



**SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO**

---

---

**“En el marco del 40 aniversario”**

LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Modalidad del trabajo recepcional:  
Recuperación de la experiencia profesional.

**TESINA**

**“Educación universitaria: Facultad de Economía,  
UNAM años 2013-2017. una recuperación de la práctica  
profesional. Un análisis sociológico”**

Que para obtener el título de Licenciado en Sociología de la  
Educación.

PRESENTA

LUIS MIGUEL LOZANO TOVAR

ASESOR

MTRO. HÉCTOR REYES LARA

Ciudad de México, Mayo, 2018

## ÍNDICE

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUCCIÓN.....</b>   | <b>2</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1 CONTEXTO HISTÓRICO DE LA UNAM, FACULTAD DE ECONOMÍA.....</b> | <b>5</b>  |
| <b>1.1 La Facultad de Economía.....</b>                                    | <b>14</b> |
| <b>1.2 Ubicación de la Facultad.....</b>                                   | <b>32</b> |
| <b>1.3 Descripción del inmueble.....</b>                                   | <b>33</b> |
| <b>CAPÍTULO 2 DIMENSIÓN TEÓRICA.....</b>                                   | <b>52</b> |
| <b>2.1 La Escuela de Frankfurt.....</b>                                    | <b>57</b> |
| <b>2.2 La Teoría crítica.....</b>  | <b>62</b> |
| <b>CAPÍTULO 3 REFLEXIONES Y PROPUESTAS.....</b>                            | <b>78</b> |
| <b>CONCLUSIONES.....</b>   | <b>87</b> |
| <b>SUGERENCIAS.....</b>  | <b>90</b> |
| <b>REFERENCIAS.....</b>  | <b>92</b> |

## INTRODUCCIÓN

*Educar no es dar carrera para vivir,*

*Si no temprar el alma para las*

*dificultades de la vida.*

*(Pitágoras)*

La intención de la presente tesina es la de caracterizar la recuperación de la experiencia profesional como docente en la transmisión de conocimientos, la responsabilidad, el rol docente, así como también los retos y desafíos del mismo teniendo en cuenta el objetivo fundamental de la enseñanza - aprendizaje.

La habilidad y la actitud de una persona, en este caso el maestro, y la otra, el alumno con la actitud de aprender son los elementos que componen primordialmente este trabajo.

Obviamente, la posesión de esos elementos por el primero, y del deseo de adquirirlos por el segundo, son dos requisitos previos esenciales. Menos obviamente, también es preciso que ambos sean capaces de participar en el proceso interactivo y complementario que constituye la esencia misma de toda docencia.

Los principios fundamentales de la docencia se basan en el proceso de enseñanza - aprendizaje que tiene como objetivo la formación del alumno, la asimilación y aprendizaje de conocimientos, en un contexto, social, cultural como político determinado. Este proceso está compuesto, también, por un sujeto que conoce, quiere, sabe y puede enseñar que es el docente, y otro que lo desconoce y quiere aprenderlo, que es el alumno/ estudiante, en un proceso de enseñanza aprendizaje.

¿Se es docente por naturaleza o se aprende a ser docente? ¿Cuál es la identidad docente? ¿Su rol en la sociedad? Estas son algunas de las preguntas frecuentes que surgen del imaginario social con respecto a la función del docente. Según Freire (1997), el acto de aprender es una acción natural de los seres humanos, no sólo necesaria sino inevitable. Se aprende de la experiencia, del estudio y del ejemplo.

Se necesita de un docente activo y generador de participación, por una parte, pues ya no se trata de impartir conocimientos sino de generar a partir del contacto con el alumnado tomando como herramienta contenidos y experiencias necesarias en función de los propósitos planteados en un programa curricular, que es a su vez resultado de una elaboración colectiva, a las necesidades reales y sociales en donde la conversación y la aplicación de metodologías participativas toman forma.

Por lo que es necesario un docente capaz de ir estudiando el proceso que se va generando, las actividades y experiencias que se van produciendo, que deben evaluar simultáneamente. Para ello amerita de metodologías que permitan captar la complejidad de los procesos, tales como las que utilizare como la resistencia por Henry Giroux como un acto educativo, que persigue objetivos concretos de transformación de la realidad.

Estas premisas permiten hacer referencia a un docente con herramientas teóricas-conceptuales y metodológicas flexibles que le permitan ser un actor social. La recuperación por experiencia profesional en la facultad de economía de la UNAM, en el primer capítulo se hace mención sobre el aspecto histórico de la facultad de economía, quienes han pasado por esa facultad y una descripción de lo que son sus instalaciones y de sus áreas que la componen a esta Facultad y un poco de los grupos políticos que en ella se han gestado, por lo tanto también es necesario hablar de cómo y cuando surge la carrera de economía y en qué contexto se da.

En el capítulo número dos se aborda desde la dimensión teórica que utilizare que es la teoría de la resistencia con Henry Giroux, la escuela de Frankfurt y de la teoría crítica de la educación, también de Henry Giroux, Finalmente en el capítulo tres desarrollo como conclusión la formación del docente y la recuperación de la práctica profesional es entonces una tarea fundamental del cambio educativo la cual debe partir del reconocimiento del docente como sujeto, con sus potencialidades y limitaciones, y avanzar hacia un diseño de aprendizaje que se genere en el aula, y fuera de esta para el estudio de una realidad concreta en la cual se desenvuelve el docente sociólogo y el alumno, para contribuir a la acción transformadora educativa.

## CAPÍTULO 1

### CONTEXTO HISTÓRICO DE LA UNAM, FACULTAD DE ECONOMÍA.

La universidad es la ciudad del conocimiento, es un espacio libre en donde se piensa, se crea, se investiga y se divulga en un ámbito de la más completa libertad, esto hace a la Universidad Nacional un referente por excelencia a nivel nacional e internacional teniendo un papel importante la autonomía, base medular de la libertad de cátedra y de conocimiento.

Con estos referentes se ha podido crear un modelo adecuado a esta institución educativa, como lo planteó Justo Sierra en su memorable discurso en ocasión de la inauguración de nuestra Máxima Casa de Estudios, aquel 27 de septiembre de 1910, en el recinto del “Anfiteatro Bolívar”, que bien podría considerarse como el símbolo de la libertad de expresión.

Para reconocer, además, cómo años más tarde lo hizo Vasconcelos, este principio para plasmarlo en el escudo universitario –el águila y el cóndor– y en su lema, que expresa a los cuatro vientos, la majestad y la presencia de la gran patria latinoamericana, y que en tiempos recientes, desde los ámbitos de Ciudad Universitaria, las nuevas generaciones valoran su grandeza.

Ciertamente la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en un ingente universo en donde cotidianamente se piensa, se crea, se discute, se investiga, y

se van formando generaciones de profesionistas nos lleva a reflexionar en el papel del docente. Hay que tener presente que el modelo educativo actual en la UNAM está integrado de un conocimiento científico y tecnológico, de carácter humanístico y por ende social.

Los egresados de la UNAM. aprenden y practican el criterio profesional, lo que les permite ser creativos e innovadores, de tal modo que podrán cambiar la realidad en todos sus sentidos, en lo socioeconómico, político y cultural.

Pero la UNAM tiene su base fundamental en la Escuela Nacional Preparatoria, fundada en 1867 y que constituye la institución que en su momento –como expresión del juarismo laico, que crearía Gabino Barreda–, adopta el credo positivista de Comte, y que como señala Charles Hale, en su libro La Transformación del Liberalismo en México a finales del siglo XIX.

La enseñanza en la UNAM dejó de ser una mera ideología y se convierte en un soporte de lucha social contra las instituciones de un orden pre establecido, por el Estado para convertirse en una realidad política unificadora, es decir, generar espacios aglutine a todos los sectores de nuestra sociedad.

Agrega Hale, “el liberalismo posterior a 1867 también encontró un ambiente unificador nuevo, influido, en parte, por la introducción de la filosofía positivista, que impacta no sólo a la política, sino a la educación superior.

En el caso de la Escuela Nacional Preparatoria que tendría como sede al antiguo edificio del Colegio de San Idelfonso, donde enseñó José María Luis Mora, que representaba en ese entonces, un proyecto modernizador.

Entre los teóricos destacados que representaron el influjo de esa corriente, se encontraban, el propio Justo Sierra, así como varios ideólogos que destacarían en ese entonces como Porfirio Parra, Francisco G. de Cosmes, Francisco Bulnes, Emilio Rabasa, Andrés Molina Enríquez, Horacio Barreda y Agustín Aragón.

Pero también hay que mencionar a los teóricos fundamentales del liberalismo mexicano, continuadores de las ideas de Mora, entre los que destacan: Mariano Otero, Ignacio L. Vallarta; Melchor Ocampo, entre otros. Así mismo, Joaquín Eguía Liz, que fuera el primer rector de la UNAM, creada en 1910, y Ezequiel A. Chávez; partícipe de la elaboración de ese proyecto, como integrantes y egresados de lo que ha sido y es la Escuela Nacional Preparatoria.

Pero no podemos pasar por alto el significado y razón de ser de lo que es y ha sido la Universidad, en su sentido genérico, como la considera, por ejemplo Ortega y Gasset, puntos de vista ideológicos que no obstante expresados hace tiempo conservan matices de frescura y de actualidad.

Debemos tener muy presente el significado de la simbiosis, profunda e irreversible que significa la transculturación del espíritu y la raza, en su proyección social y humanístico que ya había avizorado por el propio Sierra y que Vasconcelos lo interpretaría con profundo sentimiento filosófico, y que retomaría el movimiento estudiantil del 1929, que tiene como trasfondo el mensaje de la declaración de los estudiantes de Córdoba, Argentina, de 1918; ciertamente un año proteico porque durante su transcurso se registran acontecimientos trascendentes para un siglo violento, que se iba transformando a gran prisa.

En efecto, en ese año de la gran crisis económica que estuvo a punto de acabar definitivamente con el sistema económico determinante, y que el replanteamiento de la teoría económica por J. M. Keynes que causó toda una revolución, y la puesta en marcha de la política del New Deal, por el presidente Roosevelt, de Estados Unidos, puso a salvo un sistema económico que por su naturaleza afectó a ese tipo de fenómenos que han sido recurrentes. Pero eso no fue todo, pues el año 1929, en México posrevolucionario, registra la lucha por la autonomía.

El 27 de julio de 1976, en una sesión ordinaria del Consejo Universitario, presidido por el rector Guillermo Soberón, se aprobó el dictamen del Consejo Técnico de la Escuela de Economía, que proponía la creación del Doctorado en Economía y la transformación de la Escuela Nacional de Economía en Facultad de Economía, según el último párrafo del artículo octavo del Estatuto General.

El proyecto de doctorado aprobado introducía elementos novedosos en la concepción de los estudios de posgrado que existían entonces en la UNAM. Desde el principio fue un doctorado de investigación, con tutores personales y sin créditos, como sigue vigente hasta hoy. Más tarde esta estructura se generalizó en toda la Universidad.

Con presiones de todos lados, la división en sus primeros diez años de existencia, y pese a sus críticos, nunca fue una escuela de cuadros para la izquierda ni un centro de formación de funcionarios públicos, como había sido en las décadas anteriores. ¿Qué fue entonces? Nos propusimos crear un Centro de Investigación,

dándole a la Escuela de Economía una autonomía relativa de la política. Mantuvimos viva la tensión que supone el quehacer científico.

Logramos crear una escuela de pensamiento propia, pero sí contribuir al examen de problemas medulares para México y América Latina. Comprendo que en una sociedad que Bauman califica de líquida, la verdad como objetivo de la ciencia social está rudamente cuestionada.

También sé da en una época del pensamiento Único, la discusión abierta y la crítica de ideas como métodos de creación están mal vistas, pero sin ellas sólo hay discursos paralelos en los cuales la verdad y error se confunden sin poder descartarse.

En el periodo de fundación de la División de Posgrado hubo mucha pasión y mucha entrega «los trabajos y los días» con personas movidas por un sentido de la vida que iba mucho más allá que sus intereses privados. Éste es el mensaje de un inicio a tomarse en cuenta para elevar las labores del Posgrado al nivel de los problemas actuales de México y del mundo demandan y de esta magnífica sede.

En la facultad abra un nuevo ciclo en la vida de los economistas, en el cual las vicisitudes de su historia no estén ausentes. La fundación de la división de estudios superiores se dio a la tarea de crear un espacio para el pensamiento crítico en México. Hace exactamente 38 años y 4 meses, en abril de 1972, comenzaron las labores en la División. Cuatro años antes se había realizado un seminario sobre estudios de posgrado en la Escuela Nacional de Economía,

dirigido por el Dr. David Ibarra, pero los accidentados años que siguieron le impidieron llevar a la práctica el proyecto.

Esto no quiere decir que México estaba vacunado contra la represión. En 1968 se produjo en el Distrito Federal un movimiento estudiantil masivo. Con sede en la UNAM, el Politécnico y muchas otras instituciones de educación superior, los estudiantes se rebelaron con demandas iniciales de democracia. La represión sangrienta del movimiento lo transformó rápidamente en una revolución cultural.

La realidad toda de nuestro país fue cuestionada: autoritarismo político, desigualdad económica y social; la discriminación hacia la mujer, el papel de las universidades en la sociedad, la orientación de las ciencias sociales, fueron sometidas a cuestionamientos y reformas. Pese al 2 de octubre, el movimiento se difundió con gran fuerza a todas las universidades del país. Habiendo jugado un papel destacado en el movimiento del 68, la comunidad académica de la Escuela Nacional de Economía se integró a esa revolución cultural. Formas de gobierno, planes de estudio, relaciones entre profesores y estudiantes, nuevas corrientes de pensamiento económico, ambiente intelectual, libertad de discusión, fueron temas abordados con entusiasmo y método por profesores y estudiantes.

La naciente División de Estudios Superiores no podía permanecer al margen de este movimiento. Más bien trató, desde el inicio, de ocupar su lugar en el proceso, poniendo énfasis en la formación de economistas al más alto nivel posible y en la discusión de los grandes problemas de México y América Latina, con la presencia de las voces más autorizadas.

