso de acciones que doten de una perspectiva pedagógica al quehacer de los maestros; su interés, empero, no ha sido el desarrollo de la pedagogía como campo de conocimiento, sino más bien el fortalecimiento de la profesionalización de la docencia. Las grandes diferencias entre el sector normalista y el universitario se han definido con claridad desde principios del siglo XIX.

La tarea de los normalistas consistía en difundir en el país la formación básica, de acuerdo con los programas de educación obligatoria establecidos por el Estado. En cuanto a la universidad, su tarea se orien-

taba a la formación del ciudadano, pero mediante la investigación y la reflexión filosófica sobre la realidad del país. Estos aspectos establecen diferencias importantes que determinan los procesos de formación e institucionalización del saber educativo. Por un lado la enseñanza normal nace y se desarrolla como una institución del Estado, y su tarea principal es la formación de maestros para la instrucción primaria. Por otra parte, la universidad, junto con las escuelas que imparten la enseñanza superior, se orienta a la formación de profesionistas e investigadores con cierta autonomía gubernamental.

A partir de este siglo se define una etapa importante para la educación en México, que se explica por la expansión y el crecimiento del profesorado (lo que genera la formación de sociedades magisteriales), y por la creciente intervención del Estado en la enseñanza pública.

Durante este siglo, el magisterio se convierte en una profesión del Estado y empieza a adquirir una creciente influencia y mayor intervención en las decisiones gubernamentales en materia de instrucción pública del país. Sin embargo, a pesar de la influencia de este sector en los asuntos educativos del país, no logró consolidar un prestigio social y profesional equiparable al de otras profesiones liberales.

Este trabajo tiene como finalidad abordar dos aspectos: el primero plantea la dificultad para caracterizar la educación como objeto de estudio y la diversidad de marcos de referencia generados dentro del campo de las ciencias sociales, los cuales definen una multirreferencialidad que caracteriza la constitución profesional en el campo educativo, de tres sectores: *a)* los de la Escuela Normal, *b)* los de la universidad pública, y *c)* los que se generan a

* Este trabajo representa un avance de investigación de un proyecto más amplio denominado "Delimitación teórica del campo educativo, a partir de la profesionalización de la disciplina pedagógica en México".

** Investigadora del CESU-UNAM, ponton@servidor.unam.mx

partir de la diversificación de la educación superior.

Este trabajo circunscribe únicamente el problema de la formación de profesionales en educación de la UNAM, por dos razones: por un lado, debido a que la carrera de pedagogía de esta universidad ha representado un modelo de formación profesional para la mayoría de las universidades, tanto estatales como privadas del país, y por otro lado, porque la vertiente más ligada directamente al desarrollo de la pedagogía como campo de conocimiento ha sido la UNAM y sus centros de investigación.

EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. REFERENTES CONTEXTUALES

La incorporación de un análisis histórico sobre el debate educativo de los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX es fundamental, ya que en este periodo proliferaron grandes pensadores en México, ligados a la Universidad Nacional y la Escuela Normal. El debate educativo que se genera en este periodo, por otra parte, define referentes importantes dentro de la historiografía de la educación mexicana.

Como hemos dicho, dos grandes tendencias aportan elementos para el análisis sobre la constitución conceptual de la educación como objeto de estudio y su impacto en la formación de profesionales en educación: una representada por la pedagogía del normalismo y la otra, por la pedagogía universitaria.

De alguna forma, ambas tendencias se encuentran entrelazadas en la Escuela de Altos Estudios (1910), que incluía en su organización inicial cursos de pedagogía. En efecto, en 1913, al poner en marcha

su primer plan de estudios, contemplaba un programa general sobre un curso de ciencia y arte de la educación, con una duración de dos años (el origen, la evolución y el desarrollo de la Escuela de Altos Estudios en México pueden verse con detalle en Ducoing 1990, y Menéndez, 1996). En esta etapa la Escuela Nacional de Altos Estudios únicamente otorgaba certificados de aptitud docente. En 1916, amplió sus objetivos hacia la realización de investigaciones científicas y la formación de especialistas para escuelas secundarias y profesionales. En este mismo año, se reglamentaron los grados de profesor académico, profesor universitario, maestro universitario y doctor universitario.

