

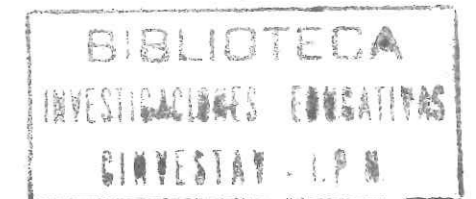


CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS  
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL  
Departamento de investigaciones Educativas

**TRAYECTORIAS CONCEPTUALES Y ENTRAMADOS  
DISCURSIVOS: UNA LECTURA DE LA TRANSICIÓN EN  
EL CAMPO DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO**

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

Presenta



**María Luisa Ileana Rojas Moreno**  
Maestra en Pedagogía

Directora de tesis



**Josefina Granja Castro**  
Doctora en Ciencias Sociales

Agosto, 2004

CLASIF.: T-426  
ADQUIS.: BIE-31200  
FECHA: 13-VII-2005  
PROCESO: Don.-2005

ID: 118625-2001



\*\* PARA LA ELABORACIÓN DE ESTA TESIS SE CONTÓ CON EL APOYO DE UNA  
BECA DE CONACYT. \*\*

## RESUMEN

Entre 1934 y 1989, el campo pedagógico se vio nutrido por la publicación de diversos textos y materiales vinculados con el desarrollo de los estudios de posgrado y licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, así como con el surgimiento y la presencia de otras entidades institucionales. En esta investigación se aborda el tema de la transición de la pedagogía como disciplina, al situar histórica y socialmente la configuración de algunos de los conceptos más representativos del campo pedagógico comprometidos en la construcción disciplinaria, ubicados en la producción discursiva de ese período. Desde la perspectiva del análisis conceptual de discurso como estrategia metodológica y panorámica de estudio, se efectúa el rastreo de algunas de las configuraciones conceptuales que caracterizan las temáticas y problematizaciones del campo pedagógico.

## ABSTRACT

From 1934 to 1989, there was a great deal of research and publications at the Facultad of Filosofía y Letras of the Universidad Nacional Autónoma de México, regarding the evolution of university and post-graduate studies at site, on the pedagogical field. Our research was linked with that of other institutions which were also interested in the same area. This work is centered mainly on the historical and social aspects of pedagogy and deals with the most important concepts regarding education and the construction of knowledge. It covers the most relevant problems and key concepts of the above-mentioned period. The methodological strategies used in this conceptual discourse analysis are the archeological analysis and the deconstructive perspective.

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo está dedicado, particularmente, a mis hijos Ileanita y Javier Antonio por acompañarme con amor y comprensión en esta etapa de mis estudios de doctorado.

A mi madre y mis hermanos, mis familiares y amigos. A la memoria de mi padre.

A la Doctora Josefina Granja Castro, coordinadora de la línea de investigación "Formaciones conceptuales en educación" en el DIE-CINVESTAV, por su amable disposición y voluntad de compartir sus amplios conocimientos en la dirección de esta tesis.

A los Doctores María de Ibarrola Nicolín, Rosa María Torres Hernández, Ángel Díaz Barriga, Eduardo Remedi Allione y Eduardo Weiss Horz, integrantes del jurado de examen, por su apoyo invaluable en la lectura y revisión del trabajo.

A la Maestra Rosa María Sandoval, compañera de trabajo y amiga entrañable.

A Rosa María Martínez, por su ayuda generosa y diligente.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	2
1. Perspectiva histórica sobre el tema y el problema de investigación .....	4
2. Trabajos precedentes vinculados con el tema de investigación .....	11
3. Las formulaciones conceptuales y la transición en el campo pedagógico como problema de investigación .....	14
4. Selección y tratamiento de referentes empíricos y fuentes primarias .....	21
5. Caracterización de la producción discursiva y panorámica conceptual ubicada .....	30
6. Perspectiva de abordaje teórico-analítico de la investigación .....	35
7. Herramientas analíticas .....	41
a) Producción discursiva .....	43
b) Trayectorias conceptuales .....	45
c) Distinciones clave .....	48
d) Líneas de problematización y soportes conceptuales .....	50
e) Nociones para analizar procesos de cambio .....	52
8. Estructura del capitulado .....	53
CAPÍTULO 1.	
TRAYECTORIAS CONCEPTUALES ARTICULADAS CON LA LÍNEA SOBRE ESTRUCTURACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE .....	58
1. <i>Enseñanza y aprendizaje</i> como soportes conceptuales .....	59
2. La estructuración de la enseñanza y el aprendizaje como planteamiento nuclear de la <i>didáctica</i> .....	68
2.1 La <i>didáctica</i> como espacio disciplinario para el estudio de lo metodológico ....	71
2.2 La conceptualización de <i>didáctica</i> en los planteamientos operativos de la tecnología educativa.....	76
2.3 La <i>didáctica</i> desde las problematizaciones de un debate incipiente y las propuestas metodológicas alternativas.....	82

a) Problematicaciones sobre <i>didáctica</i> y propuestas alternativas en la producción discursiva de los años setenta.....	84
b) Problematicaciones sobre <i>didáctica</i> y propuestas alternativas en la producción discursiva de los años ochenta.....	89
3. La estructuración de la enseñanza y el aprendizaje a partir del concepto de <i>currículum</i> .	104
3.1 El <i>currículum</i> y su enlace con la <i>didáctica</i> en la problematización sobre la selección y organización de contenidos.....	108
3.2 El <i>currículum</i> en el marco de la tecnología educativa y el discurso curricular para la sistematización de la enseñanza y la elaboración de planes de estudios.....	114
3.3 El <i>currículum</i> desde las problematicaciones sobre la elaboración de planes y programas como objeto de análisis del campo pedagógico.....	122
4. La estructuración de la enseñanza y el aprendizaje desde los planteamientos del concepto de <i>evaluación</i> .....	133
4.1 La <i>evaluación</i> desde la perspectiva de la didáctica y el manejo de las categorizaciones de <i>examen, pruebas pedagógicas y evaluación pedagógica</i> . .....	136
4.2 Las categorizaciones de <i>evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, evaluación educativa y evaluación de planes de estudios</i> en el encuadre de la tecnología educativa .....	147
4.3 Problematicaciones sobre el tratamiento técnico y la contextualización sociohistórica en las conceptualizaciones de <i>evaluación, evaluación curricular y evaluación de plan de estudios</i> .....	155

## CAPÍTULO 2.

### TRAYECTORIAS CONCEPTUALES ARTICULADAS CON LA LÍNEA SOBRE ESTRUCTURACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA .....

1. <i>Docencia y administración</i> como soportes conceptuales .....	170
2. La estructuración de la práctica educativa desde el concepto de <i>organización</i> .....	184

2.1 La clase como elemento articulante entre <i>didáctica y organización</i> .....	188
2.2 La <i>organización escolar</i> en la perspectiva de la práctica educativa del nivel básico .....	195
2.3 La <i>organización educativa</i> en la perspectiva de la formación universitaria en pedagogía .....	200
3. La estructuración de la práctica educativa en los planteamientos sobre <i>currículum</i> .....	205
3.1 El <i>currículum</i> en la perspectiva de la <i>organización</i> y su articulación con ideales, fines y contenidos educativos.....	209
3.2 El <i>currículum</i> en la perspectiva de la <i>administración</i> y su vinculación con las tareas de diseño y evaluación de planes de estudios .....	215
3.3 El <i>currículum</i> desde las problematicaciones sobre la <i>didáctica</i> y la teoría curricular.....	219
4. La estructuración de la práctica educativa en las formulaciones sobre el concepto de <i>institución</i> .....	223
4.1 La <i>institución</i> desde la figura de la escuela, el dispositivo de la clase y la delimitación de la comunidad escolar .....	227
4.2 La <i>institución educativa</i> en el marco de la tecnología educativa y la teoría curricular .....	232
4.3 La <i>institución educativa</i> como entidad sociohistórica, espacio de participación y conjunto de redes de relaciones .....	235

## CAPÍTULO 3.

### ELEMENTOS PARA UNA LECTURA DE LA TRANSICIÓN EN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO .....

1. Formulaciones conceptuales como referentes de la transición .....	245
1.1 Enlaces en el panorama de una constelación conceptual .....	245
a) Anudamientos desde la <i>didáctica</i> .....	246
b) Enlaces a partir de <i>currículum</i> .....	247
c) Entrelazamientos en torno a <i>evaluación</i> .....	247

d) Anudamientos hacia <i>organización e institución</i> .....	249
1.2 Movimientos en el manejo de los soportes conceptuales .....	252
1.3 <i>Didáctica</i> y la resignificación de una disciplina .....	258
1.4 <i>Curriculum</i> : posibilidades de apertura y complejidad en el campo pedagógico ...	261
1.5 <i>Evaluación</i> como conocimiento especializado y autónomo .....	268
2 Desarrollo de tematizaciones .....	272
3. Rasgos de la transición desde las formas de intervención pedagógica .....	278
3.1 Delimitación de docencia .....	280
3.2 Delimitación de planeación .....	281
3.3 Delimitación de evaluación .....	283
4. Rasgos de la transición desde la recomposición disciplinaria y la presencia de espacios institucionales .....	285
 REFLEXIONES FINALES .....	 294
1. La transición desde la producción discursiva .....	295
2. La transición desde los conceptos en términos de formulaciones, trayectorias y redes .	298
3. La transición desde los cambios en la “superficie” y en los “estratos” del campo .....	301
 FUENTES CONSULTADAS .....	 306
1. De apoyo sociohistórico .....	306
2. De apoyo teórico-metodológico .....	309
3. De apoyo temático .....	311
4. Avances parciales de investigación doctoral .....	319
5. Producción discursiva analizada .....	320
6. Entrevistas .....	325

## ANEXOS:

1. Anexo 1: Datos estadísticos sobre trabajos recepcionales .....	327
2. Anexo 2: Temario de examen .....	333
3. Anexo 3: Panorámica de los conceptos analizados .....	338
4. Anexo 4: Panorámica de la delimitación del campo .....	344

“Escribir es retirarse. No a su tienda, para escribir, sino de su escritura misma. Ir a parar lejos de su lenguaje, emanciparlo o desampararlo, dejarlo caminar solo y despojado. Dejar la palabra. Ser poeta es saber dejar la palabra. Dejarla hablar completamente sola, cosa que sólo puede hacerse en lo escrito. [...] *Dejar* la escritura es estar ahí sólo para dejarla pasar, para ser el elemento diáfano de su procesión: todo y nada. En relación con la obra, el escritor es a la vez todo y nada.”