Tan pronto hubo estudiantes y maestros, cuatro meses después, se formó el Colegio Paritario de Profesores y Estudiantes de la División de Estudios Superiores (actualmente División de Posgrado) que a partir de entonces debía dar su aprobación a cada paso adoptado. Antes de pasar al Colegio, las iniciativas fundamentales se discutían ampliamente en la comunidad de la División.

El carácter colegiado impregnó fuertemente toda la vida académica de la institución y, aun cuando los procedimientos tomaban a veces mucho tiempo, las resoluciones tomadas eran compartidas y defendidas por todos o, por lo menos, por la mayoría de la comunidad. Más de ochenta estudiantes, muchos de ellos maestros de la licenciatura, se presentaron a la primera convocatoria y veintiocho aprobaron el curso propedéutico.

El primer plan de estudios de la Maestría llevado a la Comisión de Planes de Estudio y Programas, fue aprobado por el Consejo Universitario en su sesión celebrada el 9 de febrero de 1973. Su contenido difería considerablemente de los programas vigentes en la licenciatura. Prefiguraba la reforma de estudios que sería aprobada en 1974, y que estaría vigente hasta 1994, año en que fue objeto de modificaciones sin ser anulado. Los objetivos de la nueva institución se definieron en los siguientes términos:

«La División de Estudios Superiores de la Escuela Nacional de Economía, fue creada con el propósito de formar profesores, investigadores y profesionistas dotados de instrumentos analíticos y teóricos que les permitan resolver problemas con rigor científico y fundamentar la toma de decisiones en el campo de la política

económica. La enseñanza se guiará por la necesidad de capacitar al estudiante a analizar distintos puntos de vista y formarse opiniones críticas sobre los problemas del desarrollo de México y América Latina».

La creación de la División no fue obra de un individuo. Nos acompañan hoy algunos de los que con toda justicia pueden considerarse como miembros del grupo fundador. En el centro de éste deben colocarse los primeros maestros de carrera nombrados por el Licenciado Ceceña: el recordado José Ayala Espino, el profesor Raúl González Soriano, la que fungiera como primera Secretaria Académica, Elena Sandoval Espinoza, y del Coordinador de la División.

La lista no estaría completa sin los estudiantes de las primeras generaciones que fueron activos en el Colegio Paritario de Profesores y Estudiantes y en los foros, donde se dedicaron a elaborar los planes de estudio posteriores y a discutir todos los problemas de la División, haciendo un trabajo voluntario intenso y fructífero.

Algunos de esos estudiantes son ahora profesores de tiempo completo de la Institución. Cinco años después de fundada, la División iniciaba sus cursos con 17 profesores de planta y 105 estudiantes inscritos. Cincuenta y nueve estudiantes de tres generaciones anteriores habían acreditado el total de los Cursos de Maestría. En 1975 se formó una Comisión para elaborar el proyecto del Doctorado en Economía que cumplió con su cometido.

Finalmente el 30 de agosto de 2010, fue inaugurado el nuevo edificio de la División de Posgrado de la Facultad de Economía de nuestra Universidad, mismo que está ubicado en la zona sur de Ciudad Universitaria, prácticamente sobre

Insurgentes. Este importante evento fue presidido por el Dr. José Narro Robles, Rector de la UNAM; por el Lic. Enrique del Val Blanco, Secretario Administrativo; por el Dr. Leonardo Lomelí Vanegas, Director de la Facultad de Economía; por el Dr. Enrique Semo Calev, Investigador Emérito y por supuesto, por Carlos Abedrop Dávila, quien donó este edificio a través de Fundación Olmeca.

También asistieron varios miembros de la Junta de Gobierno, entre ellos el Lic. Rolando Cordera Campos; Ex Directores de la Facultad de Economía, como la Lic. Elena Sandoval, el Dr. Roberto Escalante y el Lic. Guillermo Ramírez; otros asistentes fueron Carlos Tello, Carlos Slim, Manuel Arango, así como el Jefe de esta División de Posgrado, Ignacio Perrotini.

Este edificio tiene una superficie de construcción de cinco mil quinientos veintinueve metros cuadrados, cuenta con 102 cubículos y 11 aulas; todos ellos con los equipos más avanzados tecnológicamente. Tiene una biblioteca circular con 44 metros de diámetro y una capacidad de 53,000 volúmenes, aunque en la actualidad cuenta con tan sólo 25,000; un auditorio con capacidad para 84 personas. El costo de esta obra no ha sido revelado públicamente pero se estima que fue de más de 70 millones de pesos.

Estos son los directores que han estado en la Facultad de Economía.

### **Escuela Nacional de Economía (1935-1976)**

- Enrique González Aparicio (1935-1938)
- Mario Sousa (1938-1940)
- Jesús Silva Herzog (1940-1942)
- Alfonso Pulido Islas (1942-1944)
- Gilberto Loyo (1944-1953)

- Ricardo Torres Gaytán (1953-1959)
- Emilio Mújica Montoya (1959-1963)
- Octaviano Campos Salas (1963-1964)
- Horacio Flores de la Peña (1965-1966)
- Ifigenia Martínez (1966-1970)
- Ernesto Lobato López (1970-1971)
- José Luis Ceceña Gámez (1972-1977)

### **Facultad de Economía (desde 1976)**

- Lilia Elena Sandoval Espinosa (1978-1981)
- José Humberto Blanco Mejía (1982-1985)
- Eliezer Morales Aragón (1986-1989)
- Juan Pablo Arroyo Ortiz (1990-1998)
- Guillermo Ramírez Hernández (1998-2002)
- Roberto Escalante Semerena (2002-2010)
- Leonardo Lomelí Vanegas (2010-2015)
- Alfonso Anaya Díaz (2015-2016)
- Eduardo Vega López (2016-2020)

### **Actividades académicas de la facultad.**

- Licenciatura en Economía
- Maestría en Economía
- Programa Único de Especializaciones en Economía
- Doctorado en Economía

#### **1.1. La Facultad de Economía**

La Escuela de Economía se funda el 10 de febrero de 1929, cuando se estableció la sección de Economía dentro de la antigua Escuela Nacional de Jurisprudencia de la todavía no autónoma Universidad Nacional de México. Desde entonces y hasta 1934 funcionó dentro del edificio de la Escuela de Jurisprudencia. En 1935,

al convertirse en Escuela Nacional de Economía, pasó a ocupar el edificio anexo de la Escuela de Jurisprudencia en el centro de la ciudad de México.

Posteriormente, la Escuela Nacional de Economía fue ocupando muchos edificios del centro de la ciudad; el que ocupó más tiempo (de marzo de 1938 y hasta junio de 1954) se ubicaba en la calle de Cuba No. 92. En 1954 se trasladó finalmente a Ciudad Universitaria. En 1976, por acuerdo del Consejo Universitario, se transformó en Facultad.

La Universidad Nacional, iniciada al principio, por los estudiantes de la Facultad de Jurisprudencia y como corolario, en febrero de ese mismo año inicia sus actividades un modesto organismo creado por Narciso Bassols, integrante de la famosa generación de 1915, director por esas fechas de la citada Facultad de Jurisprudencia, la llamada sección de Economía, en donde se estudiará una nueva profesión universitaria, la licenciatura en Economía, profesión desconocida en el México de esa época, y que se hacía necesaria, toda vez que los gobiernos revolucionarios estaban laborando contra reloj, para convertir en realidad los postulados de dicha Revolución.

En efecto, los gobiernos de Obregón y de Calles habían realizado acciones importantes para la modernización de la estructura económica de México, donde destaca la reorganización del sistema monetario, desquiciado por los efectos del movimiento armado, así, con la participación de Manuel Gómez Morín en la creación del Banco de México como banco central de la nación, Calles llevó a cabo importantes actos de gobierno, como la creación de la Comisión Nacional de

Caminos, la Comisión Nacional Bancaria, la Comisión Nacional de Irrigación, entre otros, que en su conjunto, se consideran como Reformas de Calles, que se complementan con la reforma hacendaria, cuyo artífice fue Alberto J. Pani, ingeniero de profesión.

El segundo objetivo fue la reorganización de la política fiscal; el tercero, la creación de un sistema bancario que respondiera a las expectativas de las políticas económicas del régimen. Para integrar éste proyecto, fue la modernización y profesionalización de las fuerzas armadas llevada a cabo por el Gral. Joaquín Amaro y como corolario, la unificación de la familia revolucionaria en un partido político único. Ante el reto formidable de realizar este proyecto renovador en un lapso rápido e irreversible, surgieron retos muy importantes.

Esta cuestión se dejó sentir ante la falta de profesionales en la ciencia económica, el país requería de manera inmediata la preparación de ese tipo de especialista, que ya por ese entonces, a nivel mundial, estaba desempeñando un papel destacado en los países europeos: Inglaterra, Francia, Alemania y por supuesto Estados Unidos.

Al respecto, hay que recordar que en varias universidades de esos países se estudiaba la ciencia económica y que además ya existía una corriente sui generis de lo que bien podría considerarse como pensamiento económico norteamericano, Joseph Dorfman,

El pensamiento económico en la Civilización Norteamericana y que, además, por esos tiempos se funda la American Economic Assotiation Un hecho relevante para

la época, habría de ser la creación de la London School of Economics and Political Science, que deslumbró a Daniel Cosío Villegas, en aquellos tiempos de su dorada juventud; deslumbrado, dice en sus Memorias, por esa creación de Sidney y Beatrice Webb, que había conocido a través de sus libros, en especial por su Fabian Essays, por su tesis de la creación de un socialismo gradual, origen, de lo que sería más tarde, el Labour Party Inglés. Durante el tiempo que permanece Cosío Villegas en Londres, asistía con frecuencia a las conferencias y seminarios de Harold J. Laski en el apogeo de su talento y de su fama.

El país requería, apenas de manera inmediata de la creación de esa nueva profesión, qué mejor ocasión que crearla en aquel proteico 1929 dentro de la Universidad Nacional, que en 1929 estaba bajo la rectoría de Antonio Castro Leal –uno de los siete sabios mexicanos– y acerca de determinar de quién fue la idea, con lleva una versión controvertida Cosío Villegas se adjudica la paternidad, mientras la versión más admitida recae en Narciso Bassols, por esas fechas director de la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales.

Acerca de los orígenes y expansión de la carrera de economía, se han elaborado varios libros. Sin embargo, una de las más recientes (13ª edición en español 2003, publicada por el Fondo de Cultura Económica) de la autoría de la socióloga norteamericana Sarah Baab “Proyecto: México” –los economistas del nacionalismo al neoliberalismo– cuyo sentido a grosso modo, expresa la necesidad de esa primera época, de la realización de los postulados de la Revolución Mexicana, y la modernización del país, en su enfoque macroeconómico, con influencia del nacionalismo revolucionario de esa primera

etapa, pero con un contexto humanista, inclinado marcadamente al pensamiento de izquierda.

Así, desde sus inicios figura esa tendencia en todos y cada uno de sus planes de estudio. Pero, en aquellos años turbulentos tanto en el país, como en el mundo, la creación de una nueva profesión, en México, con esa tendencia, era una herejía. Por esas fechas, escenario ya de luchas estudiantiles, alguien tuvo la ocurrencia de pergeñar unos versos ripiosos aludiendo a la Economía Política, "...Pues esta ciencia imprudente, molesta al capitalista y si el pueblo la interpreta, se convierte en dinamita..." huelga los comentarios, diríamos.

Sin embargo, ha habido una evolución de la profesión de economista en México, y la tendencia destacada actualmente es la de consolidarse como un bastión de los modelos neoclásicos de acuerdo con la corriente estadounidense, que señorea el ámbito y de los tecnócratas que promueven el libre mercado aquellos pioneros, antecedente de la oleada de los Chicago Boys, de la corriente del inefable Milton Friedman. Después de la desaparición del modelo clásico del socialismo real en lo que fuera la URSS y el fin de la "Guerra Fría."

El sistema económico predominante, se consolida definitivamente, y esto da lugar a afirmar que lo históricamente correcto era el proceso irreversible de integración y de consolidación de la sociedad económica internacional, tesis que a su vez genera el irreversible fin de la historia, y como si fuera poco, la prevalencia del pensamiento socio político y económico único. Sin embargo, a pesar de la crítica de Daniel Cosío Villegas en sus Memorias y del análisis serio y sistematizado de

Sarah Baab en su libro de referencia, se podría considerar que la actual Facultad de Economía, ha cumplido con sus propósitos de acuerdo con el momento histórico en que fue creada como simple sección de Economía dentro del organigrama de la entonces Facultad de Jurisprudencia porque era la institución que requería el país.

La idea original se adjudica a Bassols, aunque Cossio Villegas asegura que fue él quien tuvo tal iniciativa. Y como si fuera poco, abjura de quién tuvo la peregrina idea de que el aula más importante de nuestra Facultad, ostente el nombre de quien para Don Daniel, sólo fue un jurisperito.

Hay que señalar que la institución pasa a su segunda etapa, es decir, como Escuela Nacional de Economía cuando sus estudiantes y alumnos encuentran un amplio campo de experimentación profesional en el Banco de México así como en la Secretaría de Hacienda, Nacional Financiera y Seguro Social y en otros organismos fundados a lo largo de lo que va conformando la institucionalidad del Estado mexicano, como habría de ser, así mismo, la banca de desarrollo, semillero de esos egresados.

Así, en términos generales, podemos afirmar que los egresados de la actual Facultad de Economía de la Universidad Nacional en cierta ocasión, durante un acto académico en el denominado Auditorio “Narciso Bassols”, según Cossío Villegas, el rector Sarukan, afirmó que se sentía orgulloso en el claustro académico por donde habían impartido cátedra, grandes maestros, han prestado sus servicios en todas y cada una de las instancias del sector público federal, así

como en cargos de elección popular, inclusive en la primera magistratura del país, lo mismo que en lo que se refiere casi a cualquier ámbito.

Con la puesta en marcha del proyecto neoliberal, que incumbe a los intereses del sector privado, como se sabe, y como lo analiza la socióloga Sarah Babb en su libro de referencia, serían organismos privados de Educación superior, como es el caso del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), y más tarde el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, en donde se enseñaría economía neoclásica, obviamente sin la retórica socialista.

Desde el nacionalismo hasta el neoliberalismo los economistas mexicanos han estado en el centro de la toma de decisiones que impactan a todos. Sus “supuestos”, para bien o para mal, se han traducido en efecto, en políticas públicas que determinan la vida de todo un pueblo.