En 1920 se definió una nueva reglamentación de los grados; se eliminaron las categorías de profesor académico y universitario, conservándose las de profesor, maestro o doctor. En 1921 la Escuela de Altos Estudios creó el Plan General de Estudios e Investigaciones Científicas. En dicho plan, los estudios sobre ciencia e historia de la educación se incluían en la sección de humanidades y en la subsección de filosofía.

En 1924 se aprobó un nuevo plan de estudios, en el cual la Escuela Normal Superior representaba una sección. Su objetivo era formar especialistas para obtener un certificado de aptitud como inspectores, directores y profesores de escuelas secundarias, preparatorias y normales. En 1934 la Escuela Normal Superior pasó a depender de la Secretaría de Educación Pública. Al desprenderse de la Universidad, se creó en el seno de la Facultad de Filosofía y Bellas Artes el Departamento de Ciencias de la Educación. El objetivo de ese departamento seguía siendo la formación y superación del magisterio mexicano.

Después de más de veinte años, en 1956, la Facultad de Filosofía y Letras (fundada en 1924) se organiza por ocho colegios, incluyendo entre ellos el de Pedagogía, el cual otorgaba los grados de maestro y doctor. En 1960 se inaugura el grado de licenciatura en todas las disciplinas que se impartían en esta dependencia. Una vez que se logra impulsar el primer plan de estudios de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, a inicio de la década de los sesenta se generan grandes esfuerzos por conformar a la pedagogía como una disciplina científica (véase Elías de Ballesteros, 1972). Parafraseando a Aguirre (1998), la preocupación de Larroyo, normalista y filósofo, fue la de dotar de sustento científico a los saberes pedagógicos —la ciencia de la educación—; su participación como funcionario público en educación y después en su carácter de director de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, hace que en él converjan la pedagogía normalista y la pedagogía universitaria. Él mismo contribuye a delimitar el ámbito de saberes pedagógicos prácticos propios del normalista y el de los saberes pedagógicos, objeto de reflexión universitaria.

Es ya a partir de los años setenta que se define un aumento gradual y acelerado de las instituciones universitarias tanto públicas como privadas, que se dedican a promover la formación de profesionales para la educación.

El tema sobre la conformación teórica de la educación como objeto de estudio, al menos en México, se ha estructurado a partir de dos fuentes fundamentales: por la contribución de profesionales e investigadores que reflexionan sobre la educación como objeto de estudio y por los espacios institucionales que desde distin-

tos proyectos y prácticas educativas aportan elementos para esta reflexión (véase Pérez, 1987).

El análisis sobre la orientación de la pedagogía en México se delineó desde una concepción idealista de la educación (recuperada por los profesores normalistas). Desde esa perspectiva la pedagogía remitía a la comprensión y el sentido de las prácticas educativas, entendidas como el quehacer que prepara para ejercer la docencia. En un primer momento la profesionalización de la pedagogía muestra una generación de académicos provenientes del normalismo (Francisco Larroyo, Domingo Tirado B., Antonio Ballesteros, Santiago Hernández Ruiz, etcétera) que fundaron la pedagogía en la UNAM, mientras que en la década de los setenta se conforma un planteamiento desde el ámbito universitario (Moreno, 1987). Este planteamiento deriva no sólo en un discurso propuesto desde otras perspectivas disciplinarias, sino también recupera la experiencia profesional en educación acopiada por algunos docentes y profesionales en activo durante su desempeño profesional en el campo educativo. Esto, por otra parte, se refleja con la presencia de una diversidad de corrientes teóricas y metodológicas expresadas en los diferentes planes de estudio de este campo de conocimiento.

Por otra parte, también en los setenta se incorporaron al campo educativo profesionales de diversas disciplinas, lo cual dio entrada a la llegada de otras formas de reflexionar y pensar el campo educativo, a partir de diferentes marcos disciplinarios. Esto se ve reflejado en el mercado de trabajo, que al crecer y especializarse atrae la atención de los centros de formación superior y de los profesionistas potenciales de ramas no necesariamente afines a la pedagogía, pero que retoman como obje-

to particular de su práctica profesional el fenómeno y el hecho educativo.