Jacques Derrida, *La escritura y la diferencia*.

“El discurso no hará, si es así, más que sacar afuera un sentido constituido sin él y antes de él.”

Jacques Derrida, *Márgenes de la filosofía*.



## INTRODUCCIÓN

El problema que se estudia en esta investigación se refiere a un aspecto poco trabajado a nivel de la *producción discursiva en pedagogía y educación*: enfocar la configuración de los elementos de orden conceptual que, al interior del campo disciplinario, permitió la transición en el campo de conocimiento pedagógico, esto es, el paso de la pedagogía normalista a la pedagogía universitaria en el período comprendido entre 1934 y 1989. El propósito es centrar la atención en los procesos de formación y cambio que estuvieron en juego en dicha transición, a la luz de algunas trayectorias conceptuales.

De hecho, de las diferentes formas de abordaje sobre la transición podemos encontrar trabajos cuyos ángulos de lectura son las trayectorias académicas, el avance de los conocimientos disciplinarios, o bien la presencia de determinadas entidades institucionales, entre otros. Por ello consideramos que la mirada desde el análisis de las formulaciones conceptuales en la producción discursiva ofrece un ángulo de lectura novedoso respecto de dichos abordajes, a la vez que abre otras posibilidades de aproximación a las problematizaciones sobre la construcción del conocimiento.

En este sentido, nos proponemos efectuar un trabajo analítico que enfoque las dinámicas entre lo que permanece y lo que cambia en términos de este tipo de producción. Más que una descripción estática de rasgos en determinados cortes o momentos, nos interesa dar cuenta del movimiento, de los procesos de cambio en las formaciones conceptuales en pedagogía y educación para responder a la siguiente pregunta:

- “Desde las formulaciones conceptuales. ¿cuáles son los cambios que apuntan a una transición en el campo de conocimiento pedagógico?”

Para realizar la investigación se eligió el análisis conceptual de discurso como estrategia teórico-metodológica y panorámica de estudio, a fin de poder destacar las dinámicas de cambio y permanencia en el rastreo de algunas de las configuraciones conceptuales que caracterizan las temáticas y problematizaciones del campo disciplinario.

En la demarcación temporal y de espacio se tomaron en cuenta los siguientes aspectos:

- 1) El contexto quedó acotado al ubicar la producción discursiva en el campo pedagógico en el período comprendido entre 1934 y 1989, entendiendo por *producción discursiva* un conjunto de referentes a través de los cuales se pueden deconstruir los procesos de cambio a nivel conceptual.<sup>1</sup>
- 2) Para ubicar esta producción discursiva las referencias utilizadas fueron: obras publicadas en el período acotado y prácticas institucionales como planes de estudios, trabajos recepcionales y el documento “Temario para el examen de promoción académica de la Licenciatura de Pedagogía”.
- 3) En el caso de las tres últimas referencias, la delimitación específica fueron los estudios de posgrado y licenciatura en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, por ser éste uno de los primeros espacios institucionales para la formación universitaria en educación en México, además de que dichos estudios se convirtieron en un planteamiento curricular paradigmático.<sup>2</sup>

El acotamiento temporal atiende a los requerimientos que el propio análisis va marcando al plantearse como objeto de investigación los procesos de formación y cambio de conceptos representativos del campo pedagógico, para rastrearlos en el largo plazo. Lo anterior dado que, solamente en una visión panorámica de largo alcance se pueden situar los movimientos que trazan las trayectorias conceptuales a partir de su manejo en formulaciones, planteamientos y formas de tratamiento de determinados temas y problemas desde la pedagogía.

<sup>1</sup> Con el término *producción discursiva* así puntualizado, se introduce una especificación importante respecto al término genérico de *discurso* sobre el que existe una extensa literatura, e igualmente una amplia discusión en cuanto a sus límites y alcances. Cf. BUENFIL BURGOS, ROSA NIDIA y JOSEFINA GRANJA (2002). “Lo político y lo social. Trayectorias analíticas paralelas”.

<sup>2</sup> Además de la UNAM, en la década de los cincuenta la formación universitaria en pedagogía se impartía también en la Universidad Veracruzana, institución que ofrecía los estudios para obtener el grado de maestría en pedagogía. Hasta 1970 sólo tres instituciones universitarias otorgaban el título de licenciatura en pedagogía: la UNAM, el Instituto Panamericano de Ciencias de la Educación y la Universidad de Guerrero. Cf. ANUIES (1971). *La educación superior en México. Anuarios estadísticos. Instituciones de Educación Superior que imparte la Carrera de Pedagogía o Ciencias de la Educación (Nivel superior profesional)*; y, DUCOING, PATRICIA (1994). “Proyecto de investigación: Situación y perspectivas de las licenciaturas en educación. Principales tendencias. Informe Académico”.

A continuación presentamos una caracterización del problema desde el punto de vista histórico.

### 1. Perspectiva histórica sobre el tema y el problema de investigación.

De acuerdo con la literatura especializada, en nuestro país la preparación académica en pedagogía como campo disciplinario tiene una trayectoria histórica cuyos orígenes datan de las dos últimas décadas del siglo XIX, siendo una enseñanza ubicada por tradición en las escuelas normales.

En relación con los inicios de la conformación del campo de la pedagogía mexicana desde mediados del siglo pasado, diversos personajes destacados no sólo en el ámbito político sino en las comunidades científico-académicas de la época, participaron a través acciones organizadas sistemáticamente.<sup>3</sup> Lo anterior favoreció la configuración de un proyecto de desarrollo científico de la disciplina, al fomentar el desarrollo de una conciencia pedagógica necesaria para atender los problemas educativos del país. De esta forma actividades como la prensa pedagógica, la discusión en torno al método de la enseñanza, o bien, la definición de la enseñanza objetiva representaron las prácticas culturales, científicas y académicas que conformaron la memoria y la tradición disciplinaria sobre bases institucionales (la escuela elemental).

En este período, el corolario para la pedagogía fue la institucionalización de la enseñanza normal (1885-1890), bajo el propósito de unificar la educación elemental en la joven República Mexicana a través de la preparación de docentes. Para ese momento histórico en particular, la enseñanza era considerada el eje articulador a la vez que el objeto de estudio de la pedagogía. Por otra parte, los conocimientos pedagógicos sobre lo educativo en ese momento tuvieron una influencia decisiva en la ubicación de la pedagogía como campo disciplinario específico y con un quehacer claramente delimitado, vinculado con la filosofía, la medicina, la psicología y, desde luego, con la didáctica.

<sup>3</sup> Algunos de los personajes destacados fueron Antonio P. Castilla, J. Manuel Guillé, Vicente H. Alcaraz, Manuel M. Flores y Luis E. Ruiz. Cf. LARROYO, FRANCISCO (1973). *Historia comparada de la educación en México*, 263-339.

Ya situada la pedagogía en el ámbito universitario, la preparación ofrecida en tres entidades académicas distintas (Escuela Nacional de Altos Estudios: 1910-1924, Escuela Normal Superior: 1924-1934 y Departamento de Ciencias de la Educación: 1934-1954) fue definitivamente una formación orientada al ejercicio de la docencia en los niveles medio y superior. Sobre la base de la impronta normalista, dicha preparación sentó el precedente para situar el campo pedagógico como la disciplina académica que habría de formar profesionales en esta rama bajo un espectro sui generis de grados académicos institucionalizados.<sup>4</sup>

En este sentido, el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM está reconocido como la entidad institucional universitaria más antigua a cargo de la formación universitaria del pedagogo, y sus antecedentes pueden ubicarse en dos fechas importantes:<sup>5</sup>

- 1) 1923, con los cursos de capacitación impartidos por la Facultad de Altos Estudios a profesores de enseñanza media;
- 2) 1955, con la creación de la Maestría en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras.

Ahora bien, de acuerdo con la temporalidad acotada para esta investigación, 1934 fue el año en que la Escuela Normal Superior se separó de la Facultad de Filosofía y Letras, y pasó a constituir en lo formal una entidad con finalidades distintas a las del Departamento de Ciencias de la Educación, y posteriormente del Colegio de Pedagogía de la propia Facultad.

<sup>4</sup> Los títulos ofrecidos fueron los siguientes:

- profesor universitario, maestro y doctor en ciencias de la educación (1920),
- carreras de director de escuelas primarias e inspectores de escuelas (1922),
- profesor universitario para las escuelas secundarias, preparatorias y normales (1924),
- carreras de directora e inspectora de jardín de niños (1930),
- carreras de director, administrador y supervisor de sistemas de educación rural y trabajador social (1928),
- maestro en ciencias de la educación (1934-1954).

Cf. DUCOING, PATRICIA (1991). *La pedagogía en la universidad de México 1881-1954 (Tomo I)*, 94-262.

<sup>5</sup> Cf. *Ibidem*.

Esta separación tuvo implicaciones en dos aspectos fundamentales: en relación con los procesos de institucionalización de la Carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, y en la diferenciación del perfil de formación del pedagogo universitario.