Repensando la trayectoria vital de la Facultad de Economía, hay que mencionar que, en el proceso de su integración ha pasado por tres etapas:

- La primera, en sus orígenes, como Sección de Economía adscrita a la Facultad de Jurisprudencia, durante el breve lapso en que fue director Narciso Bassols.
- La segunda, corresponde a su conversión en Escuela Nacional de Economía en 1935, debido al esfuerzo de Enrique González Aparicio, que fue su primer director.

Sería, en el edificio que ocupó en República de Cuba 92, en los confines del barrio universitario de San Ildefonso, donde bajo la dirección del maestro Gilberto Loyo, la profesión se consolidó definitivamente.

- La tercera etapa de su devenir académico habría de ser ya ubicada en su recinto en Ciudad Universitaria, donde gracias a la labor y el esfuerzo de su director, José Luis Ceceña Gámez, que logra establecer la División de Graduados, con lo que se convierte en Facultad, en el año de 1974.

Bajo su comprensiva dirección, los estudiantes ganaron representación paritaria permanente junto a los profesores en el Consejo Técnico. Queremos, así mismo. La enseñanza de la economía, en lo que hoy día es la Facultad de Economía, ha pasado por grandes corrientes del pensamiento económico que son, más o menos, las siguientes:

- La influencia determinante de la Escuela de Economía de Londres. Ya que varios de sus primeros profesores estudiaron ahí: Daniel Cosío Villegas, Víctor L. Urquidí, Miguel Palacios Macedo, y el mismo Enrique González Aparicio.
- La participación de varios profesores europeos, exiliados políticos en los años de la posguerra de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), y por las persecuciones políticas de los gobiernos totalitarios en Alemania e Italia.

Entre ellos destacan el alemán Alfons Godsmith; el suizo Fritz Bach y el italiano Francisco Frola. Vendría también el húngaro Lazslo Radvanyi, que a su regreso a lo que fuera la Alemania Democrática adoptaría el nombre de Johan Schmidt. Radvanyi, ciertamente era un genio. Conocía a la perfección las distintas corrientes del pensamiento económico; su clase era un pozo de sabiduría, considerada en verdad como una Cátedra Magistral. Fue alumno de Max Weber. Cuando terminó su curso, a nuestro grupo nos llevó a cenar a un elegante

restaurante que estaba en la Ave. Álvaro Obregón, en la Roma. Filiberto Ney Morales, fue su adjunto. Al final de la Guerra Civil Española, –1936-1939– en tiempos del Gral. Cárdenas, vendrían a México como exiliados políticos algo así como 25 mil españoles republicanos.

Llegarían numerosos profesores universitarios, que al incorporarse a la Universidad Nacional, renovarían la educación superior. Muchos de ellos, se incorporaron a la entonces Escuela Nacional de Economía, constituyendo una corriente nueva y vigorosa de la enseñanza de esa ciencia. Entre ellos, hay que citar a Antonio Sacristán Colás; Manuel Sánchez Sarto; José Mingarro San Martín; Luis Recaséns Siches; Ga - briel Franco; Vicente Herrero; Alfredo Lagunilla Iñarritu; Javier Márquez; Julio Luelmo; Carlos Sáenz de la Calzada; José Medina Echeverría; Cristóbal Lara Bautell entre otros. Wenceslao Roces, por su parte tradujo El Capital.

El caso de Ramón Ramírez Gómez es especial en España, se desempeñó como maestro normalista. Durante la Guerra Civil, fue miliciano en las fuerzas armadas de la República. Cuando viene a México, estudia la profesión de economista en la ene, y después inicia su labor académica como profesor adjunto del maestro Francisco Zamora en la clase de Teoría Económica. Después, impartiría la clase de Teoría Monetaria de la que elaboraría un libro de texto explicado desde el punto de vista marxista.

En el movimiento estudiantil de 1968, participa como observador, de tal manera, que poco después elaboró un libro donde explica las causas sociales y políticas de

esos sucesos, obra clásica en estos tiempos. Su biblioteca particular la donó a la institución, cuyo acervo forma parte del acervo de la biblioteca de la División de Graduados, misma que lleva su nombre. Fue un docente querido y respetado por toda la comunidad de ese, nuestro claustro académico. La corriente constituida por los exiliados políticos de varios países sudamericanos que tuvo lugar en los años ochenta del siglo xx.

Fue numerosa y por supuesto dieron a conocer nuevos e inéditos planteamientos de esa disciplina. Entre ellos figuran, Agustín Cueva, ecuatoriano; Adolfo Gilly y Alejandro Labat, autor de Los otros capitalismos, obra publicada por el fec, argentinos; Susana Becerra, argentina, de la Universidad de Córdoba, por cierto fallecida en su tierra natal.

También figuran Rosa Cuminsky, argentina; Pedro Paz; Sergio Bagú, argentinos; el chileno Julio López; la argentina Mónica Blanco; los brasileños Theotônio Dos Santos (Quien falleció el 27/02/2018 a los 81 años), Vania Bambirra; Fernando Noriega Ureña, boliviano, ocupó la División del Sistema Abierto de la Facultad de Economía, es autor de Teoría del desempleo, la distribución y la pobreza, su obra es una innovación a la Teoría del Empleo Gerardo Aceituno, Alberto Spagnolo, argentinos, así como Hugo Pipitoni, el brasileño Raimundo Arroio, el brasileño Ruy Mauro Marini; el boliviano René Zavaleta; el uruguayo Miguel Abdala, el argentino Fernando Fotnaylor.

Los chilenos, Pedro Vuskovic y Jaime Zurita, el peruano Miguel Ángel Alza Araujo, el argentino Rodolfo Puiggrós, que fuera rector de la Universidad de Buenos Aires

el ejemplo de los revolucionarios, de los que se entregan a su causa con pasión integral, de los que no miden los riesgos, ni esperan que otros se jueguen por ellos en nombre de una falsa superioridad intelectual.

Eran los tiempos en que como recordó Teresita Aguirre, en que la Facultad de Economía se convirtió en un centro de generación y difusión del pensamiento económico latinoamericano de vanguardia. Hemos hecho, pues, un largo, sinuoso y complejo recorrido por la trayectoria histórica que comprende la vida, la existencia, el devenir académico de nuestra Facultad, desde aquellas fechas heroicas, precarias, austeras, de incertidumbre en que inició sus tareas docentes aquel lunes 20 de febrero de 1929, cuando en el recinto acogedor situado al lado derecho del cubo del zaguán, de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, sito en San Ildefonso 28, en el corazón del famoso Barrio Universitario, ahora considerado simplemente como Centro Histórico de la Ciudad de México, ante un grupo atiborrado y heterogéneo de estudiantes de diferentes edades y condiciones sociales.

El maestro Daniel Cosío Villegas dio comienzo a su curso de Teoría Económica, que seguramente por la forma en que Cosío Villegas manejaba el discurso académico, conmovió, cimbró, cautivó a aquellos primeros alumnos, la generación primera, de una profesión nueva y desconocida en México, en un México que en esos momentos de plena coyuntura económica, social y política, como dirían los economistas modernos, luchaba por reencontrarse en el contexto de una nueva realidad, después de un proceso muy intenso de cambios, de evoluciones, de propósitos de superación en todos los sentidos de la palabra.

Sin duda, ya dentro de su configuración como Escuela Nacional de Economía, y después como Facultad de Economía, este organismo universitario ha participado intensamente en las luchas sociales de México, haciendo oír su voz, su presencia, ha sido, por tanto, la de uno de los planteles universitarios de mayor empuje revolucionario, donde el pensamiento y la acción marchan de manera concomitante, donde sigue siendo la bandera la enseñanza crítica.

Las luchas emprendidas por tantas y tantas generaciones de jóvenes estudiantes en pro de las reivindicaciones sociales de México y de su pueblo, de sus clases sociales marginadas y oprimidas. Siempre presentes, el pensamiento y la acción, todo envuelto en suave halo de la esperanza y de los arrestos juveniles. Generación del 68, y también del 29, que marcan hitos indelebles en la vida universitaria del México contemporáneo.

Décadas después, el siglo irreversible de la modernidad, en condiciones distintas a las citadas, la UNAM se debate por alcanzar un nuevo estrato de modernidad y seguir presente en los destinos de México. Cuantos y cuantos jóvenes, en pos de una ideal, han luchado desde las aulas universitarias, desde la Escuela Nacional de Economía, y han delineado estrategias sustanciales.

El debate por los planes de estudios, por la Economía Política como eje conductor, por la democratización de la enseñanza, por los organismos paritarios de gobierno, y todo porque la Universidad es pueblo, es la otra cara del pueblo de México, desde donde como quería la voz Vasconceliana, el espíritu hablará por la raza, y en estos tiempos difíciles de la modernidad, esa misma grey universitaria,

representada por las generaciones de estudiantes entre los impactos del nuevo proyecto neoliberal,: “si no hay raza, quién hablará por el espíritu.

En su trayectoria de la antigua Escuela Nacional de Economía, convertida en Facultad desde los años setenta, cuya repercusión sigue siendo importante en los ámbitos universitarios de México y de Latinoamérica. Por sus aulas, decíamos, han desfilado muchos maestros distinguidos y famosos que han dejado huella indeleble en la historia académica de esta institución.

Ha sido un gran foro abierto a todas las corrientes del pensamiento, y también escenario de debate y de luchas sociales y políticas del México de los últimos cuarenta años. Estudiar y repensar los vericuetos de la ciencia económica desde el aula, desde la cátedra, promover la investigación y el debate de altura, son tareas cotidianas que desde siempre se han practicado en esa institución.

El lenguaje que manejan los economistas tan abstracto, tan difícil de entender, y que con regularidad lo utilizan. Para dar una explicación a la problemática económica y qué medidas hay que llevar a cabo para superarla, se apoyan en propuestas inquietantes, como diría George J. Stigler, cuando consideran que en primera instancia, el economista es un predicador, un valor académico relativamente menor es el énfasis sobre las insignias de la academia.

La forma de trabajar adquiere un valor independiente de su contenido; un investigador debe ser ilustrado y su trabajo realizado con instrumentos distinguidos. La antigua enseñanza es a menudo un elemento constituyente de sus atavíos, pero también lo es el dominio de los poderosos métodos

matemáticos. Noble tarea, heroica tarea la de la enseñanza a nivel universitario y más cuando se trata de una disciplina como lo es la ciencia económica, tan llena de vicisitudes, de variables, de vericuetos, de verdaderos laberintos donde el maestro, el investigador; el alumno guiado por sus mentores, tendrá que encontrar el camino correcto, y extraer las enseñanzas adecuadas, aquellas que han de servir para progresar, para diseñar estrategias y políticas económicas que sirvan a México.

Ciertamente, la ciencia económica tiene dos aspectos, dos caras, una positiva, es decir, aquella que sirve para elaborar políticas económicas que redunden en el bienestar de las familias, y la otra que vienen a ser la parte negativa, la que procura la creación de lo que Vivienne Forrester llama, paladinamente, “El horror económico”, y lo explica, lo desmenuza, y demuestra sus hipótesis, y sus postulados, porque advierte que un mundo desaparecido pretende contra viento y marea, perpetuarse mediante políticas artificiales a modo de configurar “una extraña dictadura.”

Un mundo, en fin, en el que nuestros conceptos del trabajo y por ende del desempleo carecen de contenido y en el cual millones de vidas son destruidas y sus destinos aniquilados. La docencia, la investigación, la enseñanza misma, tiene por tanto, desde este punto de vista, una gran responsabilidad, que es la de orientar de manera objetiva las mentes juveniles, que son por esencia entidades manejables, moldeable, fáciles de influir, fáciles de cambiar.

Dos generaciones significativas en las luchas estudiantiles, lucha que tuvo repercusión nacional, la del 29, la generación de la autonomía y la del 68, la de la apertura democrática en un México que ya requería cambios profundos en sus estructuras. En estos casos, la profesión de economía, en el contexto de esos dos grandes proscenios, en medio de esos dos parteaguas de la vida nacional, se había de nutrir, se había de retroalimentar, en el segundo caso, y su participación, en muchos aspectos, habría de ser determinante.

La ejecutoría del 29, nos dice Baltasar Dromundo, corrigió, elevándola a juicio definitivo transformándola por los hechos, la opinión moral que realmente merecían los jóvenes de esa época atormentada que agitó a las conciencias y a toda la juventud como si fuera un árbol áureo de la nación, con lo que vino a tierra lo que de podrido permanecía adherido a sus ramas frondosas: caía del árbol lo que era material de desecho y rápidamente reconstruido por los vertederos políticos de la hora, las horas del México del 68. “

La universidad se hizo autónoma por la revolución de nuestra palabra, nuestra huelga y nuestra sangre, han pasado ya varios años y otras generaciones desplazaron a los hombres de aquella época. Unos siguieron leales a sus ideas de entonces, otros han tomado diferentes caminos, más la mayoría con honestidad de conducta y probada honradez intelectual.” diría, años más tarde Carlos Zapata Vela. “Hay una primera razón –dijo Bassols en el acto inaugural– para estimar que el año de trabajos que comienza, significa la iniciación de un ciclo nuevo.

Hoy se abre a los estudiantes de la Universidad una nueva carrera. Ahí están, sentados entre nosotros, conviviendo con los estudiantes de derecho, jóvenes que confiados en nuestros ofrecimientos y nuestras palabras, han abandonado el camino de la clásica profesión de abogado, para empezar un estudio organizado, coherente de nuestra economía nacional.

Esta realidad viva –continuó Bassols– es un éxito; pero es también un compromiso. La presencia de estos jóvenes entre nosotros nos hará recordar todos los días que hay ya unos cuantos espíritus valientes que supieron atravesar un mundo de prejuicios para emprender, confiados en nosotros, una carrera cuyo porvenir, cuyo sentido necesitamos puntualizarles hoy.” Pero a pesar de todo, la nueva profesión fue cobrando prestancia, reconocimiento y respeto, no solo en el ámbito universitario, sino también en el mundial, especialmente en el latinoamericano.