Como hemos puntualizado, la consolidación de la pedagogía en cuanto campo disciplinario se recupera en los años sesenta a partir de su instauración como disciplina académica dentro del contexto mexicano. En ese lapso se define un proceso de formación intelectual de la disciplina pedagógica, caracterizado por delimitar a la educación como campo de conocimiento. Sobre este punto Díaz Barriga (1989) considera que, en el caso mexicano, la pedagogía idealista orientó la estructuración de los planes de estudio y que es a partir de esta década que en forma tardía empieza a emerger una pedagogía científica de corte industrial, en dichos planes (Díaz Barriga, 1990, pp. 51 y 52).

Sin embargo, esta situación no ha logrado afianzar espacios académicos y profesionales consolidados y legitimados; contrariamente, en ella se refleja un proceso de fragmentación de conocimientos y de prácticas curriculares y profesionales diversas. Tal situación se refuerza con la dificultad por definir la especificidad del campo educativo, en parte por el hecho de poseer varias significaciones y por la diversidad de marcos disciplinarios que abordan y explican a la educación desde sus propios referentes teóricos y metodológicos (véase Piña y Pontón, 2002).

En cuanto objeto de estudio, la educación en México tiene una relación directa con la institucionalización de la pedagogía en la UNAM, sin embargo, su desarrollo subsiguiente como disciplina se extiende a otros centros de investigación. Esto se explica en parte por el hecho de que el campo de la educación como campo profesional remite a un sector profesional amplio, por la naturaleza misma de los procesos y las prácticas educativas.

Por otro lado, fuera del ámbito universitario, en la década de los sesenta, con la creación del Centro de Estudios Educativos (1963) y posteriormente con la de otras instituciones, se definen condiciones para construir una perspectiva de la educación más amplia, vinculada con la idea de una ciencia multidisciplinaria. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos que se han realizado en México para delimitar la educación, existe un problema de denominación, que repercute de manera directa en las diferentes propuestas curriculares de las dependencias universitarias que ofrecen una formación profesional en pedagogía o ciencias de la educación, o en otras subespecialidades, como son planeación educativa, investigación educativa, administración, política, gestión, orientación, evaluación, etcétera.

Esta diversidad de opciones de formación profesional dificulta la delimitación teórica y conceptual del campo, lo que nos remite a una doble tarea: determinar las actuales tendencias de reflexión teórica en este ámbito y definir con mayor claridad el perfil de los profesionistas en educación. El perfil de los profesionistas de este campo en particular está más centrado en el ámbito de las prácticas e intervenciones que en el de la investigación; esta situación, por otra parte, no ha permitido afianzar espacios académicos y profesionales consolidados y legitimados; contrariamente, en ella se refleja un proceso de fragmentación de conocimientos y de prácticas curriculares y profesionales diversas.

Respecto a la expansión de las licenciaturas universitarias vinculadas con la educación, ésta ocurre de manera gradual en los años setenta y ochenta. El crecimiento y la diversidad de proyectos de formación generados en estas décadas, en el campo

educativo, tienen relación directa con las políticas educativas del contexto nacional.

Basta recordar que es en estas dos décadas cuando se establece el proceso de renovación de las relaciones entre la universidad y el Estado, el cual, entre otras metas se propone establecer una política de expansión de las instituciones de educación superior orientadas a conciliar a los grupos sociales de la clase media con los intereses del Estado, después de la ruptura ocasionada por el movimiento de 1968. Este periodo se caracteriza por el impulso a las universidades públicas y por el crecimiento gradual del nivel medio superior y superior.