Desde 1929, la Escuela Normal Superior adoptó un reconocimiento propio e independiente como escuela destinada a la formación de profesores de los niveles medio y superior y la especialización (maestría) en la carrera docente como profesor, director e inspector, contando para tal efecto con un plan de estudios de orientación académica distinta a la de los otros estudios de la Facultad. A partir de 1934 y después de atravesar por una serie de conflictos políticos, académicos y administrativos,<sup>6</sup> la formación de docentes para el nivel de educación secundaria quedó exclusivamente a cargo de la Escuela Normal Superior, desde entonces como dependencia de la Secretaría de Educación Pública.<sup>7</sup>

Bajo esta serie de disposiciones, la Escuela Normal Superior formalizó —por una parte— los saberes educativos y pedagógicos orientados específicamente a la formación de docentes de enseñanza media; por otra parte, esta institución se articuló e influyó en el sistema educativo logrando incluso consolidar un mercado profesional para sus egresados.

Al separarse la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional, los estudios de maestría en ciencias de la educación de la Facultad de Filosofía y Letras se limitaron a una formación docente de menor nivel académico, en comparación con la preparación impartida por la propia Normal. En esta situación se conjugaron otros aspectos: la diferenciación y separación de otros campos del saber como la psicología, y la

<sup>6</sup> De acuerdo con el análisis histórico de Ducoing, las raíces de esta escisión se asentaron desde 1922 con el establecimiento de las carreras de director de escuelas primarias e inspectores de escuelas y la fuerte crítica a esta disposición por parte de las autoridades de la Dirección de Educación Primaria y Normal. A la defensa política de estas carreras se sumaron otras dificultades académicas y administrativas, que durante varios años contribuyeron a fomentar el rompimiento entre universitarios y normalistas, destacando en particular la separación del ciclo secundario de la Escuela Nacional Preparatoria en 1925 para pasar a depender en su totalidad de la Secretaría de Educación Pública. En 1933 era evidente que la Secretaría de Educación Pública había retomado las atribuciones concedidas a la Universidad en cuanto a la formación de docentes de educación media, y un año más tarde inició acciones concretas con tal propósito, hecho que se vio reforzado con la separación oficial de la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional. Cf. *Ibidem*.

<sup>7</sup> Para 1942, los fines de la educación normal superior impartida en esa institución se concretaron de la siguiente manera: "1) Elevar y perfeccionar la cultura general y pedagógica de los maestros graduados. 2) Formar maestros teórico-prácticos en una disciplina de orden cultural o pedagógico. 3) Capacitar a los maestros para las funciones superiores de la técnica de la enseñanza, tales como supervisores, directores de escuelas normales o directores generales de educación." Cf. Ley Orgánica de la Educación Pública Reglamentaria", *Diario Oficial*, 23 de enero de 1942. Citada en *Ibid*, 226.

reformulación del plan de estudios bajo una orientación de corte psicologista dejando un tanto relegado el saber pedagógico.

No obstante lo anterior, persistió un enlace clave entre ambas instituciones, a través de algunos de los principales agentes del discurso pedagógico normalista de ese entonces. Se trató sin duda de cuatro académicos: los profesores mexicanos Francisco Larroyo y José Manuel Villalpando Nava, y los profesores españoles Domingo Tirado Benedí y Santiago Hernández Ruiz, docentes de la Facultad de Filosofía y Letras y autores de una amplia producción considerada obra de consulta básica desde los años cincuenta y hasta mediados de los años setenta.<sup>8</sup> La importancia del trabajo editorial de estos académicos se resalta al considerar su articulación con los procesos de institucionalización de la pedagogía universitaria y la producción de conocimientos disciplinarios.<sup>9</sup>

Así, aún después de la separación de la Escuela Normal Superior la pedagogía normalista prevaleció en la formación universitaria en educación en la Facultad de Filosofía y Letras al menos a través de tres aspectos básicos: la orientación formativa hacia la docencia en los niveles medio y superior, la estructura general de los planes mínimos de estudios, y en las obras de consulta básica. La delimitación y presencia de este espacio universitario abriría otras posibilidades para el desarrollo del campo pedagógico, lo que representó no sólo un logro de carácter académico-político sino también histórico y social.

Hacia mediados de la década de los cincuenta destacó básicamente la institucionalización de la pedagogía como carrera universitaria. En este contexto es indudable que en la construcción teórico-disciplinaria del campo se conservó la impronta del normalismo, aun cuando se insistiera en la separación y diferenciación entre la pedagogía normalista (preparación para la docencia en el nivel básico, primaria y secundaria) y la pedagogía universitaria (formación profesional y especializada de docentes para los niveles

<sup>8</sup> Otro autor notable de ese momento fue el profesor español Antonio Ballesteros Usano (1897-1974), también exiliado en México desde 1939 y catedrático de la UNAM entre 1959 y 1965. Su producción editorial se ubica en temas de organización escolar y psicopedagogía, además de la traducción de obras de Charrièrè, Dottrens y Decroly. Cf. FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (1994). *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, 289-291; SANDOVAL MONTAÑO, ROSA MARÍA (1998). *La institucionalización de la Carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (1954-1972)*, 96-126, y ROJAS MORENO, ILEANA (1998). *Tendencias en la formación profesional del Licenciado en Pedagogía. El caso de la Carrera de Pedagogía del SUA de la UNAM*, 70-89.

<sup>9</sup> En relación con este punto conviene señalar los diferentes enlaces institucionales con la Facultad de Filosofía y Letras establecidos mediante la participación de estos autores, de los que destacan espacios como el Instituto Nacional de Pedagogía, la Dirección General de Enseñanza Normal en la SEP, la Escuela Nacional de Educadoras, la Escuela Nacional de Maestros y la Escuela Normal Superior, entre otros. Cf. *Ibidem*.

medio y superior).<sup>10</sup> Incluso, en términos institucionales se llegaron a enfatizar algunas diferencias entre la pedagogía en la universidad y la formación normalista, a partir de otros referentes tomados del contexto sociohistórico y de un mercado laboral aún indefinido en ese entonces.<sup>11</sup>

En este punto observamos también que la delimitación y presencia de un espacio institucional universitario aglutinó una amplia diversidad de ciencias y disciplinas para dar lugar al posgrado, a la investigación y, como en el caso particular de la pedagogía, al surgimiento de nuevas carreras. Así, a partir de la implantación y desarrollo de la disciplina en el nivel superior se definió una nueva preparación: la del profesional de la pedagogía universitaria.<sup>12</sup> En este sentido, los procesos de profesionalización e institucionalización representaron el comienzo de una nueva etapa para los estudios en pedagogía en México, en principio en el nivel de posgrado, y posteriormente en el de licenciatura.<sup>13</sup>

Desde esta perspectiva el estudio de la pedagogía en el ámbito universitario abarcó, por una parte, la combinación de conocimientos teóricos, científicos y filosóficos reunidos bajo la denominación de teoría pedagógica, ligada a la filosofía y auxiliada por ciencias como

<sup>10</sup> El énfasis en esta diferenciación lo encontramos con Larroyo en señalamientos como el siguiente "...los estudios pedagógicos en la Universidad Autónoma de México han ido adquiriendo su propia fisonomía. [...] Bajo este signo, en efecto, nace el problema de una pedagogía universitaria con una tarea distintiva de la que pueda tener la Secretaría de Educación Pública. [...] La Facultad de Filosofía y Letras se ha hecho cargo de que su objetivo es éste: la pedagogía universitaria. [...] Comenzaremos, en lo que sigue, por distinguir los dos niveles que tenemos en la Facultad de Filosofía y Letras relativamente a los estudios de pedagogía. El reglamento que contiene la reforma de estos estudios, establece con claridad estos dos niveles, el nivel de la maestría y el nivel del doctorado. Maestría en pedagogía. Doctorado en pedagogía." Cf. LARROYO, FRANCISCO. (1958) *Vida y profesión del pedagogo. A propósito de la reforma de los planes de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*, 95, 96, 97-98.

<sup>11</sup> Un ejemplo acerca del campo de acción del pedagogo, que con escasa claridad se vislumbraba en ese momento, era planteado por la propia institución universitaria en los siguientes términos: "Las perspectivas de trabajo que ofrece esta profesión no pueden todavía definirse con exactitud, puesto que se trata de una carrera muy recientemente creada. Se espera que habrá oportunidades en instituciones docentes públicas y privadas, tanto en el campo de la organización e investigación, como en el de la preparación de nuevos maestros." Al parecer una de las razones de dicha incertidumbre podría vincularse con la indicación posterior: "Cursan en 1956 esta carrera 15 alumnos." UNAM. DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGIA (1956). *Guía de carreras universitarias. Información profesional sobre las 58 carreras que ofrece la UNAM*, 27.

<sup>12</sup> El establecimiento del nivel de licenciatura en la Universidad formó parte de la política institucional ante el problema de la masificación de esos años. De hecho, la inclusión de la licenciatura como antecedente de la especialización, además de los cambios que implicó en la estructura organizativa de la institución, constituyó la oficialización de los procesos de profesionalización de las carreras universitarias; con ello se dio un paso decisivo en la definición de las funciones ocupacionales de los universitarios, basadas en los conocimientos especializados de cada una de las diferentes disciplinas y ramas del conocimiento.

<sup>13</sup> Desde mediados de la década de los cincuenta, los títulos y grados otorgados por el Colegio de Pedagogía han sido:

- maestro y doctor en pedagogía (a partir de 1955),
- pedagogo (licenciatura) (1959-1967),
- licenciado en pedagogía (1967 a la fecha),
- maestría en enseñanza superior (a partir de 1975 y hasta 2000).

la biología, la psicología y las ciencias sociales. Por otra parte, se especificaron los conocimientos técnicos agrupados en ramas como la didáctica, la psicotécnica y la organización escolar, las cuales habrían de complementar la tarea educativa enfocándose en los aspectos operativos del trabajo en el aula y la organización del espacio escolar.

Al inicio de la década de los setenta en un contexto de cambios en la política gubernamental, confluyeron dos procesos importantes de ese momento: la implantación de políticas de modernización de la educación superior y la expansión de las licenciaturas en educación en el país.<sup>14</sup> De manera definitiva, el desarrollo del campo pedagógico se vio atravesado por diversas circunstancias de las cuales destacan dos en particular: a) la formación de docentes para los niveles medio y superior, y, b) la elaboración de planes y programas de estudios de la nueva oferta educativa.