Institución briosa y revolucionaria, pero ante todo universitaria, fue objeto durante una visita a sus instalaciones en Ciudad Universitaria, del Rector Barros Sierra, que le hizo exclamar más o menos las siguientes palabras: “... ¡Vamos, con esta autónoma Escuela Nacional de Economía!..” Pero, nuestra gran casa de estudios, la Universidad Nacional, la de Justo Sierra, Antonio Caso, José Vasconcelos y de muchos más, es y será en una primera instancia “Maestra de la vida”. El alma máter por excelencia de muchas generaciones de mexicanos capacitados en sus aulas con el único propósito de servir a México.

Mencionaremos a varios economistas extranjeros que en diversas instancias hicieron acto de presencia en el claustro académico, para dictar trascendentes cátedras magistrales. Durante su estancia en el edificio de Cuba 92, allá en el barrio universitario de San Idelfonso, entre otros: Joseph Schumpeter, Corrado Gini, Eric Zimmerman, en sus instalaciones en Ciudad Universitaria; Fritz Katz, Joan Robinson, Alfred Sauvy, Emil James, Oskar Lange, Celso Furtado, Felipe Herrera, Oswaldo Sunkel, Raúl Prebisch, Ernest Mandel, John Gailbraith, James J. Heckman (Premio Nobel de Economía, 2000) y Paul Sweezy.

Resultaría prolijo mencionar a los muchos egresados que han destacado en el ejercicio de la profesión de economista: secretarios de estado, embajadores, diputados, senadores, gobernadores, presidentes municipales; así como destacados empresarios e intelectuales de vanguardia. Asimismo, de sus aulas han egresado importantes funcionarios de organismos internacionales.

Por solo citar alguno, ahora recuerdo a Roberto Martínez Le Clainche quien fue uno de los primeros doctorantes en Economía que hubo en México, obtuvo el grado en la Universidad de París. Los otros dos fueron, Josué Sáenz, que estudió en Cambridge con Keynes y Alfredo Navarrete Romero, en Harvard. Martínez Le Clainche fue profesor de la ahora Facultad de Economía. Ocupó el cargo de Secretario General de la misma, durante la gestión del maestro Torres Gaitán. Le tocó llevar a cabo la mudanza del edificio de Cuba 92, a la Ciudad Universitaria. Entre su obra escrita, figura su libro sobre Teoría monetaria, asignatura que impartió en la que fuera Escuela Nacional de Economía.

Fue consultor de la CEPAL, analista del Banco de México, director general de Estudios Económicos de la Secretaría de Industria y Comercio; jefe de Asesores de Estudios Económicos en el IMSS. El embajador de México en Bélgica, gran ducado de Luxemburgo y representante permanente de México ante las comunidades Europeas; embajador y representante de México ante los organismos de Naciones Unidas con sede en Ginebra; embajador de México en el Uruguay y representante permanente de México.

En sus memorias cuenta cómo se efectuaban las clases en la Universidad de París -La Sorbona- donde estudió el doctorado “Fuente de la Sabiduría Universal” en donde los alumnos rompan la solemnidad del claustro para comentar en voz alta o hacer mofa de lo que el maestro explicaba... Para concluir esta reseña, en donde se relata solo destellos aislados de lo que ha sido la trayectoria, no solo de la ahora Facultad de Economía, sino de sus maestros, alumnos y egresados Como se ve, nuestra Facultad tiene y ha tenido una gran trayectoria, de acuerdo con la presencia de la Universidad Nacional.

Estos son algunos de los grupos políticos que han participado en la facultad algunos todavía existen y otros dejaron de existir. Lo importante es ver que algunos forman parte actualmente en la vida política del país, como es el caso de Rosario Robles, Rolando Cordera, y otros.

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Los telerines                     | Andrés Barreda. ,Jorge Veraza<br>David Moreno |
| O.I.R. (Organización de izquierda | Rosario Robles, Joaquín Vela, Raúl            |

|  |   |
|--|---|
| revolucionaria.)   | Fuentes, Eduardo Guzmán.  |
| MAP (Los mapaches)   | Eliezer Morales, Alejandro Álvarez,<br>Rolando Cordera,   |
| PCM<br>MES (Movimiento de estudiantes por el<br>socialismo.) | Luciano Concheiro, Pablo Arroyo,<br>Esther Posada, Luis Lozano, Alejandro<br>Encinas, Antonio Salazar, Carlos<br>Nuñez. Pablo gomez, Elvira Concheiro,<br>Elena Sandoval. |
| El martillo  | Fernando Talavera, Miguel Orozco,<br>Tomas  |
| Circulo Troskista  | Enrique Magaña, Eugenio Bermúdez,<br>Rafael Moreno.   |
| CJS<br>COMITÉ DE JOVENES POR EL<br>SOCIALISMO                | De filiación troskista.   |
| MIR  | Jaime Zurita, Alejandro Dabat.  |

## 1.2. Ubicación geográfica.

Ubicada al sur de la ciudad entrando por la avenida de insurgentes sur del lado de la facultad de filosofía y entre las facultades de derecho u odontología se encuentra la facultad de economía una de las maneras de llegar es en transporte colectivo metro bus y también por metro.



### 1.3. Descripción del inmueble.

Actualmente la Facultad de Economía cuenta un edificio principal en donde se imparte la mayoría de las clases, contando con tres pisos de aulas para clase, en ese mismo edificio se encuentra el auditoriohochimín y la biblioteca que cuenta con dos niveles, en el edificio se ubica la dirección un área de cubículos de maestros en planta baja junto al área del cardex, hay una área de sala de usos múltiples y al frente se encuentra una sala de computo.



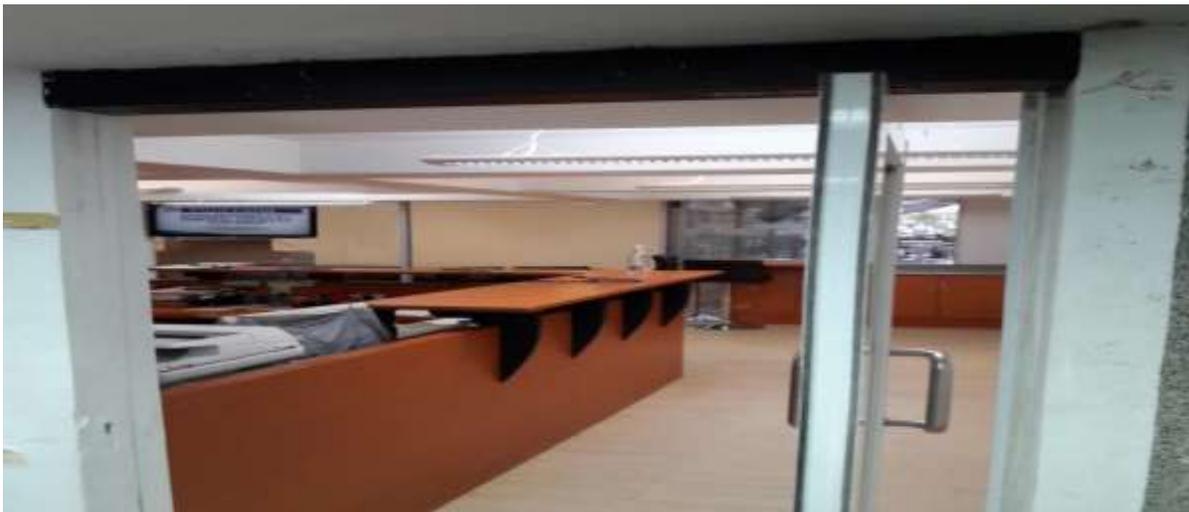
Esta es la imagen actual de la entrada de la Facultad de Economía, ubicada en el circuito interior de c.u entre la Facultad de Derecho y la de Odontología, esta fachada se modifico entre el año 2000 y 2001 y es la que actualmente se encuentra en la entrada.



En esta otra imagen se muestra el pasillo del edificio principal que comunica a los tres pisos del edificio en donde se encuentran los salones de los alumnos.

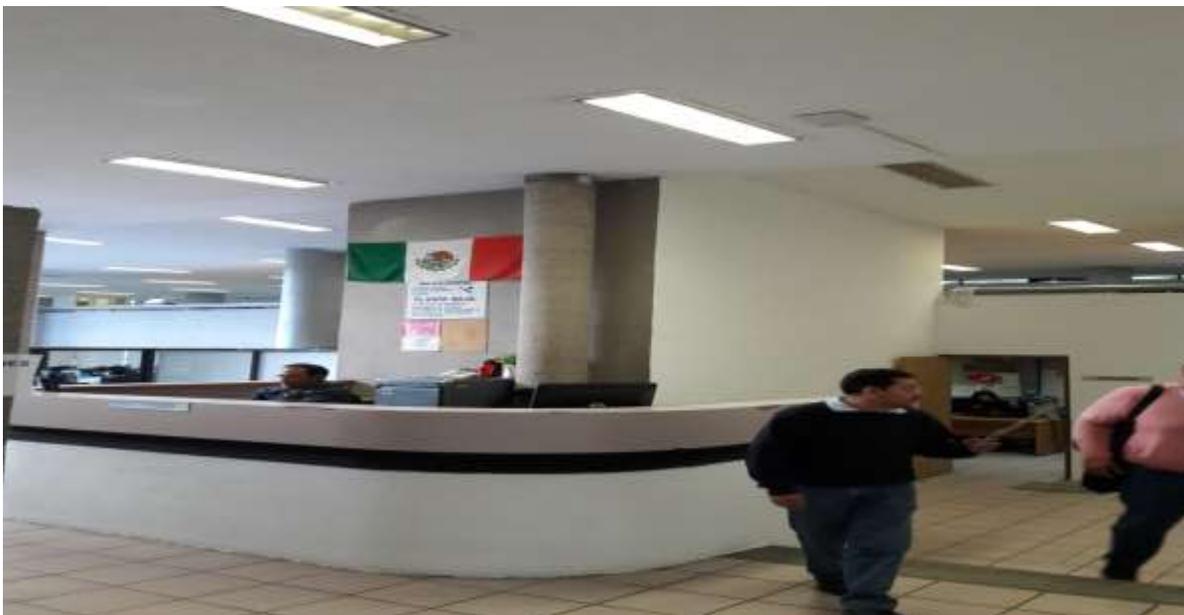


Aquí se muestra en la imagen la biblioteca de la Facultad Enrique Gonzales Aparicio en donde se realiza la consulta de materiales como libros, revistas multimedia y con otras instituciones por medio del internet como con el INEGI, CONAPO, etc.



En esta otra imagen se muestra el are de cardex en donde todos los maestros firmamos 15 minutos antes de cada clase y una pequeña sala de juntas para profesores, es un punto de reunion en donde todos los profesores intercambiamos

puntos de vista sobre los alumnos y de la academia, es interesante por que es un punto de reunión y de intercambio de ideas por que rara vez coincidimos en otras areas de la facultad.



Esta es la entrada del acervo especial de publicaciones y de tesis impresas de la Facultad y que se encuentra dentro de la misma biblioteca.



En esta imagen se muestra una bandera que se ubica en la entrada de la biblioteca y que fue muy emblematica de la facultad en el movimiento estudiantil del 68 y que

se había dado por perdida pero que se recupero en 1992 por el expresidente Carlos Salinas de Gortari.



Esta es una imagen de la entrada de la Facultad en donde se observa al fondo el legendario auditorio Ho Chimin. Y del lado derecho por la rampa se encuentra la dirección de la Facultad.



Esta es la entrada de las oficinas del director de la Facultad que se encuentran en el edificio principal subiendo por la rampa a la derecha.



Aquí se muestra el centro de informática que igualmente se ubica en el edificio principal de la facultad y que se ubica frente al cardex de profesores.



En la imagen se observa el area de cubículos de profesores en el edificio principal en la planta baja aun lado de las escaleras.



Esta es el area de cubículos superior de profesores ubicada aun lado del cardex en la planta baja del edificio principal.



Esta es la biblioteca Enrique Gonzáles Aparicio, ubicada en la entrad del edificio principal de la Facultad.



Esta es una librería que se encuentra dentro del edificio principal de la Facultad, los libros que aquí se venden son en su mayoría relacionados con el tema de la economía, literatura y otros temas.



Esta es una foto del aula Ricardo Torres Gaitan, que es utilizada para la realización de clases, exámenes profesionales y de presentación de libros, se ubica en el edificio B anexo de la Facultad en el segundo piso.



Foto del edificio B ó anexo de la Facultad ubicado en el estacionamiento.



Estacionamiento de la Facultad.



Imagen del emblemático Auditorio Narciso Basols ubicado en el edificio anexo en la planta baja entrando.



Área de cubículos de los profesores ubicados en el edificio anexo de la Facultad en la planta baja.



Imagen de salones para eventos de la facultad en planta baja



En el edificio anexo también se encuentra la secretaria de intercambio académico de la Facultad, aquí se realizan los intercambios con otras universidades a nivel mundial como China, Francia, Inglaterra, Alemania etc.



Igualmente en el edificio anexo se encuentra como aquí se observa la division de estudios de posgrado de la Facultad, tienen varios salones de usos multiples para las clases.



Esta es la entrada de cubículos de profesores en el edificio anexo del primer piso también se en ubican otras áreas como la de enseñanza de inglés y la de maestría.



Esta es una sala del primer piso del edificio anexo donde se realizan exámenes profesionales, ponencias presentaciones y clases.



Esta es la salida del edificio a las llamadas jacarandas que se ubican en la parte trasera del edificio principal y que comunica a las islas y con las otras facultades de odontología y derecho.