A pesar de los esfuerzos que se han desarrollado dentro del ámbito académico tanto universitario como normalista para delimitar el campo educativo a partir de una perspectiva pedagógica, la educación no ha logrado delimitarse ni como campo teórico ni como campo profesional, por la naturaleza misma de los procesos y prácticas educativas, situación que provoca una indeterminación teórica y metodológica y una débil estructura conceptual. Por estos aspectos, la pedagogía como profesión posee una baja legitimidad social y científica con relación a otros campos de conocimiento. Sin embargo, el referente multidisciplinario de campo educativo, por otra parte, ha abierto espacios de interlocución con otros campos y ámbitos de conocimiento, perfilando de manera cada vez más fuerte el campo de la investigación educativa como eje de discusión fundamental.

FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN EDUCACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL CAMPO EDUCATIVO

Si bien el origen y la evolución de la pedagogía en el contexto mexicano se encuen-

tran relacionados con el desarrollo de la escuela normal, es preciso, sin embargo, señalar, por un lado, que la formación de profesionales en el ámbito de las normales se gesta en un proceso relacionado con el proyecto de consolidación de la nación mexicana, y por otro, que la formación de profesionales en educación en el ámbito de la educación superior corresponde a un proceso de profesionalización que pretende consolidar y legitimar a la pedagogía como campo disciplinario.

Sobre este punto, Patricia Medina (2000) señala que en México existe la tendencia de profesionalizar la formación normalista, al otorgarle por decreto a la educación normal el carácter de licenciatura, lo que repercute de manera directa en la elevación de la matrícula de estos programas curriculares. En la línea de esta tendencia en 1995 se presenta dentro del Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 el programa de mejora del profesorado de las instituciones de educación superior, en el cual se expresa la intención de crear un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio, que asegure las condiciones para garantizar la calidad profesional del trabajo docente (Secretaría de Educación Pública, 1996). Este tipo de programas que derivan en políticas educativas concretas refuerzan el vínculo entre el desarrollo de la pedagogía y los procesos de consolidación de proyectos educativos nacionales, a partir de la puesta en marcha de programas que orientan a la profesionalización de los maestros y al desarrollo del sistema escolar en todos sus niveles.

Por otra parte, se identificó también otro problema relacionado con este tema, que además de causar polémica aún se encuentra en debate: éste se refie-

re a la falta de claridad acerca de las diferencias en los términos de “educación”, “pedagogía”, “ciencia de la educación”, “teoría pedagógica” y “ciencias de la educación”, lo cual genera una discusión en torno a la especificidad teórica de este ámbito de conocimiento y su estatus de legitimidad frente a otras disciplinas sociales. Este es un problema no sólo de terminología sino que remite a un debate generado desde la década de los setenta sobre el estatuto epistemológico de las ciencias sociales y humanas. Dentro de la comunidad profesional de este ámbito de estudio se ha hecho explícita la preocupación por elaborar trabajos de corte teórico-conceptual en torno a la problemática de la educación (véanse De Alba, 1990; Hoyos, 1997).

Al respecto Agustín Escolano (1978) ha señalado que la indefinición de estos términos responde a mutaciones conceptuales y estructurales que afectan profundamente el ámbito y perspectivas de lo que tradicionalmente se ha venido considerando como ciencia pedagógica. Por otra parte, también plantea que es el carácter pluridisciplinar de la educación como objeto de estudio lo que debilita el sentido unitario de la pedagogía. Es conveniente aclarar en este punto, que los términos “ciencia de la educación”, “ciencias de la educación” y “pedagogía” remiten a una problemática que se orienta hacia un doble sentido. Por un lado se plantea el problema sobre el estatuto científico de las disciplinas y por otro, se refiere también al vínculo que establecen las ciencias sociales con la filosofía. Catalina Inclán (1995), por su parte, también ha señalado que la discusión entre pedagogía y ciencia de la educación remite al problema de la identidad científica del conocimiento pedagógico.

Las discusiones generadas en el propio campo, sin embargo, remiten a la idea de que la educación no solo se estudia desde un marco disciplinario particular, sino que es un campo que se caracteriza por articular diferentes enfoques disciplinarios que abordan la educación, a partir de sus propios referentes teóricos y perspectivas metodológicas. Esta multirreferencialidad que caracteriza la constitución conceptual de la educación se determina por un cuerpo de conocimientos organizados en diferentes marcos de referencia que se han estructurado con el propósito de reflexionar sobre la realidad educativa y los diferentes problemas que la conforman.