En esta coyuntura, la emergencia de otras entidades para atender dicha demanda se vinculó con la producción y difusión del conocimiento pedagógico, destacando aquí el Centro de Didáctica (1972-1977), la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (1969-1977), y el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (1977-1997). A partir de ese momento los estudios de pedagogía en el espacio de la Facultad de Filosofía y Letras se convirtieron en una opción formativa más, frente a la diversificación de carreras universitarias en educación y la presencia de otros espacios abocados a brindar la formación metodológica requerida.

Otros aspectos entrelazados en este contexto fueron el impacto de la tecnología educativa y la teoría curricular para el desarrollo de propuestas educativas novedosas (curriculares, metodológicas, de medios y materiales, de organización, planeación y

<sup>14</sup> El surgimiento de carreras universitarias en pedagogía y educación se dio no sólo al interior de la propia UNAM (Sistema Abierto de la Facultad de Filosofía y Letras, en 1972; ENEP en los planteles Acatlán y Aragón, en 1977), sino además en diversas instituciones públicas y privadas que se dedicaron a impulsar dicha formación universitaria bajo designaciones institucionales diversas para las nuevas licenciaturas, como fueron: Ciencias de la Educación, Pedagogía, Educación, Investigación Educativa, Tecnología Educativa, Planeación Educativa, Psicología Educativa, Sociología Educativa, Administración Educativa, Educación Tecnológica, Educación Indígena, Docencia Universitaria y Educación Superior. Como datos de interés se mencionan los siguientes: la matrícula vinculada con pedagogía y/o ciencias de la educación en el país que en 1970 reportaba 260 estudiantes inscritos, en 1975 aumentó a 1,572. Para 1980 esta cifra creció a 5,982, añadiéndose incluso la inscripción al área de psicología educativa con 27 alumnos y a otras carreras educativas que reportaron 453 alumnos, es decir, una matrícula total de 6,462. Lo anterior representó una expansión del 2,485 por ciento al final de la década respecto de la matrícula reportada al inicio de la misma. Así, mientras que al principio de los setenta existían sólo tres instituciones públicas que formarían licenciados en pedagogía, para finales de la década estas instituciones ya sumaban 29, 15 públicas y 14 privadas. Cf. DIAZ BARRIGA, ÁNGEL (1989). "La expansión de las licenciaturas universitarias vinculadas con la educación", apud.

administración), a través de obras de amplia difusión como fue el caso de *Diseño de planes de estudios* de Raquel Glazman y María de Ibarrola. Pero además de los textos de los autores latinoamericanos y estadounidenses relacionados con estos abordajes, a mediados de los setenta se divulgaron otros materiales producidos en Argentina, mecanogramas y capítulos de libros de autoras como Susana Barco, Azucena Rodríguez y Gloria Edelstein, que sientan en nuestro país un precedente en los debates sobre el carácter histórico y político de lo educativo.<sup>15</sup>

Para los años siguientes se presentaron cambios importantes en la política educativa que afectaron la vida académica de las instituciones. El recorte al gasto educativo y la implantación de estrategias de evaluación institucional fueron algunos de los aspectos que caracterizaron la década de los ochenta en este sentido.

Como parte de este escenario, el campo pedagógico también observó cambios de importancia de entre los cuales destacan el aumento sin precedente en la producción y divulgación de obras, textos, artículos y documentos, la incorporación de disciplinas y enfoques diversos para el estudio de lo educativo, la apertura temática y de nuevas formas de problematización, entre ellas el debate sobre el estatuto de la pedagogía. Y lo que es más notable, la delimitación de otros campos vinculados con la educación que anteriormente se consideraban parte del campo pedagógico; como fue el caso del currículum, la evaluación y la investigación educativa.<sup>16</sup>

A finales de los ochenta, el desarrollo de la pedagogía como disciplina académica y su vinculación con espacios específicos de formación y producción discursiva mostraron una perspectiva diferente del campo, su objeto y sus límites, particularmente en cuanto a la

<sup>15</sup> Además de las autoras mencionadas, en la divulgación de estos materiales así como la producción de diversos trabajos en México participaron también los profesores argentinos Elena Squarzon, Alfredo Furlán, Eduardo Remedi, Justa Ezpeleta y Roberto Follari. Cf. BARCO DE SURGHI, SUSANA (2002). *Entrevista*, 11-12.

<sup>16</sup> El desarrollo de la investigación educativa en México era aún incipiente en los años setenta. Como quehacer institucionalizado en espacios específicos (Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, Universidad Pedagógica Nacional), la investigación educativa ejerció una influencia definitoria no sólo en la configuración y delimitación del campo pedagógico a través de la producción discursiva, sino además contribuyó a desarrollar una red de servicios educativos mediante enlaces interinstitucionales sin precedente en México. Lo anterior sin dejar de mencionar desde luego otros espacios como el Centro de Estudios Educativos (CEE), el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) y el Centro de Estudios de Métodos y Procedimientos Avanzados (CEMPAE). Como dato que requeriría un énfasis particular está también la creación en 1972 del Centro de Investigaciones Pedagógicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

complejidad evidenciada en la presencia de nuevos referentes teóricos, conceptuales y metodológicos para el estudio de lo educativo.

## 2. Trabajos precedentes vinculados con el tema de investigación.

Como ya se mencionó, la formación pedagógica normalista constituye el origen histórico e institucionalizado de la formación universitaria en educación. De hecho, la transición entre uno y otro perfil académico ha sido analizado entre otros, en los trabajos de Ducoing (1991) y Sandoval (1998), centrados en el desarrollo de la pedagogía en la Universidad de México y su institucionalización como carrera y profesión universitaria, respectivamente.

El trabajo de Ducoing aborda lo concerniente al origen y desarrollo de la pedagogía como campo disciplinario, mediante un análisis histórico basado en una propuesta de periodización de 1881 a 1954 (gestación, formalización, declive, autonomización), el cual da cuenta de la instauración de un quehacer cuya impronta normalista marcó su inserción y preservación en el ámbito universitario.<sup>17</sup>

El trabajo de Sandoval, por su parte, analiza lo referido a la institucionalización de la carrera, tomando como base los procesos y sujetos que participaron tanto en la construcción y legitimación del campo, como en la implantación de la formación profesional del pedagogo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, entre 1954 y 1972.<sup>18</sup>

Adicionalmente se ha localizado un tercer trabajo en proceso, el cual se vincula de manera más directa con el estudio de este tránsito. Se trata de una investigación de corte filosófico sobre la reflexión conceptual en educación y su relación con la formación profesional en educación.<sup>19</sup>

<sup>17</sup> Cf. DUCOING, P. *La pedagogía en la Universidad...Op. Cit.*

<sup>18</sup> Cf. SANDOVAL MONTAÑO, R. M. *La institucionalización de la Carrera de Pedagogía...Op. Cit.*

<sup>19</sup> PONTÓN RAMOS, C. (1999) "Constitución conceptual de la educación como objeto de estudio y su impacto en la formación de profesionales de la educación".

En cuanto a los trabajos abocados al desarrollo del campo de la pedagogía en México, encontramos un espectro muy amplio de investigaciones sobre el tema.<sup>20</sup> Aquí en particular nos interesa destacar los trabajos de Tenti, Alba, Díaz Barriga y Bartomeu et al.

El trabajo de Tenti, cuyo marco de análisis es la conformación del Estado educador, estudia el origen del campo pedagógico en México concretamente en cuanto a su institucionalización en el ámbito normalista, relacionando el surgimiento de la pedagogía como disciplina con la consolidación del aparato educativo estatal.<sup>21</sup>

Con los trabajos compilados por Alba se distinguen dos abordajes: el primero referido al tratamiento de la problemática sobre la constitución del campo de conocimiento en los planos epistemológico y teórico y en el plano del objeto de estudio, este último a través de las prácticas profesionales, la producción discursiva y la elaboración conceptual; el segundo abordaje es el referido a la multidisciplinariedad como característica de la constitución del campo.<sup>22</sup>

De este mismo texto y con relación al carácter pluridisciplinario del conocimiento pedagógico, se destaca el trabajo de Díaz Barriga cuyos supuestos son la presencia de dos orientaciones o tendencias en la conformación de la disciplina y su influencia en los planes de estudio de la carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.<sup>23</sup>

Por cuanto al ya citado trabajo en colectivo de Bartomeu et al., nos interesa insistir en la polémica sobre la construcción del conocimiento disciplinario que toma como soporte la epistemología, considerando el argumento de replantear el estatuto del conocimiento

<sup>20</sup> Algunas referencias específicas son las siguientes: CARRILLO AVELAR, ANTONIO et al. (1989). *El debate actual de la teoría pedagógica en México*; FURLAN, ALFREDO (1994). "La enseñanza de la pedagogía en las universidades", 27 p.; y, (1990) "La formación del pedagogo. Las razones de su institución". En: DUCOING PATRICIA y AZUCENA RODRIGUEZ (1990). *Formación de profesionales de la educación*, 69-79; \_\_\_\_\_ y MIGUEL ÁNGEL PASILLAS (1994) "Dos miradas sobre la pedagogía como intervención". En: *La pedagogía hoy. Memoria del Coloquio*, 273-295; DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL et al. (1989). *El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*; HOYOS MEDINA, CARLOS ÁNGEL (Coord.) (1992). *Epistemología y objeto pedagógico*; TENTI, EMILIO (1983). "El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis". En: ALBA, ALICIA DE (Comp.) (1987). *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*.

<sup>21</sup> TENTI, EMILIO (1988). *El arte del buen maestro*.

<sup>22</sup> ALBA, ALICIA DE (Coord.) (1990) *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*.