Está es otra librería de la Facultad que cuenta con diversas publicaciones de la Facultad y de diferentes editoriales



Esta es un área de cubículos del edificio anexo y es de profesores



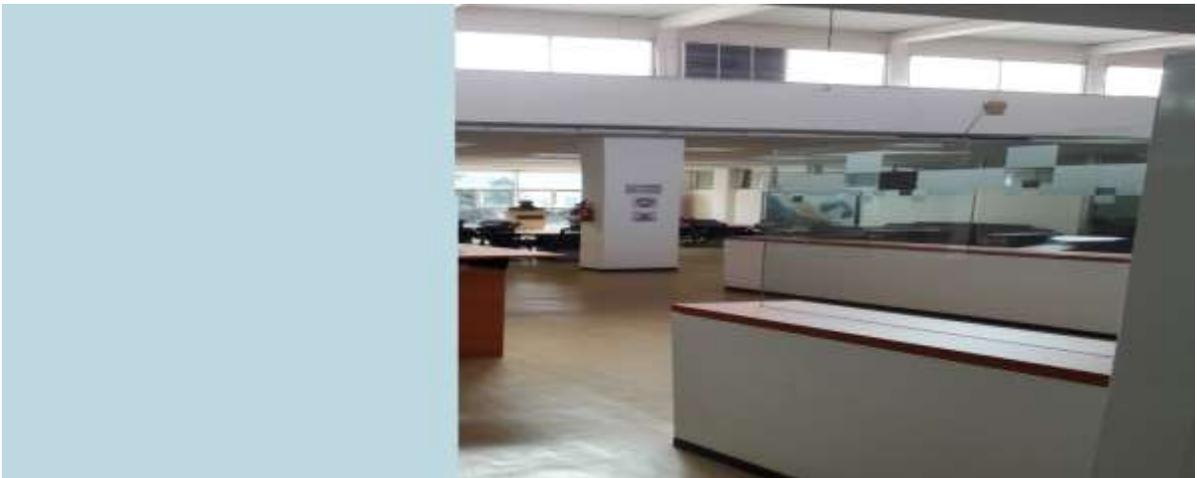
Esta es el área de cubículos del sistema de universidad abierta y educación a distancia (SUAYED) de la Facultad, aquí se brindan asesorías a los alumnos y también se imparten clases de manera virtual a distancia.



Estas son oficinas del edificio anexo donde se realizan diversas actividades del SUA de maestría y de doctorado



Aquí como pueden ver es el plan de estudios del SUA



Esta es un área ubicada en el segundo piso del edificio anexo en donde realizan las clases de inglés presencial y a distancia es tanto para alumnos como para profesores



En esta imagen se observa la mediateca que igualmente se ubica en el edificio anexo, aquí se puede realizar consulta de material de apoyo para los profesores y los alumnos para el inglés, y francés.



Esta es al área de cubículos de profesores del posgrado ubicada en el primer piso del edificio anexo de la Facultad.



Esta es una sala donde se realizan exámenes profesionales presentaciones de libros y de otras publicaciones, y algunas veces se dan clases.



Esta es el área de cubículos de maestría y de doctorado ubicada igualmente en el anexo.



Y este soy yo en un salón de clase de la materia de Economía Política en el edificio principal.

## **CAPÍTULO 2**

### **DIMENSIÓN TEÓRICA.**

La docencia profesional como una recuperación de la práctica profesional a través del estudio y del análisis de la realidad nos permite como sociólogos de la educación replantear y reconstruir la experiencia de la teoría y la práctica frente a un grupo, esto implica proponer alternativas viables y de carácter práctico para modificar o transformar el trabajo profesional en un contexto social.

La dimensión teórica por la que se conducirá será primordialmente por el camino de la teoría de la resistencia. Con el autor Henry Giroux quien con una influencia de Paulo Freire y también de sus trabajos redimensiona la idea de los sujetos en cómo ven su realidad y como la transforman partir de esta son a partir de los trabajos de Paul Willis y de Peter Mac clareen, Henry Giroux quien observa a los sujetos en un estado de conciencia crítica dentro de una sociedad en donde el alumno se vuelve reflexivo y crítico.

Al experimentar el alumno lo que vive a su alrededor se vuelve consciente y participativo como un sujeto histórico social, donde en su interacción y su concepción juegan para su transformación, por lo que la escuela y en este caso los docentes enfrentan un desafío para los nuevos sujetos sociales tengan las herramientas necesarias para poder transformar su realidad.

Gran parte de la Teoría de la resistencia se apoya en la teoría crítica que es una forma de entender la realidad, que a su vez nos permite entender una problemática social en particular y en lo general, por lo que de manera particular en el caso de la educación es una parte fundamental para entender la problemática que aqueja un sujeto o aun grupo determinado.

En el mundo contemporáneo es necesario una búsqueda de una teoría crítica y pedagógica que pueda dar respuesta a las situaciones que hoy en día enfrentamos en nuestro entorno social desde nuestra casa, el entorno y hasta la universidad, por lo que la teoría de la resistencia plantea la necesidad de generar un estado de auto conciencia para crear procesos de construcción que resignifiquen las experiencias de nuestras realidades o vivencias en un mundo en donde la globalización aumenta visiones fragmentadas y que no dan respuesta a nuestra realidad social.

La educación debe considerar las desigualdades sociales existentes e integrar elementos de participación, humanización, transformación y Comunicación, que den una contextualización para dar frente a esta serie de desigualdades.

Las ideas principales de la nueva sociología de la educación así como de la crítica a las principales corrientes que existen dentro del sistema, sugieren un amplio análisis que para Henry Giroux aporta el elemento de visión crítica y sociológica de la teoría educativa en este campo.

Henry Giroux por ningún motivo se limita al trabajo teórico e histórico de la educación por sí mismo en él se muestra una admirable variedad de referencias,

y un amplio recorrido que incluye a la Escuela de Frankfurt, el trabajo de los teóricos franceses de la educación, como Pierre Bourdieu, y la poderosa crítica ideológica del marxista italiano Antonio Gramsci, cuyas categorías como hegemonía, sentido común, y el lugar de la educación y de los intelectuales son base fundamental en la formación de nuevos sociólogos de la educación, como también es el caso de Habermas lo que para Henry Giroux es en la interpretación del sujeto y el papel de la escuela en la sociedad.

Henry Giroux va más allá sugiriendo nuevas direcciones en la teoría de la educación, particularmente en sus aspectos ideológicos, intelectuales y políticos. Como él argumenta, las dos posturas principales de las críticas de la educación el pluralismo y las teorías de la "reproducción" son lados opuestos de la misma orientación general. Ambas asumen que el propósito de las escuelas es, aun sin proponérselo, el de preparar a los alumnos para el mundo del trabajo. En ambos paradigmas la educación y el principio ideológico de la educación está claramente subordinada a un valor vocacional contenido en un currículum oculto.

Giroux está especialmente enfocado en las teorías de la reproducción, que proponen un modelo de socialización rígido orientado al mercado de trabajo y a lograr la permanencia de los principales preceptos ideológicos de la sociedad capitalista, y que han fracasado al no poder ofrecer un modelo alternativo para la situación actual del desarrollo educativo.

Giroux reta al sistema tradicionalista argumentando que las escuelas son organizaciones cuya relación con la sociedad es más amplia que una simple idea

de la ideología de la reproducción capitalista o dominación y que está mediada o en lucha por entre otras cosas los movimientos sociales.

Estas instituciones educativas tienen sus propios proyectos de organización los cuales ayudan a determinar la configuración de la vida escolar. Además, muestra que los sitios de lucha social e ideológica —incluso se pueden reflejar en un salón de clases—, son espacios de cambio genuino, de modificación y de transformación.

Para Henry Giroux la teoría de la resistencia es más que una respuesta a un curriculum autoritario, que en tiempos recientes ya ni siquiera invoca un propósito democrático, sino de imposición, en la teoría de la resistencia el síntoma de que no exista un incipiente proyecto alternativo en muchas ocasiones, y que no es evidente a los actores mismos, o a los docentes y alumnos propiamente.

Los estudiantes no sólo rechazan las ideologías obligatorias y sus prácticas, ellos forman una cultura distinta en diversas esferas de la sociedad en las que son reproducidos muy diversas formas de mirar a educación y la realidad. Para Henry Giroux, esto no es solo una cuestión de socialización alternativa, como lo formula el excelente estudio de Paul Willis sobre una escuela comprensiva. Tampoco se retrocede sino que simplemente reproduce la jerarquía ocupacional, como Willis afirma.

Lo que Henry Giroux quiere mostrar es que mientras estas variantes de la reproducción ideológica y social siguen adelante, algo más está sucediendo en la interminable lucha de los estudiantes como sujetos transformadores en contra de

la imagen autoritaria de la escuela subsumida a un gobierno en turno como es y se da el caso para la educación.

Henry Giroux observa que para afirmar que los estudiantes como sujetos sociales pueden triunfar teniendo los elementos o las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para ir en contra de las casi insuperables excepciones ofrecidas por el sistema neoliberal, argumenta que la resistencia representa para los estudiantes esos pequeños pero significativos y resignificativos espacios para nuevas formas de organización y respuesta social, Giroux ayuda a aclarar el propósito de éstas. "Nuevas perspectivas en teoría social" tienen como objetivo el incitar a la controversia, la reflexión y por supuesto la crítica a través de la valoración y la participación en el entorno social, el ofrecimiento de una crítica vigorosa da lo que podría ser una alternativa de la teoría social, Giroux ha llevado a cabo admirablemente esta tarea.

Las universidades se han olvidado lentamente de criterios académicos que ayuden a construir nuevos sujetos transformadores de su realidad y que otros aprovechan para rechazar la realidad de la gran mayoría, la teoría de la resistencia se abre brecha al reto de los académicos que actúan para aniquilar la reflexión el análisis y la interpretación social que aqueja a los sujetos.

Tal escenario no tiene la intención de provocar desesperación en lugar de eso señala la necesidad de propuestas que educativamente y colectivamente den

respuesta a la problemática social. También implica que la lucha es y será larga y ardua y constante para que se logre ese cambio o transformación en la educación.

## **2.1 La Escuela de Frankfurt**

La Escuela de Frankfurt asumió como uno de sus valores centrales el compromiso de penetrar en el mundo de las apariencias objetivas para exponer las relaciones sociales que subyacen y que generalmente las ocultan. En otras palabras, penetrar en esas apariencias significaba exponer, a través del análisis crítico, las relaciones sociales que toman el estatus de cosas u objetos. Por ejemplo, al examinar nociones como dinero, consumo, distribución y producción, se hace claro que ninguna de éstas representa un hecho o cosa objetiva, sin embargo, todos son contextos históricamente contingentes mediados por las relaciones de dominación y subordinación.

Al adoptar tal perspectiva, la “Escuela de Frankfurt” no sólo rompió con las formas de racionalidad que unían ciencia y tecnología en una nueva forma de dominación, sino que también rechazó todas las formas de racionalidad que subordinan la conciencia y acción humanas a los imperativos de leyes universales, sea el legado o la victoria del pensamiento intelectual del positivismo europeo o el edificio teórico desarrollado por Engels, Kautsky, Stalin y otros herederos del marxismo.

La Escuela de Frankfurt argumentó en contra de la supresión de la "subjetividad, conciencia y cultura en la historia." Al hacer esto articuló una noción de negatividad o crítica que se opuso a todas las teorías que enfatizaban la armonía social mientras que dejaban sin problematizar las nociones básicas de la sociedad más amplia.

En términos más específicos, la Escuela de Frankfurt, subrayó la importancia del pensamiento crítico al plantear que es una característica constitutiva de la lucha por la propia emancipación del cambio social. Además, sus miembros argumentaron que en las contradicciones de la sociedad era donde uno podía empezar a desarrollar formas de cuestionamiento social que analizaran la distinción entre lo que es y lo que debería ser.

Este pensamiento de la escuela apoyó de manera sólida el supuesto de que las bases para el pensamiento se debían dar en la acción y deberían estar apoyadas en lo teórico en las aulas y en lo práctico fuera de las aulas, la escuela de Frankfurt suministró una serie de valiosas revelaciones para el estudio de la relación entre teoría y sociedad. Al hacer esto sus miembros desarrollaron un marco de referencia dialéctico con el que se podían entender las mediaciones que unen a las instituciones y a las actividades cotidianas con la lógica y las fuerzas dominantes que dan forma a la totalidad social amplia.

La propia actuación de los sujetos han caracterizado el objeto del cuestionamiento social que surgió como la problemática de "la interconexión entre la vida económica de la sociedad, el desarrollo físico del individuo y las

transformaciones en el reino de la cultura incluyendo no sólo lo así llamado contenido espiritual de la ciencia, arte y religión, sino también legislación, ética, moda, opinión pública, deportes, diversiones, estilo de vida, etcétera" (Horkheimer, 1972).

Los problemas formulados por Horkheimer no han perdido importancia con el tiempo; todavía representan una crítica y un reto para muchas de las corrientes teóricas que actualmente caracterizan las teorías sociales de la educación. La necesidad de una renovación teórica en el campo de la educación junto con el masivo número de fuentes primarias y secundarias que han sido traducidas, dan la oportunidad a los pedagogos es de empezar a apropiarse del discurso y de las ideas de la Escuela de Frankfurt.

No es necesario decir que esa tarea no será fácilmente alcanzada de un tanto a la complejidad del lenguaje usado por los miembros de la escuela y la diversidad de las posturas y temas, como a su propia exigencia de una lectura crítica y selectiva. Hasta su crítica a la cultura, a la racionalidad instrumental, al autoritarismo y a la ideología en la línea del contexto interdisciplinario, generaron categorías, relaciones y formas de cuestionamiento social que constituyeron un recurso vital para desarrollar una teoría crítica de la educación social, la diversidad de temas y aportes por la escuela de Frankfurt, se ha tratado tratando de limitar el análisis al tratamiento de racionalidad, teoría, cultura en la docencia y la educación.

La noción de teoría crítica de la escuela de Frankfurt de acuerdo con la escuela de Frankfurt, es la de salvo cualquier otra opinión de la teoría es la de que se

tiene que empezar con la comprensión de las relaciones que existen en la sociedad entre lo particular y el todo, entre lo específico y lo universal. La Escuela de Frankfurt argumenta que en la relación amplia entre la teoría y la sociedad existen mediaciones que dan significado no sólo a la naturaleza constitutiva del hecho sino también a la propia naturaleza y sustancia del discurso teórico.

Los hechos de la ciencia y la ciencia en sí misma no son sino segmentos de un proceso de vida en la sociedad, y para comprender el significado de los hechos o de la ciencia, generalmente se debe poseer la llave de la situación histórica, la correcta teoría social (Horkheimer, 1972). Esto nos lleva a un segundo elemento constitutivo de la teoría crítica. Si la teoría ha de ir más allá del legado positivista de la neutralidad, debe desarrollar la capacidad de la meta teoría.