Sobre este aspecto, algunos autores consideran que el desenvolvimiento de la educación y sus diversas manifestaciones hacen de ella un objeto que debe pensarse en su articulación con otros campos del conocimiento; señalan también que la educación puede ser comprendida en cuanto se reconozca y se analice mediante las diversas dimensiones discursivas por las cuales las disciplinas sociales, desde su óptica, han organizado el conocimiento con respecto a ella, reconociendo a su vez límites y posibilidades (Benítez *et al.*, 1998, pp. 33 y 34).

La formación de profesionales en educación se encuentra relacionada, por un lado, con los procesos de profesionalización del magisterio mexicano, generados a partir del desarrollo de programas de formación y mejoramiento profesional, creados por el gobierno federal y por las dependencias educativas a su cargo, y por otro, con los proyectos de formación de profesionales para la educación universitaria en las universidades públicas, y posteriormente en las privadas.

Este tipo de programas que se apoyan en políticas educativas concretas refuerzan

el vínculo entre el desarrollo de la pedagogía y los procesos de consolidación de proyectos educativos nacionales, a partir de la puesta en marcha de programas que se orientan tanto al diseño de programas de profesionalización del magisterio, y de los profesionales de la educación, como al desarrollo del sistema escolar en todos sus niveles. En palabras de Aguirre (1998), “existe un constructor de historias de la educación que tiende el puente entre el normalismo y la pedagogía universitaria, cuya filiación normalista en principio es uno de sus rasgos definitorios”.

A partir de la década de los setenta, con la emergencia de nuevos marcos de referencia generados dentro del campo de las ciencias sociales y en particular con el enfoque de las llamadas ciencias de la educación se promovieron programas de profesionalización de la docencia universitaria y se generó un crecimiento de las opciones de formación de profesionales en la educación (véanse Arredondo *et al.*, 1989, p. 294, y Díaz Barriga, 1989, p. 14). Esta expansión, por otra parte, generó espacios laborales al egresado de estas licenciaturas, haciéndose cada vez más clara la diferencia entre las propuestas de formación de las escuelas normales y la ofrecida por las dependencias universitarias.

La expansión de las licenciaturas en educación obedeció a un efecto múltiple: *a)* el desarrollo de nuevos marcos de referencia, *b)* el crecimiento de la matrícula de educación superior en México en la década de los setenta (que pasó de un promedio de 200 mil estudiantes en 1970 a cerca de 800 mil en 1979), lo que sucedió en medio de la expansión de las instituciones de educación superior favoreciendo la formación de centros académicos y de especialistas en temas educati-

vos, y *c)* la diversificación de la oferta educativa en el marco de la modernización de la educación superior en el sexenio de Echeverría.

En este sentido algunos autores (véanse Díaz Barriga, 1996, y Ducoing, 1990) plantean que existe una estrecha relación entre los problemas de constitución de la educación como campo científico y los referidos a la formación de profesionales en esta área; consideran también que el hecho de que históricamente lo pedagógico se encuentre vinculado a la enseñanza afecta tanto a la delimitación conceptual del campo educativo, como a la constitución y orientación de los planes de estudio.

Por otra parte, también señalan que el debate en torno al objeto de estudio de la pedagogía ha generado una diversidad de corrientes en los planes de estudio.

La mayoría de los planes y programas de estudio de esta área tienen como objetivo formar sujetos con una visión global del fenómeno educativo, con la finalidad de que estos profesionistas contribuyan a la resolución de problemas importantes en este campo. Sin embargo, las diferentes propuestas curriculares aún no han logrado consolidar una formación teórica y metodológica sólida en esta área. Desde la perspectiva de la metodología de las profesiones, la pedagogía como profesión posee una baja legitimidad social y científica, así como una débil independencia laboral. Esta situación conlleva a otro problema relacionado con la falta de identidad de este tipo de profesionistas (véase Pontón, 2002).