<sup>23</sup> DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL (1990). "Dos tendencias pedagógicas. Aportaciones para el análisis de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM". En ALBA, ALICIA DE. *Teoría y educación...Op. Cit.*, 106-114.

educativo desde perspectivas epistemológicas disciplinarias mayormente vinculadas con la historia de la ciencia.<sup>24</sup>

En relación con una diferenciación rigurosa entre pedagogía normalista y pedagogía universitaria como una distinción eje para este trabajo, son pocos los autores que formulan algunos desarrollos al respecto.<sup>25</sup> Tal es el caso de los trabajos de Weiss<sup>26</sup> y Díaz Barriga;<sup>27</sup> pero por lo general se observa la escasa diferenciación que prevalece al respecto, sobre todo en el ámbito académico.

Otro de los trabajos relacionados con el tema es el de Gutiérrez, a propósito de los orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México.<sup>28</sup> El interés que despierta esta investigación está justificado si se considera que la producción discursiva de este quehacer fue ocupando un sitio importante tanto en el desarrollo del campo de la pedagogía como en la formación universitaria en educación.

Los trabajos referidos se vinculan estrechamente con el tema de esta investigación dado que constituyen precedentes importantes por las variables manejadas para situar el objeto que nos ocupa, pero al mismo tiempo dejan entrever que el problema de las formaciones conceptuales en educación es un aspecto poco explorado.<sup>29</sup> En particular, si se considera que la panorámica en este caso se delimita con la producción discursiva desarrollada durante poco más de cinco décadas.

<sup>24</sup> BARTOMEU, MONTSERRAT et al. (1992) *Epistemología o fantasía. El drama de la Pedagogía*.

<sup>25</sup> Desde una perspectiva histórica, esto puede entenderse si se considera que el campo de conocimiento pedagógico han tenido su principal referente en las obras de autores universalmente reconocidos, bajo las acepciones diversas de "educación", "educativo", "pensamiento pedagógico", "enseñanza" o "instrucción", por ejemplo. Me refiero a obras como *La República* de Platón, *Ética Nicomaquea* y *La Política* de Aristóteles, *Tratado de la enseñanza* de Juan Luis Vives, *Didáctica Magna* de Comenio, *Pedagogía* de Kant, *Emilio* de Rousseau, *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* de Pestalozzi, *Fundamentos de un sistema de pedagogía* de Dilthey, *Pedagogía general* de Herbart, *Democracia y Educación*, *Escuela y sociedad* y *Experiencia y Educación* de John Dewey, *Educación como socialización* y *Educación y sociología* de Durkheim, *La educación por el trabajo* de Freinet, *Pedagogía del oprimido* de Freire, por mencionar tan sólo algunas de ellas.

<sup>26</sup> WEISS, EDUARDO (1990). "Pedagogía y filosofía hoy". En: ALBA, A. DE. *Teoría y educación...Op. Cit.*, 53-65.

<sup>27</sup> DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL (1993). *Didáctica. Aportes para una polémica*.

<sup>28</sup> GUTIÉRREZ SERRANO, N. (1999) *Orígenes de la institucionalización de la investigación en México*.

<sup>29</sup> Como lo expresa el propio Díaz Barriga: "La construcción de términos que den cuenta de lo educativo como objeto de estudio constituye un problema histórico que tiene la conformación de la pedagogía o educación como disciplina. [...] ...se hace necesario desarrollar una genealogía de los conceptos que se utilizan en lo educativo. Esta genealogía nos permitirá entender los procesos sociales en los que se fue anudando la construcción de determinado tipo de vocabulario respecto a la educación." DÍAZ BARRIGA, Á. *Didáctica. Aportes...Op. Cit.*, 51, 59.

### 3. Las formulaciones conceptuales y la transición en el campo pedagógico como problema de investigación.

Una vez planteada la perspectiva histórica para la delimitación del tema, volvamos al problema de investigación: analizar la producción discursiva que dio soporte y cuerpo al campo de conocimiento pedagógico en el período comprendido entre 1934 y 1989, e identificar los procesos de configuración conceptual comprometidos en la transición entre la pedagogía normalista y la pedagogía universitaria. Este planteamiento se traduce en las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles fueron los elementos de orden conceptual detectados en la producción discursiva, que influyeron en el movimiento de la pedagogía normalista a la pedagogía universitaria?
- Desde las formulaciones conceptuales, ¿cuáles son los cambios que apuntan a una transición en el campo de conocimiento pedagógico?

A partir de estas dos cuestiones generales, de manera desagregada se trabaja con las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles fueron los desarrollos temáticos y las problematizaciones que dieron cuerpo o configuraron la producción discursiva del campo pedagógico durante el período comprendido entre 1934 y 1989?
- ¿Cuáles fueron los enfoques predominantes de los temas desarrollados?, y ¿qué otras vertientes se conjugaron en las conceptualizaciones propuestas?
- ¿Cuáles formulaciones conceptuales se modificaron, prevalecieron, o bien, se eliminaron? ¿Cuáles temas y problematizaciones han permanecido?
- ¿Cómo surgen, se desarrollan y cambian los conocimientos sobre ese conjunto de desarrollos, formulaciones y abordajes?

- En relación con las dinámicas sociohistóricas y académico-institucionales, ¿de qué manera se entretajan estos aspectos en la producción discursiva que ha dado soporte al campo pedagógico?
- ¿Qué papel juega la producción discursiva en la transición de la pedagogía normalista a la pedagogía universitaria y, por consiguiente, en la resignificación del campo de conocimiento pedagógico?

En conjunto, estas cuestiones están basadas en el supuesto de identificar y analizar procesos de orden conceptual relacionados con el desarrollo del campo pedagógico, los cuales pueden dar cuenta de la transición entre la pedagogía normalista y la pedagogía universitaria, pues partimos de la idea de encontrar cambios complejos y no lineales.

En esta propuesta de abordaje cuyo acotamiento temporal comprende poco más de cinco décadas, se fija una periodización de tres cortes o momentos: el primero que va de los años cuarenta a sesenta; el segundo abarca la primera mitad de la década de los setenta, y el tercero de la segunda mitad de los setenta hasta finales de los ochenta. Sin perder de vista la diversidad de acontecimientos sociohistóricos relacionados con el panorama educativo que tuvieron lugar a lo largo del período acotado, para fines analíticos se utilizan operativamente estos cortes de los cuales nos interesa destacar algunos de los procesos importantes para el campo pedagógico.<sup>30</sup>

- Entre las décadas de los cuarenta a los sesenta (20 años), ubicamos un momento importante de la política educativa nacional por cuanto al impulso a la formación institucionalizada de docentes de los niveles básico y medio y el predominio del normalismo. En este corte destacan la separación de la Escuela Normal Superior y la implantación y estabilización de los estudios de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en sus diferentes niveles y denominaciones (maestría en ciencias

<sup>30</sup> El punteo indicado tiene como base los desarrollos ubicados en los siguientes trabajos: DUCOING, P. "Acerca de la historia de la pedagogía universitaria en México". En: DUCOING P. y A. RODRIGUEZ. *Formación de profesionales...Op. Cit.*, 307-318; DUCOING, P. *La pedagogía en la Universidad...Op. Cit.*; y, SANDOVAL MONTAÑO, R. M. *La institucionalización de la Carrera de Pedagogía...Op. Cit.*; DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL (1989). "El prestigio de las palabras: el discurso pedagógico". En: *El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*, 9-28; \_\_\_\_\_: "Dos tendencias pedagógicas...Op. Cit."; \_\_\_\_\_ "La expansión de las licenciaturas...Op. Cit."; GUTIÉRREZ SERRANO, N. *Orígenes de la institucionalización...Op. Cit.*; WEISS, EDUARDO (1998) "XI. El desarrollo de la investigación educativa, 1963-1996". En: LATAPÍ SARRE, PABLO (Coord.). *Un siglo de educación en México I*, 383-411; ROJAS MORENO, I. *Tendencias en la formación profesional...Op. Cit.*, 89-102.

de la educación hasta 1954; maestría y doctorado en pedagogía a partir de 1955; licenciatura en pedagogía a partir de 1960). Esta etapa trajo consigo otras perspectivas para el desarrollo del campo disciplinario, pues de hecho la reorganización de los niveles formativos y el auge del discurso pedagógico de corte filosófico y normalista de académicos pertenecientes a los espacios de la Facultad de Filosofía y Letras y a la Escuela Normal Superior, hicieron posible la aceptación del conocimiento de lo educativo como un objeto de estudio teórico susceptible de ubicarse en el contexto universitario.

- Para la primera mitad de la década de los setenta (5 años), y después de un período de conflictos sociales con diferentes sectores de la población, se observa un momento de importante expansión educativa en especial de los niveles medio y superior así como la implantación de propuestas metodológicas alternativas (p. ej., sistemas abiertos, planes modulares). En este corte destaca la presencia de otras entidades, dentro y fuera de la UNAM, productoras del discurso pedagógico relacionado principalmente con las temáticas sobre formación docente y diseño de planes de estudios, así como el desplazamiento gradual del espacio de la Facultad de Filosofía y Letras. En este contexto se ubica también el auge de los enfoques de la tecnología educativa y la teoría curricular, situación que aunada a los acontecimientos de ese momento impacta el desarrollo del campo pedagógico.
- Hacia la segunda mitad de la década de los setenta y hasta finales de los ochenta (15 años), tienen lugar cambios importantes en la política educativa que van de una etapa de modernización de la educación superior, hasta un período de reducción del gasto educativo y diversificación de fuentes de financiamiento a escuelas e instituciones de este mismo nivel. Para este momento destacan en particular la separación de los estudios de psicología de la Facultad de Filosofía y Letras, el impulso a la formación de los docentes universitarios atendida desde entidades diversas dentro y fuera de la UNAM, la institucionalización y el desarrollo de la investigación educativa, y la expansión y diversificación de licenciaturas y posgrados en educación, entre otros acontecimientos. De hecho, tanto la presencia gradual de disciplinas y enfoques diversos en el estudio de lo educativo, como la producción discursiva en aumento por el desarrollo de la investigación educativa, sumadas a la variedad curricular de carreras y

especializaciones afines en diferentes ámbitos institucionales, influyeron definitivamente en el desarrollo del campo de conocimiento pedagógico.