Se reconoce la tendencia de los intereses que representa y ser capaz de reflexionar críticamente tanto en el desarrollo histórico o teoría y discurso crítico génesis de tales intereses como en las limitaciones que éstos pueden presentar dentro de ciertos contextos históricos y sociales. En otras palabras, "el rigor metodológico" no suministra una garantía de verdad, ni plantea la pregunta fundamental de por qué la teoría funciona de una forma bajo condiciones históricas específicas para servir a algunos intereses y no a otros. Por lo tanto, la noción de autocrítica es esencial para la teoría crítica.

Otro elemento constitutivo para una teoría crítica se guía por el dictamen de Nietzsche que dice: "Una gran verdad requiere ser criticada, no idolatrada" (citado en Arato y Gebhardt, 1978). La Escuela de Frankfurt en el espíritu crítico de la

teoría debería ser representada en su función desenmascarante. La fuerza conductora de esa función podía ser encontrada en las nociones de la Escuela de Frankfurt sobre la crítica immanente y el pensamiento dialéctico.

La crítica immanente es la afirmación de diferencia y de rechazo a unir apariencia y esencia, el deseo de analizar la realidad del objeto social respecto a sus posibilidades. Como Adorno escribió: La teoría debe transformar los conceptos que formula, como si fuera desde afuera hacia esos conceptos que el objeto tiene en sí mismo, hacia lo que el objeto, dejado a sí mismo, busca ser, y confrontarlo con lo que es. Debe disolver la rigidez del objeto temporal y espacialmente fijado, hacia un campo de tensión entre lo posible y lo real: cada uno, para existir, depende del otro.

La Teoría de la Resistencia es un recurso teórico e ideológico que ofrece las herramientas necesarias para analizar la relación existente entre la dualidad escuela – sociedad, como impulso teórico que permite comprender las formas bajo las cuales los grupos subordinados experimentan o enfrentan el fracaso educativo.

La Teoría de la Resistencia enfatiza las relaciones existentes entre las instituciones educativas y la sociedad dominante. Este análisis teórico da importancia fundamental a las nociones de conflicto, lucha y resistencia. Giroux en este sentido considera que la institución escolar debe habilitar a los alumnos para que estos desarrollen una comprensión crítica de ellos mismos; y estos logren luchar contra la desigualdad de clases.

El trabajo de Giroux representa la perspectiva más importante para el estudio de la Teoría de la Resistencia; además su enfoque se basa en las instituciones educativas y en los roles que tanto docentes como alumnado desempeñan en el

sistema para transformar el éxito o el fracaso escolar, de aquí radica mi importancia de esta teoría con mi tesis. Con estos elementos se analiza críticamente los diversos aparatos que moldean el contexto educativo.

Giroux propone una pedagogía radical, sustentada en la Teoría Social Crítica, la cual fue elaborada principalmente por los teóricos y pensadores adscritos a la Escuela de Frankfurt, entre los cuales destacan Adorno, Horkheimer, Habermas y otros; pero también retoma algunos principios planteados por Gramsci y Giddens.

## **2.2. La teoría crítica**

La Teoría Crítica de la educación es una construcción teórica, referida al ámbito de los fenómenos educativos que recoge los presupuestos filosóficos de la Teoría Crítica e intenta reflejarlos en la práctica educativa. Esta relación no es una relación jerárquico-impositiva de la teoría hacia la práctica, sino una relación dialéctica. Buscar una coherencia entre las formas de entender el mundo, la sociedad, y el sujeto que sirva de referente en el quehacer educativo cotidiano, para este caso de la docencia en el proceso de transmisión de conocimientos, en las formas en las que se concretan las actuaciones del docente.

Conseguir "teorías sociales, no sólo en el sentido que reflejan la historia de las sociedades en que aparecen, sino también en el que encierran ideas sobre el cambio social, y en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad".

Los supuestos históricos en los que se basa la metodología tienen que estar en consonancia con principios que explican el concepto de currículum. Es un intento de conseguir una forma específica e integrada de entender el mundo y la actividad pedagógica y docente. El currículum se define no como un conjunto de saberes elaborados por expertos, sino como un proceso en el que intervienen todos los sectores implicados en el proceso educativo.

Tomando en cuenta la idea de educación siempre estará presente el aforismo de HORKHEIMER "Podemos señalar el mal, pero no lo absolutamente correcto". La Teoría Crítica puede señalar criterios, pero no valores ni definiciones absolutas. Los criterios son siempre revisables de acuerdo con el contexto y los procesos comunicativos que se generan.

La educación la definimos como proceso de creación y facilitación de orientación de las acciones y conocimientos mediante relaciones de interacción simétricas en un contexto de comunicación crítica y racional. Entendemos por crítica "el esfuerzo intelectual y en definitiva práctico por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; el esfuerzo por armonizar entre sí las ideas y metas de la época, los sectores aislados de la vida social; por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra, por conocerlas de manera efectivamente real" A la pereza intelectual la llamamos en muchas ocasiones firmes convicciones.

Para la teoría de la resistencia incluye no sólo las exigencias metodológicas (fruto del convenio de científicos en un momento histórico determinado para un objeto

específico), sino que incluye un carácter emancipador en su orientación. Los "porqués" y los "paraqués" son atribuciones determinantes para orientar sus fines. Su verdad está orientada por los valores. La aproximación al conocer, no se reduce al acercamiento de un sujeto pensante a un objeto de investigación. Se parte del principio de que los propios procesos de pensamiento y del conocer, ya vienen condicionados por esos mismos objetos.

Los conocimientos son históricos, forman parte del devenir histórico. Los procesos de selección de contenidos curriculares, los criterios utilizados pueden ser elementos clarificadores para comprender la prevalencia de unos saberes sobre otros. Los profesores- alumnos deben ser conscientes de cuáles son los valores, los intereses, los conceptos sociales que están detrás de un diseño curricular y este conocimiento debe ser orientativo para diseñar las opciones consiguientes.

No se trata de imponer un conocimiento único, sino de proporcionar instrumentos de reflexión crítica, en la que la explicación del docente, así como las aportaciones de los propios alumnos forman parte de un clima de comunicación y de análisis.

Una característica importante de esta metodología es el carácter negativo (se debe a Adorno está aportación) que tiene todo pensamiento crítico. Es decir, el pensamiento afirmativo por una parte es mantenedor de lo dado y por otra oculta lo que no está presente en la afirmación. El pensamiento crítico trata de descubrir lo no dicho, aquellos aspectos de la realidad no definidos por los discursos formales, pero que forman parte de la realidad.

Esto se hace especialmente relevante cuando se analizan los contenidos políticos relacionados con la organización escolar dictados por los responsables de la planificación educativa. Se parte de que profesor alumno han de tener una visión crítica que les permita detectar las contradicciones. La finalidad última no es conseguir un pensamiento único o preestablecido, sino que se oriente hacia un interés emancipador que permita al sujeto una vida libre.

En definitiva se trata de conseguir instrumentos capaces de explicar los fenómenos humanos y, a la vez, conseguir su transformación. El alumno es considerado como concreto y determinado por su contexto y se rechaza la concepción del individualismo burgués de sujeto: individuo que tiene poder para cambiar su vida según su propia iniciativa.

Es una constante de este planteamiento la referencia constante a la realidad que se presentan como realidad dialéctica. El proceso de análisis crítico puede recorrer varios campos como la interacción del profesorado (institución educativa-estudiante; escuela-alumno de prácticas).

- Entorno social donde se halla situado el centro educativo

Los valores expresados, las contradicciones, los puntos en conflicto, se ponen en relación con los criterios de crítica social.

Desde otra perspectiva, es necesario insistir en la clarificación del concepto de "neutralidad" del conocimiento, tanto por parte del profesor como desde los libros de texto.

La relación de interdependencia se justifica ya que la propia realidad del objeto condiciona el conocimiento del sujeto, y a su vez el objeto es condicionado por el proceso del conocimiento.

La teoría de Habermas de los intereses es una forma concreta de explicación de esta situación. Esta concepción parte de que los ámbitos científicos son una continuación de las objetivaciones experienciales, es decir, de nuestras vivencias pre-científicas. A partir de estas experiencias se consigue la objetividad de forma discursiva fundadas en pretensiones de validez hipotéticas, generando ya un saber fundamentado.

El docente desempeña el papel de un práctico con potencial teórico. Por su parte el rol teórico lleva aparejadas las funciones de analizar, comprender, interpretar y aportar conclusiones a situaciones de su práctica educativa. Estos conocimientos no son solo teoría, ya que en este momento están aisladas de la práctica.

El modelo más desarrollado en esta línea es el proceso Investigación-Acción, que tiene las características siguientes: El profesor-investigador-alumno poseen la misma categoría y capacidad de decisión. Su objetivo se centra en la búsqueda de la aproximación de estos roles que tradicionalmente han venido como realidad separadas. Los recursos utilizados son los procesos de la acción comunicativa.

- Cada proceso es diferente.
- No existen soluciones únicas.

Este modelo de trabajo -Investigación-Acción- no puede quedarse en el mero proceso de resolución de problemas sino que, es preciso, no perder la visión crítica ideológica que lo fundamenta. Es urgente la relación con el mundo de las prácticas de los alumnos, la introducción de los profesores a prácticas de campo con los alumnos.

Detrás de estas propuestas esta como fundamento, el concepto de racionalidad: "Este concepto de racionalidad comunicativa posee connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene un habla argumentativa en la que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y, merced a una comunidad de convicciones, racionalmente motivada, se aseguran a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas."

La racionalidad comunicativa se basa en la argumentación su objetivo no moverse en él un mundo de absolutos sino favorecer la apertura a los debates sobre los valores, superar los estadios meramente didácticos, buscar la explicación de los fenómenos contando con el significado otorgado por los participantes para conseguir que estos se integren en un modelo social crítico.

Para la teoría crítica la educación ha de entenderse como dimensión educativa del Teoría Crítica y que todos los criterios analíticos utilizados por éstas son igualmente válidos para aquella: la crítica de la razón instrumental, la dialéctica de

la ilustración, el modelo de Investigación-Acción son instrumentos que proporcionarán al profesor mayor grado de conciencia sobre su tarea cotidiana.

Por otra parte, se considera la tarea educativa como parte de varios niveles de relación: profesor-alumno, grupo de alumnos, relaciones del mundo micro social de las escuelas, relación con la comunidad, relación con el mundo social y político más amplio, etc.

La Institución Escolar aparece como primer objeto de análisis. Más concretamente, el objetivo se centra en descubrir qué aspectos están encubiertos en los conceptos, relaciones, distribución de responsabilidades... que vienen dadas en el funcionamiento diario y cotidiano.

El principal instrumento de trabajo es la acción comunicativa: crear situaciones intersubjetivas de comunicación que favorezcan superar las relaciones asimétricas de las que se parte, desarrollar procesos de racionalidad, permitir tomar decisiones sobre los derechos y deberes de los sujetos de la relación, evaluar el grado de coherencia de los comportamientos responsables. Nos movemos en un campo diferente al dogma y adoctrinamiento.

Transmitir determinados valores o tomar partido por opciones concretas no impide que se pueda proporcionar al alumnado instrumentos de reflexión crítica que les permitan elaborar sus propias conclusiones. La sencillez, la claridad, son condiciones necesarias para conseguir que el proceso discursivo que se desarrolle en la institución escolar favorezca la formación responsable.

El momento más difícil se presenta en la evaluación. Superar que no sea un mero el instrumento de selección, o aplicación inmediata de la razón instrumental que sanciona las expectativas sociales, constituye todo un reto de la Teoría Crítica de la Educación en su aplicación en el aula. Es preciso buscar formas orientadas a modificar las condiciones en las que se imparte la enseñanza, a la autocrítica del desarrollo práctico del currículum. Una consecuencia inmediata es el carácter personal y flexible que se ha de adoptar todo proceso de evaluación.

La dimensión de "utilidad", como criterio determinante para la selección de contenidos, también adquiere una carga ética que va más allá de la mera aplicación, orientada más o menos hacia la reproducción de las condiciones del desarrollo social. Los valores técnicos científicos forman parte del currículum pero con la misma consideración que los valores éticos. La historia (su versión crítica) y la filosofía (historia de las ideas) pueden ser apoyos imprescindibles para conseguir una visión hermenéutica de los contenidos escolares, de los criterios aplicados para su selección y su puesta en práctica curricular.

Otra dimensión importante es el carácter interdisciplinar que han de tener los contenidos curriculares. El diseño del Currículum constituye una magnífica ocasión para enfocar los contenidos que se imparten en las escuelas universitarias desde una perspectiva real y social.

El punto de partida puede ser el diagnóstico de los conflictos que constantemente aparecen en el funcionamiento de la institución, en las formas concretas de institución propuestas por los distintos actores, aquellos derivados de la estructura

autonómica del Estado, etcétera. Enseñar al alumno a enfocar, resolver, proponer y aplicar soluciones utilizando la capacidad racional mediante la fuerza de los argumentos, lleva implícito aprendizajes sobre el autocontrol emocional, agudeza crítica, actitudes tolerantes.

- Más concretamente, esta metodología requiere:
- Un encuadre teórico: referencia a la Teoría Crítica y su proyección en el mundo educativo.
- Desarrollo de destrezas cognitivas coherentes con esta forma de interpretación de la ciencia: verbalización de las situaciones concretas, capacidad de preguntar.
- Entrenamiento práctico, aplicación de los contextos teóricos en la práctica diaria que incluye procesos de comunicación, estrategias para llegar formular conclusiones.

La teoría crítica se mueve en la intersección en métodos de trabajo, la comprensión e interpretación de un texto, considerando como texto cualquier contenido situación humana que posea un contenido simbólico (lenguaje didáctico, cultura de la institución, relaciones interpersonales en el contexto escolar, documentos producidos en la institución...). Se trata de llegar al "sentido" categoría última del proceso. El sentido se construye a partir de una primera proyección de los significados un mundo de la vida aún no consciente del sujeto, para después en sucesivas interpretaciones ir descubriendo otras dimensiones y siempre en relación al entorno y con el fin de transformar.