Frente a estos problemas, queda como tarea replantear los enfoques y las propuestas referidos a la formación del profesional de la educación y afianzar espacios académicos y profesionales consolidados. En

este punto, es importante recordar lo que otros autores ya han señalado: el hecho de que la ciencia social debe tender a la búsqueda de un nuevo sentido para las prácticas sociales que se realizan en la sociedad, reconociendo en este proceso los múltiples objetos problemáticos que la conforman (Benítez y Molaes, 1998, p. 30).

Entre otros aspectos, es fundamental que las propuestas curriculares en este ámbito de conocimiento reconozcan que el fenómeno educativo es un objeto amplio y muy complejo, por lo que es importante que los profesionales en educación se formen con una visión cultural más amplia y en diversas teorías educativas y sociales, que le definan una formación básica sólida.

Por otra parte, la formación profesional repercute de manera directa en el desarrollo de recursos humanos como parte estructural del desarrollo económico, en el marco de proyectos político-institucionales concretos, la relación directa entre formación profesional y mercado de trabajo obliga a preparar recursos humanos capaces no sólo de enfrentar problemas relacionados con su realidad concreta, sino también conscientes de la dimensión ética de su actividad profesional.

Las propuestas curriculares en esta área deben orientar sus contenidos a la formación de sujetos capaces de estudiar e interpretar desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas a la educación, de tal modo que les permita a los estudiantes adquirir una formación sólida en el campo. Por tal razón es importante estudiar los aspectos que caracterizan la discusión y el debate en torno a la delimitación teórica de este campo en México (véase Schriewer y Keiner, 1997, p. 118) y analizar no solo los aspectos de constitución conceptual, sino también su rela-

ción con la formación de profesionales en educación y su impacto en el campo laboral.

Para comprender este problema debemos reconocer que el estatus epistemológico de nuestro campo se conforma a partir de multiplicidad de saberes de diferentes disciplinas que responden a criterios, lógicas y problemas muy distintos. Por ello, el problema de la conformación conceptual no implica adoptar solamente una posición epistemológica, también exige una posición axiológica que defina el compromiso que asume la comunidad tanto académica como profesional con este objeto de estudio.

CONSIDERACIONES FINALES

El estatus epistemológico de la pedagogía como campo disciplinario repercute de manera directa en las propuestas de formación profesional que se derivan de este ámbito de conocimiento. Existen, sin embargo, diferencias importantes al concebir a la pedagogía como disciplina y como ciencia, lo cual repercute en la delimitación de la educación como objeto de estudio de la pedagogía (Quintanilla, 1995).

En el marco de este trabajo la pedagogía es la disciplina que se ocupa de reflexionar, intervenir e interpretar lo educativo, entendido como un campo de conocimiento que se aboca al estudio de la formación humana.

Sobre este aspecto es importante realizar un análisis cuidadoso y profundo de las distintas propuestas curriculares existentes en este ámbito, así como de sus perfiles profesionales.

Se tendría que precisar por otra parte, lo referente a la constitución teórica y conceptual de la pedagogía, como campo

disciplinario, y sus implicaciones en el ámbito de la enseñanza, reconociendo que como disciplina la pedagogía ha ocupado un lugar fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje, primero dentro del marco de las propuestas de las escuelas normales y posteriormente en el ámbito universitario.

Asimismo, se tendría que profundizar también sobre las diferencias entre las propuestas de formación de maestros y las de formación de profesionales en educación del sector universitario, tanto de licenciatura como de posgrado, no sólo en cuanto a contenidos y métodos de enseñanza, sino también en cuanto a perfiles y trayectorias profesionales. Todo esto nos lleva a una reflexión adicional sobre la identidad disciplinaria y profesional en este ámbito de conocimiento.