Llegado este punto, es importante remarcar que cuando se trabaja con temporalidades extensas es inevitable la utilización de momentos o cortes temporales, por lo que éstos se convierten en instrumentos necesarios para el análisis. Sin embargo, también se observa que con el manejo de periodizaciones se corre el riesgo de producir efectos de "encuadramiento" y simplificación, cuando se les interpreta como delimitaciones tajantes que definen características homogéneas al conjunto de elementos agrupados en cada corte. Es por ello que en esta investigación se toma distancia frente a ese sentido de las periodizaciones, teniendo en cuenta que los cortes temporales propuestos se utilizan a modo de guías o puntos de referencia para poder identificar y distinguir diversos momentos de la producción discursiva, sin convertirlos en criterios rígidos de clasificación en lo que se refiere al tipo de desarrollos conceptuales, temáticas y problematizaciones en el campo pedagógico a lo largo del período acotado.

Ahora bien, en la perspectiva de la delimitación temporal propuesta es importante situar las categorizaciones de *pedagogía normalista* y *pedagogía universitaria* como una de las distinciones eje de este trabajo. En este punto podemos observar que se trata de una diferenciación manejada en la bibliografía de manera constante, aunque poco analizada en cuanto al tipo de contenidos y al plano de construcción del conocimiento, siendo ésta una de las aristas que esta investigación aborda de manera privilegiada. Las precisiones siguientes representan un referente inicial, con el propósito de esclarecer los elementos que establecen connotaciones diferenciales en cada una de estas categorizaciones.

En primer lugar, con *pedagogía normalista* se ubica como señalamiento básico el de la formación pedagógica estrechamente vinculada a la didáctica, considerada en términos de una preparación teórico-práctica para la intervención especializada en los distintos niveles y secuencias escolares. En la producción discursiva que corresponde a esta categorización se incluyen básicamente el manejo de contenidos de aprendizaje, contenidos metodológicos para la enseñanza, contenidos organizativos y axiológicos sobre la escuela como el espacio legítimo por excelencia y la práctica educativa en general.



Por otra parte, desde el surgimiento de la pedagogía como disciplina y con fundamento en la filosofía de la educación normativa y la psicología, la *pedagogía normalista* alude a una práctica concreta (la enseñanza), en un espacio estructurado, con límites definidos y en instancias institucionales específicas, además de quedar estrechamente vinculada al discurso de la didáctica.

En cuanto a la categorización de *pedagogía universitaria*, en esta acepción se incluyen los conocimientos producto de la investigación que versa sobre temas y problemas educativos, analizados a la luz de referentes multidisciplinarios (psicológicos, sociológicos, antropológicos, filosóficos, históricos) y con enfoques teórico-metodológicos diversos. El contexto para situar lo educativo puede ser un encuadre amplio y general en el cual se desarrollen sistemas de reglas, o bien específico para analizar lo cotidiano, a partir de la complejidad propia de la educación vista como objeto de estudio.

También como parte de los referentes para la delimitación temporal se consideró el marco conformado con la presencia de las tradiciones académico-disciplinarias,<sup>31</sup> que en el caso del campo pedagógico se reconocen ampliamente tres:<sup>32</sup> la *tradición alemana* representada por Dilthey y Herbart y el enlace entre la pedagogía, la filosofía y las humanidades; la *tradición anglosajona* representada por Dewey y el enlace con la sociología funcionalista y la psicología experimental en la denominación de ciencia de la educación; la *tradición francesa* representada por Durkheim, Debesse y Mialaret y su referencia a las ciencias de la educación.

<sup>31</sup> De acuerdo con J. J. Brunner, la tradición académico-disciplinaria es "...una tradición intelectual asumida por un grupo de individuos que tienen en común, además de unos conceptos, unas técnicas y procedimientos explicativos, unos problemas teóricos y sus aplicaciones empíricas." BRUNNER, J. J. (1985) En: *Estudios del Campo Científico VI. Los orígenes de la sociología profesional en Chile*, 32.

<sup>32</sup> Con base en los planteamientos de Avanzini, Díaz Barriga, Furlán, Schriewer y Weiss. Cf. AVANZINI, G. (1987) *La pedagogía en el siglo XX*; DIAZ BARRIGA, ÁNGEL (1990). "Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de pedagogía". En: DUCOING P. y A. RODRÍGUEZ. *Formación de profesionales...Op. Cit.*, 106-114; y, \_\_\_\_\_. "Dos tendencias pedagógicas...Op. Cit."; FURLAN, A. (1994) "La enseñanza de la pedagogía en las universidades", 27 p.; y, (1990) "La formación del pedagogo. Las razones de su institución". En: DUCOING, P. y A. RODRÍGUEZ. *Formación de profesionales...Op. Cit.*, 69-79; SCHRIEWER, JÜRGEN (1991). "Monográfico. La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia.", 137-173; y, WEISS, EDUARDO. "Pedagogía y filosofía..Op. Cit."

Asimismo, para esta caracterización se consideraron los siguientes trabajos: BARTOMEU, MONTSERRAT et al. *Epistemología o fantasía..Op. Cit.*; SCHRIEWER, JÜRGEN y EDWIN KEINER (1992) "Communication patterns and intellectual traditions in educational Sciences: France and Germany". En: *Comparative Education Review*, 25-51.

Se observa asimismo una tradición más reciente a la que podría denominarse *tradición latinoamericana* configurada hacia los años setenta, la cual se delimita a partir de los planteamientos críticos y alternativos sobre pedagogía y educación en los trabajos de autores españoles, argentinos, brasileños y, por supuesto, mexicanos.

Además de las tradiciones académico-disciplinarias se destaca la presencia del enfoque estadounidense, el cual reúne los aportes de la psicología educativa de autores de los años cincuenta y sesenta, así como los trabajos de Tyler, Taba, Bloom, Gagné y Mager, entre otros, que enmarcaron los desarrollos de la tecnología educativa y la teoría curricular.

La importancia atribuida a tradiciones y enfoques radica en la influencia que han tenido en aspectos como la denominación institucional de los estudios en pedagogía y educación, la orientación en los planes de estudios, la definición de un perfil profesional, la selección de contenidos curriculares de licenciaturas y posgrados, y el desarrollo de temáticas y problematizaciones en la bibliografía especializada que circuló durante el período que comprende este trabajo.

Por otra parte en el caso específico de las tradiciones académico-disciplinarias, este planteamiento ofrece también elementos para contextualizar distinciones básicas como formación pedagógica normalista y formación universitaria en educación, pedagogía y ciencias de la educación, y, desde luego, pedagogía normalista y pedagogía universitaria. Esto último, al considerar el papel que las tradiciones han jugado tanto en la delimitación y construcción del campo de conocimiento como en la definición del curriculum. Y si bien no son un aspecto central del trabajo, las tradiciones pueden ubicarse como parte de las condiciones posibilitadoras de la producción discursiva para la transición en el campo pedagógico.

En este sentido, más que pretender explicar desde estos referentes dicha transición, las tradiciones académico-disciplinarias ocupan el lugar de un trasfondo que provee claramente pistas como las siguientes:



- referentes de tiempo y espacio para la delimitación de períodos o cortes, y la ubicación de momentos de auge, predominio o agotamiento de un determinado enfoque o abordaje de temáticas y problematizaciones en espacios decisorios;
- referentes sobre la coincidencia y/o yuxtaposición temporal de enfoques y/o perspectivas teóricas en la producción discursiva, en términos de continuidad, permanencia y ruptura en las formulaciones desarrolladas;
- indicaciones sobre la ubicación y aproximación al material bibliográfico y a otros referentes empíricos.

Una consideración importante a propósito del manejo de los referentes indicados, es el hecho de que forman parte de los debates al interior del campo disciplinario. No se trata entonces de acuñar términos nuevos, sino de apuntar una primera caracterización que ayude a establecer una distinción significativa y responda a una pregunta básica: ¿qué tipo de conocimiento es éste? Es así que inicialmente estas distinciones se vinculan con tres circunstancias específicas:

- a) la teorización pedagógica y el desarrollo epistémico-conceptual del campo pedagógico en México, observable a través de las tematizaciones en la producción discursiva que surge, se divulga e influye en el ámbito universitario, entre los años cuarenta a ochenta;
- b) las condiciones sociohistóricas e institucionales en las que se da la transición de la pedagogía normalista a la pedagogía universitaria; y,
- c) la resignificación en la configuración y el desarrollo del campo disciplinario, y la presencia creciente de la investigación educativa.

Por otra parte, ambas categorizaciones se han considerado como una de las distinciones eje, en el sentido de que responden también a propósitos operativos de periodización y de situar una posición en el campo pedagógico. Ahora bien, dado que esta distinción parecería apuntar a una separación tajante entre *pedagogía normalista* y *pedagogía universitaria*, es conveniente enfatizar la idea de transición a lo largo del análisis propuesto.

Para efectos de este trabajo, "transición" es un término que permite dar cuenta de los movimientos conceptuales y sus matices de una manera más sutil y fina, ya que ayuda a desplazarse en un abanico de caracterizaciones que no se restringen a las oposiciones tajantes entre ruptura y continuidad, o bien, entre cambio y permanencia. Asimismo, transición está considerado como el concepto que cruza y articula el ejercicio de análisis del trabajo con los aspectos seleccionados y la periodización propuesta.

Con base en las argumentaciones anteriores podemos formular la hipótesis de este trabajo en los siguientes términos:

- Además de los aspectos ya conocidos de las políticas educativas del período, y la presencia de determinadas entidades institucionales, la transición en el campo pedagógico se vincula con los procesos de cambio a nivel conceptual, y esta situación puede ser aprehendida desde el análisis de la producción discursiva del período estudiado.

De acuerdo con este planteamiento queremos enfatizar la diferenciación en el manejo de los términos de *discurso* y *producción discursiva*, señalando que no se refiere aquí al discurso pedagógico en general. En todo caso, el campo amplio y complejo del discurso pedagógico queda delimitado desde la idea de *producción discursiva*.