No se aborden los temas desde una perspectiva donde priven los intereses personales y técnicos y que la realidad social quede como un referente de los "hechos" como categoría ontológica. Se considera los "hechos" como portadores de experiencias, cargados de subjetividad, haciendo referencia al carácter simbólico que tienen. El objetivo de la utilización de un método reside en la contribución a la desmitificación, es decir, aportar datos necesarios a la desmitificación de las falsas imágenes, metáforas, creencias, estereotipos.

Se inicia de la auto reflexión como proceso ínter-subjetivo cuya finalidad es la superación de los mecanismos de pre-nociones de los sujetos con respecto a su realidad. El papel del profesor crítico sería el de analizar (también aplicado a su propia realidad) con las herramientas teóricas y metodológicas para no caer en el autoengaño respecto a las situaciones de dominio que configuran el pensamiento y su realidad y su deseo de tomar conciencia reflexiva para superarlos de manera colectiva.

La autorreflexión lleva a la consciencia de aquellos determinantes de un proceso de formación que condicionan ideológicamente una praxis presente de la acción y de la aprehensión del mundo. El punto de partida del conocimiento crítico ideológico, en expresión de Habermas, es utilizar las "reglas habituales de los discursos científicos, pero en consonancia con las otras dimensiones de su propuesta metodológica.

La justificación de este método, integrado bajo la perspectiva crítico-ideológica, viene dada fundamentalmente por la naturaleza específica de la institución escolar

donde se llevan a cabo acciones pedagógicas. Su doble carácter racional y simbólico acredita su fundamento.

El funcionamiento de una institución escolar está conectado a los imperativos funcionales de la economía y administración, a las normativas legales, pero, por otra parte, sus componentes simbólicos proveen de sentido a los subsistemas económicos y políticos. El concepto de acción educativa remite a una situación ideal de habla. Este concepto no se puede interpretar como algo que se dará en el futuro.

Para Habermas esta situación ideal de habla se da cuando:

- Todos los participantes potenciales en un discurso tienen la misma oportunidad de participar en los actos comunicativos.
- Todos los participantes tienen la misma posibilidad de interpretar, afirmar, explicar, problematizar, razonar, refutar... las pretensiones de validez de los argumentos utilizados.
- Todos los sujetos son agentes activos.

De nuevo se presenta la exigencia que toda acción comunicativa tiene como fin conseguir relaciones simétricas. Dadas las características actuales de nuestra realidad educativa esto requiere que las acciones sean, en principio, tendencialmente comunicativas hasta conseguir aquellos requerimientos que estamos proponiendo.

Lo más importante es la necesidad de explicitar los criterios que se utilizan en la actividad crítica, ya que la crítica carece en sí misma de contenido ontológico. No confundir la crítica como proceso y la crítica como producto o resultado de la misma. Los datos para el análisis se obtienen de las acciones: su finalidad que vendrá dada por la expresión de los sujetos intervinientes. Emisiones comunicativas: propias de la actividad docente, didáctica, actos implícitos, secuencias conversacionales, actitudes de los intervinientes, argumentaciones y significados en el mundo de interacción de los sujetos, términos utilizados en la conversación, de la cultura de origen, y tomando en cuenta las condiciones de cada sujeto en un mundo donde los fenómenos escolares se pueden resumir en:

- Intención de llegar a la comprensión del fenómeno, utilización de los mismos instrumentos lingüísticos y comprensivos de los participantes siendo conscientes de los saberes pre-teóricos que se están utilizando.
- Utilización de la ínter-subjetividad como recurso de conocimiento: aproximación al concepto de realidad social como construcción semántica elaborada ínter-subjetivamente
- Actitud colaborativa que permitirá la aplicación de un método crítico-ideológico, ya que el análisis de los elementos pragmático-universales de la comunicación permite desvelar las distorsiones comunicativas, basadas en actitudes de dominio, y someterlas a un proceso reflexivo y crítico.

Es la teoría crítica de la educación y la teoría de la resistencia las que asumen las dimensiones éticas en gran parte y sin dejar de lado otras que por el momento

no mencionare elementos necesarios y consustanciales para el objeto de estudio peculiar de un sujeto libre. El conocimiento de este objeto-sujeto se presenta ligado a cuestiones de valor. No es un conocimiento neutral sino asociado a intereses socio-históricos.

La crítica ideológica tendrá como criterios las prenociones de los sujetos que tienen sobre el mundo y la vida, manifestaciones preclaras son el uso de los términos como eficacia. Otro aspecto es la descripción, siguiendo los criterios de la acción comunicativa, de los factores que determinan la asimetría, en nuestro caso en la relación profesor-alumno.

Es importante, en el horizonte ético, diferenciar entre legalidad y legitimidad de una norma, en el primer caso se trata de si está o no de acuerdo con una ley y si se puede justificar racionalmente. En el segundo caso, la legitimidad necesita de la participación de la totalidad de los afectados. "Todo participante en una práctica argumentativa tiene que suponer pragmáticamente que, en principio, todos cuantos pudieran verse afectados, podrían participar como iguales y libres en una búsqueda cooperativa de la verdad, en la que la única coerción que puede ejercerse es la coerción sin coerciones que ejercen los buenos argumentos"

Existen multitud de ejemplos prácticos en los que los ciudadanos se resisten a la legalidad incumpliendo la normativa legal la ausencia de estas realidades puede provocar conflictos en el normal funcionamiento de la institución escolar manifestándose en resistencias y hasta en desobediencia.

En el contexto de la teoría crítica la Modernidad o Postmodernidad el término modernidad se entiende (Habermas) como calificación de una época caracterizada por el desencantamiento de las imágenes tradicionales del mundo (desacralizado), la racionalización de los procesos sociales y la colonización, por parte de la acción racional, con arreglo a fines, de los ámbitos simbólicos de la vida.

Por otra parte el postmodernismo surge como réplica a las teorías estructuralistas (la antropología de Levi-Straus, el psicoanálisis de Lacan.) las cuales se desarrollan corrientes críticas que pretenden la superación, el post-estructuralismo francés: Foucault, Derrida, Lyotard, el pensamiento de Vattimo, Eco, el contextualismo de Rorty.. que en general se apoyan en el pensamiento de Adorno, Nietzsche, Benjamín incluso de Heidegger y Wittgenstein. Frente a los rasgos "fuertes" de la razón moderna, los post-modernistas oponen un concepto del pensamiento racional que incluye en sí la diversidad y los componentes estéticos y expresivos de las vivencias y, en nuestro caso, del funcionamiento de las instituciones escolares.

Habermas intenta superar el relativismo escéptico y desarrolla un concepto de razón en las prácticas comunicativas que responden a unos criterios de validez de carácter universal, trascendiendo así los contextos particulares en que han sido formulados. Estas pretensiones de validez, susceptibles de crítica, son las pretensiones de verdad proposicional, de rectitud normativa y de veracidad subjetiva.

En sentido negativo se trata de superar la razón instrumental definida por la modernidad. La propuesta de Habermas de una razón procedimental susceptible de crítica. Sólo será válida cuando sus decisiones sean fruto de la una acción comunicativa libre de dominio, Postura que a mi juicio, es la opción más coherente sobre la que edificar la actividad pedagógico-crítica.

Los sujetos incluyen en sus términos como adaptación al mundo de la producción, cualificación profesional, eficacia de los procesos docentes etc, que esconden posturas basadas en actitudes tradicionales orientadas a planteamientos instrumentales de la educación. Estos procesos de formación propuestos se reducen a planteamientos técnicos de la enseñanza, incluso en la formación del profesorado se pone el acento en la coordinación de los medios para el logro de unos fines previamente determinados.

Así, las reformas educativas no consiguen superar la contradicción entre la función social de la educación de incrementar el capital humano y la compensación de las desigualdades sociales. Resulta complicado hablar de esto por no estar bien definido, pero coincidimos en la propuesta, con aquellos movimientos sociales críticos. En donde el actual modelo de crecimiento o desarrollo rechaza la vida cultural, y reivindican la identidad de los individuos en las coordenadas de la historia y en la ética comunitaria.

La utopía a la que no renuncia la Teoría Crítica, aunque no determine su forma concreta, se encuentra en el potencial de la razón y la práctica que contiene la especie humana para llegar a ser lo que aún sigue construyendo, a partir de las

interacción de los profesores-alumnos; formará parte de los esquemas participativos con la actitud de no dar nada por concluido (carácter dialéctico-negativo del método crítico –ideológico) en el proceso de construcción social.

## CAPÍTULO 3

### REFLEXIONES Y PROPUESTAS

La docencia universitaria se constituye como una práctica cotidiana, en tanto, la sociedad y la cultura están en constante cambio, exigiendo docentes que respondan a contextos cambiantes, acelerados y con demandas diversas; es así como la universidad, y los docentes universitarios y los futuros profesionistas están enfrentándose a los cambios sociales, económicos y políticos, de nuestro país, en donde el desarrollo científico y tecnológico juegan un gran papel en un mundo de desigualdades.

- La formación y práctica docente, también son interés de sociología de la educación por una mejor docencia universitaria, son relevantes los temas relacionados con el pensamiento del docente, tales como: las concepciones, teorías implícitas, creencias, lenguaje en el aula, acciones didácticas, así como muchos otros elementos que forman parte de la dinámica educativa y en especial del aula, y fuera del aula.

Todo ello supone la comprensión y la importancia.

- Del rol del docente universitario se debe hacer desde la multidimensionalidad y situándolo en contextos sociales y momentos

específicos; es desde esta perspectiva que es posible enfocar la docencia como una experiencia profesional.

Es así como la formación de docentes con perfiles que les permitan transformar los escenarios en que se desarrollan. Los aspectos enunciados anteriormente son de interés para pensar en el tema “recuperación de la práctica profesional o docencia universitaria”, pero sobre todo es relevante el hecho que los docentes universitarios, en su mayoría, son profesionales y especialistas en su área del conocimiento específica, y en la didáctica del conocimiento de su profesión.

Sobre esta base se sustenta en parte el interés en torno a la formación y actualización, permanente de la profesionalización, perfeccionamiento y/o excelencia de los docentes universitarios; aspecto que motiva el desarrollo de “El docente, un sujeto en construcción”, en la Universidad.

- La formación docente universitaria en donde es muy común encontrar docentes que conocen su disciplina pero, que no necesariamente aprendieron como enseñarla es decir que hizo falta una pedagogía que dificulte en un gran número esta situación que para otros no tienen mayores implicaciones en el contexto educativo, diferentes estudios han concluido que la enseñanza de una disciplina específica se sustenta en el dominio de un conjunto de conocimientos (pedagógicos, curriculares, de los estudiantes, del contexto y del contenido que se enseña, entre otros).
- Por lo que para enseñar una temática específica no basta el conocimiento disciplinar (Shulman, 1987; 1999). La ausencia de prácticas y políticas

educativas que orienten la práctica docente en la formación de profesionales en la actualidad, ha promovido que en el interior de las aulas de clases universitarias prevalezcan aún métodos educativos tradicionales en los que se privilegia la memorización de contenidos, el aprendizaje individual y la reproducción en la evaluación de los aprendizajes desarrollados por los estudiantes, y aunque esta conclusión surge de la actualidad en educación, este comportamiento no es muy diferente para resto del país.

Respecto a este problema, es notable el avance logrado en sociología de la educación, pues es posible notar que no solo se reflexiona, sino que también se estudia la práctica docente como tal, se estudian los programas de formación de docentes universitarios y se han concretado propuestas teórico-metodológicas.

Las dinámicas en las universidades, la vinculación de profesores se hace teniendo como principal criterio la formación especializada en una disciplina y en la formación pedagógica; lo que se traduce en que la docencia universitaria, como algo práctico que se sustenta en metodologías, técnicas o métodos adecuados.

- Así mismo, tal dinámica con lleva a que la docencia universitaria a centrarse en la enseñanza de las disciplinas, sumando procesos como la formación en las tecnologías de la información y la comunicación.

Respecto a la forma en que los docentes orientan su práctica, se observa que:

- a) Unos imitan a sus propios maestros, b) Otros han sido instruidos por sus colegas, c) Otros hacen cursos extracurriculares, d) Otros pocos se iniciaron como

docentes voluntarios, en aulas prácticas o en seminarios. Existen diversos frentes a contextos diferentes los sujetos deben ser críticos y capaces de construir.

Así mismo, en los avances en cuanto a la profesionalización de los docentes universitarios es posible identificar algunos principios esenciales,

- La docencia debe estar fundamentada en la relación enseñanza-investigación; es decir que el docente universitario debe proponerse la investigación en el aula.

La práctica docente misma es el insumo para reflexionar sobre cómo orientar los procesos de formación de docentes universitarios (Riolfi; Alaminos, 2007).

- Es necesario que en la universidad se rompan con las tradicionales clases que se caracterizan por delimitar la realidad a los campos de conocimiento y por estar aisladas de los contextos de la sociedad y de los sujetos.

La formación del docente, como un sujeto en construcción, tiene como objetivo hacer un diagnóstico del conocimiento del profesor y de su práctica en el aula, de tal manera que se tenga una aproximación tomando en cuenta diversos aspectos de su personalidad, las representaciones sociales de su rol y su motivación, así como a las dimensiones relativas a su currículo, didáctica, evaluación y clima laboral.

- El conocimiento de tales elementos que constituyen al docente universitario, permite comprender cuáles son las condiciones y necesidades de la comunidad, para que desde ahí se puedan establecer los criterios

para estructurar mejores planes de estudio para los sociólogos de la educación.

Para el caso, de la recuperación de la experiencia profesional como profesor de la Facultad de Economía de la UNAM. Pueda servir como una experiencia para otros compañeros de tal manera que el docente y su práctica sean interpretados desde diversas perspectivas.

Para el caso particular de la observación de las clases y el análisis de la práctica docente universitaria, surge la reflexión respecto a los posibles obstáculos epistemológicos emergentes, puesto que: a) quién observa, aunque sea investigador educativo, no necesariamente tiene formación en las disciplinas particulares de las clases a observar, y b) no existen didácticas específicas o referentes particulares sobre cómo observar la práctica docente de todas las disciplinas (aunque las didácticas específicas de las ciencias naturales, de las ciencias sociales, de las matemáticas y de las lenguas están sustentadas, no existen didácticas consolidadas para la enseñanza de disciplinas como la gerencia, la administración, el mercadeo, la cirugía, la optometría, la arquitectura, entre otros).