El estudio sobre la identidad tanto de la pedagogía como del profesional en pedagogía o ciencias de la educación, lo podemos caracterizar en tres grandes

núcleos: 1) La identidad de la pedagogía elaborada y transmitida por las escuelas normales, concepción de la pedagogía que se encuentra más ligada al aparato escolar, tanto de la educación básica como de la educación superior, por medio de las normales superiores. Este universo pedagógico define sus propias tradiciones y luchas hacia el proceso de identidad de la pedagogía; 2) El que se genera de la licenciatura en Pedagogía, particularmente de la UNAM, y que corresponde a un proceso de profesionalización de la disciplina pedagógica, y 3) Un tercer núcleo define la identidad de los profesionistas que trabajan directamente en este campo y se caracteriza por la intervención de académicos, investigadores y profesionales quienes, mediante su participación en diferentes centros e instituciones de educación superior, participan en procesos de innovación curricular, desarrollo de tecnologías educativas y sistemas de evaluación institucional, etcétera.

REFERENCIAS

- AGUIRRE LORA, María Esther (1998), *Tramas y espejos. Los constructos de historias de la educación*, México, CESU, UNAM/Plaza y Valdés.
- ARREDONDO, Martiniano y Ángel DÍAZ BARRIGA (comps.) (1989), *Formación pedagógica de profesores universitarios: Teoría y experiencias en México*, México, UNAM/ANUIES.
- DE ALBA, Alicia (coord.) (1990), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, CESU-UNAM.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1989), "La expansión de las licenciaturas universitarias vinculadas con la educación", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XIX, núm. 2, pp. 93-114.
- (1986), "La formación del pedagogo: un acercamiento al tratamiento de los temas didácticos en el plan de estudios", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XIX, núm. pp. 83-98.
- (1996), *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*, Cuadernos del CESU núm. 20, México, CESU-UNAM.
- DUCOING WATTY, Patricia (coord.) (1990), *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*, tomo I, México, CESU-UNAM.

- ESCOLANO, Agustín (1978), "Las ciencias de la educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos", en Escolano Sánchez de Zavala, Fernández Pérez, et al., *Epistemología y educación*, Sígueme, Salamanca.
- ELÍAS DE BALLESTEROS, Emilia (1972), *Ciencia de la educación*, México, Patria.
- HOYOS MEDINA, Carlos A. (1997), *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?*, México, CESU/Plaza y Valdés.
- INCLÁN ESPINOSA, Catalina (1995), "Constitución teórica del campo de la educación", en *Perspectivas Docentes*, núm. 16, pp. 39.
- MEDINA MELGAJERO, Patricia (2000), *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*, México, Universidad Pedagógica Nacional/Plaza y Valdés.
- MENÉNDEZ MENÉNDEZ, Libertad (1996), "Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras. Planes de estudio, títulos y grados 1910-1994" tesis de doctorado en pedagogía, FFyL, UNAM, México.
- MORENO DE LOS ARCOS, Enrique (1987), *Iniciación a la pedagogía. Serie de grabaciones. Materiales de Extensión Universitaria. Coordinación de difusión Cultural/UNAM. Primera edición*. México.

- (1989), “Pedagogía o ciencias de la educación”, en *El debate actual de la teoría pedagógica en México*, Cuaderno núm. 43, México, ENEP-Aragón-UNAM.
- PÉREZ, Teresa de Jesús (1997), *Francisco Larrojo y la historia de la educación en México. Configuración de un campo disciplinario*, Cuadernos del CESU, núm. 34, México, CESU-UNAM.
- PIÑA, Juan Manuel y Pontón, Ramos Claudia (2002) (coords.), *Cultura y procesos educativos*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad y Plaza y Valdés.
- PONTÓN, Claudia (2002), “Interdisciplinariedad, teoría, crítica y hermenéutica: perspectivas de investigación en México”, en J. M. Piña y C. Pontón (coords.), *Cultura y procesos educativos*, México, CESU/Plaza y Valdés.
- QUINTANILLA, Susana (coord.) (1995), *La investigación educativa en los ochenta: perspectivas para los noventa*. Teoría, campo e historia de la educación, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Secretaría de Educación Pública (1996), Programa de mejora del profesorado de las instituciones de la educación superior, México, SEP/ANUIES/CONACYT.
- SCHRIEWER, Jürgen y Edwin Keiner (1997), “Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 3, enero-junio, pp. 117-148.