En este sentido, acotamos la idea de *discurso* a la *producción discursiva* a partir de aspectos como la configuración de significados y la presencia de entramados de significaciones, de estructuras semánticas que cambian y se constituyen históricamente. Es así que en este trabajo presentamos una forma de rastrear dichas estructuras y sus referentes específicos, vía el análisis conceptual de discurso.

#### 4. Selección y tratamiento de referentes empíricos y fuentes primarias.

El trabajo de búsqueda y localización de fuentes primarias y referentes empíricos abarcó cinco tipos de materiales que aportaron los insumos para dar forma y estructura a esta investigación.

- Tesis y/o trabajos recepcionales.

De entre las fuentes primarias, los trabajos recepcionales representaron un referente importante para obtener información principalmente acerca de las obras de consulta utilizadas en la elaboración de las tesis, así como también para ubicar el manejo de temas, enfoques disciplinarios y problematizaciones de los egresados de pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras.

La selección de trabajos recepcionales incluyó un total de 1,029 materiales reportados entre 1927 y 1996. Para su manejo se prepararon bases de datos y ficheros que sistematizaron información sobre títulos, temáticas, autores, enfoques disciplinarios y áreas académicas.<sup>33</sup> El tratamiento estadístico y el análisis de problematizaciones permitió obtener dos perspectivas diferentes: la panorámica sobre temáticas y enfoques (1934-1989) y el abordaje de problemas sobre la conformación del campo (1927-1996).<sup>34</sup>

- Planes de estudios.

Parte de la recuperación de fuentes documentales consistió en la selección y revisión de materiales sobre planes de estudio elaborados durante el período de estudio.

En la primera parte del análisis de este tipo de documentos, se consideraron los planes de estudios de carreras universitarias en educación tanto en la UNAM (Colegio de Pedagogía y SUA de la Facultad de Filosofía y Letras, Licenciatura en Pedagogía en las ENEP'S Acatlán y Aragón), como en otras instituciones (Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y Universidad Pedagógica Nacional).<sup>35</sup>

<sup>33</sup> Cf. ROJAS MORENO, ILEANA (2001). "Trabajos recepcionales relacionados con la producción del saber pedagógico en México (1935-1996)"; y "Reporte sobre los trabajos recepcionales de la Carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (1927-1993)".

<sup>34</sup> Ver Anexo N° 1: "Datos estadísticos sobre trabajos recepcionales".

<sup>35</sup> Cf. ROJAS MORENO, ILEANA (2001). "Entidades institucionales relacionadas con la producción del saber pedagógico en México (1969-1978)", 9-22.

Con el avance de la investigación, el trabajo con estos materiales se delimitó a los documentos sobre los estudios de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras elaborados entre 1934 y 1972.

En conjunto, el análisis de estos referentes permitió la ubicación de la variedad temática, de enfoques y problematizaciones del campo pedagógico, formalizada en términos de contenidos curriculares distribuidos en asignaturas y áreas académico-disciplinarias. Otros enlaces que ofrece el manejo de estos referentes fueron con el perfil de formación universitaria en educación y las formas de intervención profesional definidas para el pedagogo universitario.

- Documento "Temario para el examen de promoción académica en la Licenciatura en Pedagogía".

Un referente más de formalización de temáticas y problematizaciones es el documento "Temario para el examen de promoción académica en la Licenciatura en Pedagogía", en el cual se enlistan 30 fichas con tres subtemas cada una.<sup>36</sup> Este listado fue preparado por el Dr. Agustín G. Lemus Talavera durante su gestión como primer coordinador del Colegio de Pedagogía, aproximadamente en el año de 1966, como complemento para la presentación del examen profesional cuando se introdujo la modalidad de titulación mediante tesina.

Dicho material aún vigente es representativo de la visión de *pedagogía universitaria*, e incluso del panorama discursivo del campo pedagógico, que prevalecía en ese momento. En este sentido, consideramos que se trata de un documento invaluable y poco explorado que aporta información de interés para el tema de la investigación.

- Testimonios de docentes e investigadores.

Otro de los aspectos considerados fue la recopilación de testimonios de profesores e investigadores vinculados con el campo pedagógico, ya sea como docentes o bien como autores. A partir de la utilización de un guión base, se realizaron en total 10 entrevistas

<sup>36</sup> Ver Anexo N° 2: "Temario de examen".

entre abril de 2000 y mayo de 2003, lo que permitió recuperar información acerca de su participación en el campo pedagógico, la orientación de los estudios realizados, el manejo de conceptos, temas, obras, autores y enfoques a lo largo de su trabajo en instituciones educativas, así como su perspectiva sobre la delimitación y el objeto de estudio de la pedagogía.

Cabe aclarar que de los sujetos entrevistados, seis de ellos son autores de algunas de las obras incluidas en la producción discursiva analizada. Esta particularidad posibilitó un acercamiento a las condiciones en las que se produjeron dichos textos al referir, por ejemplo, los propósitos de su elaboración, las formas de trabajo, los espacios institucionales y las personas que intervinieron, los contenidos que dieron sentido y forma a los materiales, así como también el impacto que tuvieron en el campo disciplinario.

- Obras publicadas durante el período acotado.

Al hablar de producción discursiva y centrar la atención en las obras de consulta en el campo pedagógico en un período determinado y en espacios claramente delimitados, partimos de la idea de reconocer que dicha producción es muy amplia y no se podría abarcar en su totalidad. Esta condición nos llevó a buscar criterios de selección acordes con las perspectivas de la investigación propuestas.

Para ello, durante el trabajo de acopio y sistematización del conjunto de materiales ubicados, se manejaron dos cuestiones importantes: a) ¿qué autores y cuáles obras se considerarían representativos del período estudiado?; y, b) ¿cuáles conceptos habrían de seleccionarse para efectuar el análisis?

De hecho, desde las primeras etapas de la investigación destacaban ya los nombres de algunos autores como Francisco Larroyo o Santiago Hernández Ruiz, y también se habían perfilado conceptos como los de *didáctica* y *currículum*. En este sentido, fue conveniente retomar las preguntas iniciales de la investigación a fin de observar cuestiones específicas tales como las siguientes:

- delimitación de los desarrollos temáticos y las problematizaciones que dieron cuerpo o configuraron la producción discursiva del campo pedagógico entre 1934 y 1989;
- ubicación de los enfoques predominantes en las temáticas desarrolladas;
- rastreo de las formulaciones conceptuales que surgieron, permanecieron, se modificaron o se eliminaron del panorama discursivo.

Así, el acotamiento temporal y de espacios con el que dio marcha la investigación sirvió de referente básico para ubicar la producción discursiva en los diferentes momentos del período estudiado, considerando la pertinencia de delimitar una muestra que incluyera en promedio tres materiales por cada corte temporal, seleccionados de entre las obras publicadas como textos, documentos y/o artículos de revistas de los autores representativos del campo pedagógico.<sup>37</sup>

Posteriormente y con base en el cruzamiento de resultados de los avances obtenidos, se definieron criterios más específicos para la delimitación de la muestra de la producción discursiva a analizar, tomando como base las siguientes recomendaciones:

- a) Considerar los autores y títulos referidos reiteradamente en entrevistas, documentos sobre planes de estudios, trabajos recepcionales, e incluso citados en los propios textos.<sup>38</sup>
- b) Verificar la correspondencia entre los títulos seleccionados y el referente de la ubicación por áreas académicas de los planes de estudios revisados.
- c) Ubicar los textos que incluyeran el desarrollo de conceptualizaciones, temáticas y problematizaciones centrales en el campo pedagógico.

De esta manera se seleccionaron en total 34 materiales de lectura. Su distribución de acuerdo con los momentos destacados del período estudiado se presenta en el Cuadro

<sup>37</sup> Cf. ROJAS MORENO, ILEANA (2000). "Proyecto de investigación: Análisis de la producción discursiva en el campo pedagógico y su relación con la formación universitaria en educación en México (1934-1989)", 46-47. De hecho, tanto en el proyecto de investigación (junio, 2000) como en el primer informe de avances (enero, 2001), se incluyeron sendos listados de los materiales bibliográficos localizados.

<sup>38</sup> Un ejemplo son las obras de Larroyo y Villaalpando citadas de manera recurrente por ambos autores.

1. En una visión panorámica de temporalidad y espacios de producción, la revisión analítica de los textos seleccionados, nos permitió situar la producción discursiva por autores y temáticas, destacando las formas de problematización del campo y especialmente las conceptualizaciones manejadas, así como los enlaces con planes de estudios y trabajos recepcionales.

En relación con la ubicación propuesta, conviene insistir que este manejo no busca fijar delimitaciones tajantes ni tampoco encuadrar obras bajo la idea de conjuntos de elementos homogéneos. Así, los momentos destacados operan como puntos de referencia para ubicar la producción discursiva en los distintos cortes; esto último no presupone que los autores reproduzcan de manera puntual los rasgos del período en que se ubican, sino que más bien se ofrecen márgenes de variación y matices de fondo, como por ejemplo en los trabajos de Hernández Ruiz y su particular crítica de corte sociohistórico, o bien en el texto de Glazman e Ibarrola vinculado con el impacto de la tecnología educativa en la primera mitad de los años setenta.<sup>39</sup>

En este sentido, en los capítulos 1 y 2 se ha tenido cuidado de dar cuenta de estos matices y yuxtaposiciones. Sin embargo, dado que esta investigación no realiza un análisis centrado en la evolución del pensamiento de los autores, es posible que el lector encuentre ausencias respecto de los cambios que experimenta una misma obra o el pensamiento de un autor a través del tiempo.<sup>40</sup>

<sup>39</sup> Este señalamiento lo podemos apreciar en el análisis efectuado en los capítulos 1 y 2, al observar con detalle que la producción de Hernández Ruiz correspondiente a los años cuarenta a sesenta muestra matices de diferencia importantes como es el énfasis en los factores históricos y sociales relacionados con la práctica educativa, en lo que representó uno de los rasgos más claramente definidos en décadas posteriores. Asimismo, en cuanto a la producción discursiva ubicada en los años 70 en el marco de la tecnología educativa, encontramos también una gama de abordajes al detectar las particularidades que caracterizan la producción de los textos seleccionados.