Así para abordar tal objetivo que permita comprender parte del complejo mapa que podría dar cuenta de la docencia universitaria y con ello aportar a solucionar problemas en cuanto a la formación permanente, perfeccionamiento o cualificación de los formadores de profesionales, es necesario preguntarse ¿qué es lo que se quiere observar de la práctica docente?, frente a lo cual, este artículo se enfoca en

lo didáctico, categoría que motiva a preguntar ¿qué es lo didáctico? y ¿Qué permite evidenciar lo didáctico en la práctica docente? Aspectos generales: sobre la práctica docente y lo didáctico.

En términos generales se puede asumir que lo didáctico centra en la reflexión en un entorno, en donde se da el fenómeno de enseñanza-aprendizaje y las variables relacionadas. En este sentido es importante sobresaltar el aprendizaje, en los sujetos, en los contextos, de las normativas, las disciplinas, y de varios aspectos, que permitan a partir de todo ello, cómo aprender.

Sin embargo, es necesario notar que lo didáctico como parte de todo el proceso educativo puede diferenciar o parcelar; es decir, puede ayudar a lo didáctico a una serie de acciones, técnicas, estrategias o herramientas tomando en cuenta las situaciones contextualizadas de los fundamentos filosóficos, epistemológicos, pedagógicos, curriculares que soportan los procesos educativos.

Ante la posibilidad para observar aquello que corresponde a lo didáctico en la acción del docente y, sobre todo, teniendo en cuenta lo que representa para el alumno, el conocimiento de las didácticas específicas de cada área o disciplina, por demás reconocido como un problema a resolver en la investigación didáctica, se propone las teorías sociológicas como la de Mills, con los objetivos de asumir una construcción como un referente epistemológico, sociológico, psicológico, pedagógico y didáctico, en tanto cuenta con un amplio reconocimiento por las comunidades de académicos por su importante aporte a las nuevas perspectivas

en educación en general y en tanto aporta teorías del aprendizaje que pueden orientar una didáctica general.

Frente a las aparentes diferencias entre las estrategias de aprendizaje y las estrategias de enseñanza, ambas posibilidades se fundamentan en posturas que en cuanto a objeto de estudio y en cuanto a soporte teórico-metodológico plantea la necesidad de integrarlas.

De esta manera la existencia de una didáctica general sustentada en las teorías del aprendizaje y que por ende se enfoca en los procesos cognitivos del sujeto y en lograr su desarrollo a través de estrategias de aprendizaje; y así mismo argumenta la existencia de didácticas específicas, cuyos soportes principales están en la historia y en la epistemología específicas de las disciplinas.

Por lo que se busca establecer estrategias de enseñanza de los contenidos disciplinares (indistintamente de algún modelo impuesto). En esta medida, permite ubicarse en principios que pretenden orientar de manera universal todos los procesos de aprendizaje, mientras que la teoría de la resistencia busca dar cuenta de la forma en que todos los sujetos aprenden.

Sin embargo, los aspectos particulares de la propuesta aparecen en la medida en que la teoría varía según el sujeto, por lo que el aprendizaje tiene elementos que aportan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los sujetos en lo social.

Por otro lado, al ubicarse de manera específica es ubicarse en un contexto real permite que las disciplinas, campos de conocimiento o formas de saber, permitan

formar, estructuras y dinámicas particulares; aspecto que se puede argumentar a través de los estudios históricos y epistemológicos de cada disciplina.

En esta medida, se hace necesario realizar reflexiones profundas sobre las posturas respecto al conocimiento y cómo ello conlleva a pensar en una u otra forma de enseñar. De esta manera, las Estrategias de Enseñanza se hacen específicas a las disciplinas, pero se hacen generales para los sujetos, en la medida en que las comunidades de especialistas asuman una u otra postura histórico-epistemológica sobre el cuerpo de aprendizaje y las estrategias de enseñanza, Tovar-Gálvez (2008) reconoce que ambas posibilidades se fundamentan en posturas que distan en cuanto a objeto de estudio y en cuanto a soporte teórico-metodológico.

Sin embargo plantea la necesidad de integrarlas. De esta manera el autor argumenta la existencia de una didáctica general sustentada siendo así válidas o no unas estrategias por su coherencia con dicha postura. La discusión sobre la especificidad de las didácticas de las disciplinas ha avanzado fuertemente, en el campo de las Ciencias, puesto que sobre ésta se ha argumentado su estatuto científico, sustentado en el reconocimiento de que sus referentes teóricos y prácticos están principalmente fundamentados en los estudios histórico-epistemológicos de las ciencias, y sustentado en el hecho de que posee un carácter autónomo respecto a otros campos como la pedagogía, la psicología y la sociología son elementos que le conceden una estructura disciplinar.

En el sentido de lo anterior, por ejemplo, Adúriz-Bravo e Izquierdo (2002) señalan la diferencia entre los modelos didácticos con fundamento histórico, filosófico y sociológico de las disciplinas que enseñan y los modelos de la psicología cognitiva (centrados en teorías del aprendizaje); señalando la diferencia y por ende la independencia y especificidad de la Didáctica de las Ciencias, sin negar los aportes de otras ciencias.

## CONCLUSIONES

Luego de haber reflexionado y desarrollado el tema se puede decir que el papel del docente en el proceso de enseñanza - aprendizaje, se debe disponer con un compromiso, responsabilidad social y una profunda comprensión de lo que implica el desarrollo humano, de los sujetos, las teorías y estrategias del aprendizaje, motivación, manejo de la clase y la manera de evaluar el proceso de aprendizaje inevitablemente la práctica docente misma es el insumo para reflexionar sobre como orientar sobre los procesos de formación docente.

Se puede concluir que los principales fundamentos de la docencia se basan en el proceso de observar aquello que corresponde la reflexión en un escenario social con la acción del docente y tomando en cuenta lo que representa para el alumno en la enseñanza – aprendizaje.

Se tiene como objetivo la formación del alumno y la asimilación y aprendizaje de la realidad con conocimientos de las didácticas específicas en un problema a resolver en la investigación como lo propone la teoría sociológica de Mills. Con el objetivo de asumir y construir un referente epistemológico, sociológico, pedagógico, psicológico, y didáctico que tome en cuenta a la comunidad académica para un aporte a nuevas perspectivas en educación, con la intención de que se puedan crear o construir nuevas teorías sociológicas.

En dicho proceso está compuesto por un contenido, un sujeto que conoce, puede, quiere y sabe enseñar (docente), y otro que desconoce, quiere y sabe aprender (estudiante).

El papel de los formadores docentes de nivel superior, cualquiera sea la materia que dicten, debe ser el de participar y realizar jornadas, cursos, seminarios, de modo de promover espacios de capacitación docente, teniendo en cuenta que el docente tiene la responsabilidad de que el conocimiento que trasmite sea

significativo y re significativo, esto quiere decir, en donde se intenta aplicar de forma no arbitraria.

Por lo tanto mediante el debate, articulación y reflexión de la práctica educativa en otros espacios sociales, se espera que el docente a la hora de enseñar y expresar los conocimientos de forma clara y eficaz, pueda seleccionar las estrategias de enseñanza que apoye a crear un ambiente creativo, interactivo y colaborativo, fomentar propuestas de trabajo en equipo, y el transmitir valores entre otras características.

Un docente debe asumir el rol de acompañamiento, de asesoría, y de estimulación en el desempeño del alumno para formar profesionales. La experiencia profesional la debemos considerar como un reto a la creatividad, y que el objetivo no sea la aplicación de lo aprendido, sino que sea una ocasión de aprender y de innovar para transformar.

Se concibe al saber y el conocimiento cómo un entendimiento que proporciona un espejo del mundo objetivo nos proporciona como sociólogos en un contexto de la acción. Los individuos utilizan el conocimiento para ponerse de acuerdo. Si la racionalidad comunicativa se compone de entendimiento, resulta necesario estudiar las condiciones que permiten llegar a un consenso racional, hecho que en el caso de los sociólogos de la educación nos conduce a los conceptos de argumento y argumentación.

Los argumentos se componen de emisiones problemáticas (conclusiones) de observación sociológica como diría Mills, que llevan anexas pretensiones de validez y razones con las cuales se han de tomar decisiones. La argumentación es el tipo de habla en la que los participantes dan argumentos para desarrollar o recusar las pretensiones de validez que se han tornado como dudosas.

Se puede pretender que algo sea considerado como verdadero imponiéndolo por la fuerza, o podemos entrar en un diálogo donde los argumentos nos permitan conducir o coincidir a rectificar. En tal caso, nos encontramos con una pretensión de poder por así llamarlo con una pretensión de validez.

La acción comunicativa pretende la interacción existente entre los alumnos y yo que nos lleve a ser capaces de construir un lenguaje común y consensado que nos pueda llevar a reconocer las diversas situaciones y que posteriormente nos lleve a la acción, en el arte de la educación donde la imaginación, la palabra, y la ilusión juegan un papel importante.

Finalmente consideró que los proyectos educativos deben de plantear el desarrollo del alumnado, en donde procesos comunitarios, no estén separados de la enseñanza esto permite un mejor y mayor acercamiento a nuestra realidad para poder ser más críticos. Es con esta idea doten de más y mejores herramientas para el egresado de sociología de la educación.

No se aborden los temas desde una perspectiva donde priven los intereses personales y técnicos y que la realidad social quede como un referente de los "hechos".

## SUGERENCIAS

Educar para transformar el alumnado contempla la acción educativa como la concreción de una serie de decisiones que ha tomado cada docente, y analiza y valora este conjunto de decisiones en función de lo que aporta a su propio proceso de aprendizaje. El punto de vista del colectivo estudiantil es fundamental y complementario al del profesorado, y por lo tanto es necesario para todo docente que desee revisar y optimizar su acción una mejor comprensión del hecho educativo lo que facilita y orienta la innovación y la mejora de la docencia.

Considerar siempre como protagonistas a los alumnos en los procesos de aprendizaje, para que generen ideas, criterios, significados, sobre los sucesos reales en su entorno social y que se dan en sus entornos de enseñanza-aprendizaje.

La selección de contenidos y la selección de estrategias didácticas. Ambas decisiones las toma –las debe tomar– el docente universitario, pero en ambos casos el estudiantado es –debe ser– un referente fundamental.

El objetivo de la docencia es reflexionar en una buena enseñanza basadas en principios y en conceptos epistemológicos bien claros, racionalmente justificables para construir la acción transformadora de los sujetos.

Esta misma reflexión acerca de las estrategias de enseñanza lleva a analizar diversos aspectos además del rol del docente. También es importante analizar cómo se debe encaminar el rol del estudiante para adentrarlo al mundo universitario, previa a una evaluación crítica de los mismos sin juzgar a un grupo clase, para plantearse los objetivos.

Por ello se debe analizar este abanico diverso de posibilidades al que se enfrenta el estudiante, la misión del buen docente debe ser siempre enseñar a enseñar, no

sólo enseñar a aprender con la intención de construir un nuevo conocimiento.

El conocimiento se construye socialmente, es una reflexión muy interesante lo que con lleva al análisis del quehacer del profesor no como un portador del pensamiento único y así mismo desmitifica la imagen del estudiante como un ser que almacena información de manera sistemática, haciendo uso tan solo de su memoria sino, de un proceso de reflexión y reconstrucción social en donde se involucre la interacción entre los alumnos y los profesores para crear conocimiento.

Es preciso atreverse, aprender a atreverse, para decir no a la burocratización de la mente a la que nos exponemos diariamente.

## REFERENCIAS

AIBAR JULIO, CORTÉS FERNANDO, MARTÍNEZ LILIANA Y ZAREMBERG GISELA.(Coords) (2012) El helicoide de la investigación: metodología en tesis de ciencias sociales.México. FLACSO

ANSOLABEHERE KARINA, CORTÉS FERNANDO, MARTÍNEZ LILIANA, ZAREMBERG GISELA.(Coords)(2016) Del modo de investigación al modo de exposición: metodología en tesis de ciencias sociales.México. FLACSO

BABB SARA.(2003). Proyecto: México. Los economistas del nacionalismo al neoliberalismo. México. Fondo de Cultura Económica.

BÁRCENA, FRENANDO.(2005) La experiencia reflexiva en educación.México. Grupo planeta.

BOURDIEU, PIERRE.(2002) El oficio de sociólogo .México. Siglo XXI.

CARR, W. (1999). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata.

DEWEY, JOHN.(1967) Experiencia y educación. Buenos Aires. Losada

DUSSEL,ENRIQUE.(2018) Theotonio Dos Santos y la moda en los intelectuales.México. La Jornada. sección Opinión.

FEIJÓO VALENZUELA JOSE.(2018).Theotonio Dos Santos: un Breve recuerdo.México. La Jornada. sección Mundo.

FREIRE, PAULO (1968) Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. España editores.

\_\_\_\_\_ (2004) Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires. Siglo XXI

GLAZMAN, RAQUEL.(1968) La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad.México. SEP

GUAL MEDINA LUIS.(2018) ¿ Qué tipo de profesor soy? En Rev. El Mundo de la Educación.Año 1.Marzo-abril.Núm04.México.pp,24-35

HABERMAS, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa, Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus.

HORKHEIMER, M. (1972). Teoría crítica. Buenos Aires: Amorrurtu,.

JÓDAR RICO FRANCISCO JAVIER.(2007) Alteraciones pedagógicas: Educación y políticas de la experiencia.México. Laertes

JOKISCH, RODRIGO Y FERNANDO CASTAÑEDA(Coords.)2017. Hacia una sociología integrativa.México. UNAM

KEMMIS, S. (1988). El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.

MILLS WRIGHT CHARLES (1959) La imaginación sociológica.México. Fondo de Cultura Económica.

MORÁN OVIEDO, PORFIRIO.(2003) El vínculo de la docencia y la investigación en el trabajo académico de la UNAM.México.UNAM

ROLF WIGGER SHAUS.(2010) La Escuela de Fráncfort. México. Fondo de Cultura Económica.

SAVATER, F. (1996). La voluntad disculpada, Madrid: Taurus.

SEBARROJA CARBONELL JAUME.(2018) Reinventar la profesión del docente. En Rev. El Mundo de la Educación.Año1 Marzo-abril.Núm.04 pp6-7