<sup>40</sup> Un ejemplo en este sentido es el texto de *Planes de estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular*, de Raquel Glazman y María de Ibarrola publicado en 1987, en el que las autoras reconsideran sobre los planteamientos metodológicos iniciales desarrollados en *Diseño de planes de estudios*, para llegar a un conjunto de reflexiones sobre las distinciones de "modelo" y "realidad curricular" en la figura de "plan de estudios" destacando la importancia del plano institucional. De acuerdo con los criterios definidos para la delimitación de la muestra, este texto no formó parte de la producción discursiva analizada.

CUADRO 1  
SELECCIÓN DE AUTORES Y OBRAS POR PERÍODOS

MOMENTOS DE LA PRODUCCIÓN DISCURSIVA	AUTORES Y OBRAS SELECCIONADOS (POR ORDEN ALFABÉTICO)
AÑOS CUARENTA A SESENTA	BALLESTEROS Y USANO, ANTONIO (1952). <i>Organización de la escuela primaria</i> . ELÍAS DE BALLESTEROS, EMILIA (1958). <i>Ciencia de la Educación</i> . HERNÁNDEZ RUIZ, SANTIAGO (1949). <i>Metodología general de la enseñanza</i> . HERNÁNDEZ RUIZ, SANTIAGO (1954). <i>Organización escolar</i> . HERNÁNDEZ RUIZ, SANTIAGO (1960). <i>La clase</i> . HERNÁNDEZ RUIZ, SANTIAGO y DOMINGO TIRADO BENEDÍ (1948). <i>La ciencia de la educación</i> . LARROYO, FRANCISCO (1944). <i>Historia general de la pedagogía. Expuesta conforme al método de los tipos históricos de la educación</i> . LARROYO, FRANCISCO (1949). <i>La ciencia de la educación</i> . LARROYO, FRANCISCO (1958). <i>Didáctica General</i> . LARROYO, FRANCISCO (1958). <i>Vida y profesión del pedagogo</i> . LARROYO, FRANCISCO (1959). <i>Pedagogía de la enseñanza superior (naturaleza, métodos, organización)</i> . TIRADO BENEDÍ, DOMINGO (1967). <i>Técnica de la investigación pedagógica</i> . VILLALPANDO, JOSÉ MANUEL (1957). <i>Introducción a la psicotécnica pedagógica</i> . VILLALPANDO, JOSÉ MANUEL (1961). <i>Líneas generales de pedagogía comparada</i> . VILLALPANDO, JOSÉ MANUEL (1965). <i>Didáctica de la pedagogía</i> . VILLALPANDO, JOSÉ MANUEL (1969). <i>Didáctica</i> .
PRIMERA MITAD DE LA DÉCADA DE LOS SETENTA	AGUIRRE LORA, MARÍA ESTHER (1974). <i>Curso Introductorio de didáctica general. Guía del asesor</i> . COMISIÓN DE NUEVOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA (1975). <i>Enseñanza programada. Edición(sic) preliminar (Dos volúmenes)</i> . HERNÁNDEZ RUIZ, SANTIAGO (1972). <i>Manual de didáctica general</i> . PÉREZ RIVERA, GRACIELA, MA. ESTHER AGUIRRE LORA y MARTÍN ARREDONDO GALVÁN (1972). <i>Manual de didáctica general. Curso Introductorio</i> .
SEGUNDA MITAD DE LA DÉCADA DE LOS SETENTA HASTA FINALES DE LOS OCHENTA	ALBA, ALICIA DE (Comp.) (1987). <i>¿Teoría Pedagógica? Lecturas introductorias</i> . BARCO DE SURGHI, SUSANA (1975). "¿Antididáctica o nueva didáctica?" CARRILLO AVELAR, ANTONIO, ESCAMILLA SALAZAR, JESÚS y JOSÉ ANTONIO SERRANO (Comps.) (1989). <i>El debate actual de la teoría pedagógica en México</i> . DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL (1984). <i>Didáctica y currículo. Convergencias en los programas de estudio</i> . DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL (1984). <i>Ensayos sobre la problemática curricular</i> . DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL et al. (1989). <i>El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas</i> . EDELSTEIN, GLORIA y AZUCENA RODRÍGUEZ (1976). "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica". GLAZMAN, RAQUEL et al. (1988). <i>Objeto de conocimiento y contenido disciplinario, una aproximación a la evaluación curricular. El plan de estudios de pedagogía</i> . GLAZMAN, RAQUEL y MARÍA DE IBARROLA (1976). <i>Diseño de planes de estudios</i> . PANZSA GONZÁLEZ, MARGARITA, ESTHER CAROLINA PÉREZ JUÁREZ y PORFIRIO MORÁN OVIEDO. (1986). <i>Fundamentación y operatividad de la didáctica (Dos volúmenes)</i> . RODRÍGUEZ, AZUCENA (1976). "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario". ZARZAR CHARUR, CARLOS. (1980). "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo". ZARZAR CHARUR, CARLOS. (1982). "Conducta y aprendizaje. Una aproximación teórica". ZARZAR CHARUR, CARLOS. (1983). "Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo".

En cuanto al trabajo de recopilación, ordenamiento y sistematización, éste comprendió entre otras, las siguientes actividades:

1) Localización de acervos bibliográficos.- La parte de consulta más importante incluye las bibliotecas en las que se localizó gran parte del material bibliográfico analizado: la Biblioteca Central de la UNAM, la Biblioteca "Samuel Ramos" de la Facultad de Filosofía y Letras, la Biblioteca del Consejo Nacional Técnico de la Educación, de acceso restringido al público, y la Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional. Otros sitios de apoyo fueron la Biblioteca del Centro de Estudios Sobre la Universidad, la Dirección General de Bibliotecas y el Archivo Histórico de la UNAM, así como el Archivo de la propia Facultad de Filosofía y Letras. Adicionalmente se contó con el acceso a bibliotecas y acervos de profesores e investigadores.

2) Ubicación de materiales y documentos disponibles.- Mediante la revisión de catálogos electrónicos, ficheros y expedientes se ubicaron materiales y documentos disponibles para consulta en sala, fotocopiado y préstamo interbibliotecario. Inicialmente se elaboraron listados de los materiales bibliográficos, catálogos de tesis y trabajos recepcionales, y documentos sobre planes de estudios de pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, de la licenciatura en pedagogía de la ENEP-Aragón, así como de las licenciaturas impartidas en la Universidad Pedagógica Nacional. En el caso de la referencia específica a los programas de asignaturas de pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, no fue posible localizar material anterior a 1994.

3) Delimitación de otros referentes empíricos y recolección de datos.- Un aspecto importante fue la recopilación de testimonios de profesores e investigadores vinculados con el campo pedagógico, principalmente de la Facultad de Filosofía y Letras, tanto de licenciatura como de posgrado. Entre abril de 2000 y mayo de 2003 se realizaron 10 entrevistas, una de ellas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. En conjunto, estos referentes aportaron múltiples pistas en cuanto a autores, enfoques, conceptos, temáticas, tipo de obras de consulta básica, orientación de los estudios universitarios, enlaces institucionales y delimitación del campo pedagógico, entre otros datos de interés.

4) Procesamiento y sistematización de la información recabada.- Para manejar el volumen de datos y materiales localizados, se aplicaron diversas formas de tratamiento de la información recuperada que incluyeron listados, cuadros, tablas, gráficos, ficheros, bases de datos, transcripciones, reportes, ensayos y documentos preliminares. De hecho, con cada uno de los materiales y documentos manejados se combinaron estas formas de tratamiento, destacando aquí algunos de los productos parciales que fueron alimentando la investigación:

- ensayo sobre las obras de referencia de autores clásicos y contemporáneos en pedagogía y educación (diciembre, 2000);
- fichero de material bibliográfico, fichero de desarrollos conceptuales y ensayo analítico sobre las obras seleccionadas para el análisis (diciembre, 2001);
- fichero de trabajos de titulación que aluden a la conformación del campo pedagógico y reporte sobre su vinculación con la producción del conocimiento pedagógico (junio, 2001);
- bases de datos y reporte sobre trabajos recepcionales de los egresados de pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (diciembre, 2001);
- cuadros comparativos y reportes sobre los planes de estudios y el temario para el examen de promoción (junio, 2001);
- ensayos sobre el contexto sociohistórico y la vinculación entre entidades relacionadas con el desarrollo del campo pedagógico (junio 2002- julio 2003).

En conjunto, la información recabada y procesada fue de gran utilidad para identificar aspectos tales como autores y obras de consulta básica en determinados momentos del período acotado, fuentes consultadas en la elaboración de trabajos recepcionales, temáticas desarrolladas, enfoques utilizados, problematizaciones formuladas, y lo más importante, los conceptos representativos del campo pedagógico.

## 5. Caracterización de la producción discursiva y panorámica conceptual ubicada.

Hasta antes de la emergencia de las nuevas entidades institucionales, las líneas básicas de la producción discursiva en pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM fueron filosofía de la educación, historia de la educación, psicología de la educación, didáctica y organización escolar. Lo anterior puede apreciarse en la revisión de los títulos que constituyen la obra editorial de Larroyo, Villalpando, Hernández Ruiz y Tirado Benedí, autores del discurso pedagógico entre 1940 y 1973.

De hecho, esta producción sentó el precedente del desarrollo discursivo en las líneas indicadas con textos que dan cuenta de la marcada influencia de la tradición académica alemana, tanto en la conceptualización de pedagogía como en la orientación formativa imprimada en los planes de estudio implantados durante este período.<sup>41</sup>

Por otra parte, en los trabajos recepcionales reportados hasta principios de los setenta destaca el uso recurrente de los textos de esos cuatro autores. Cabe señalar entonces que la incorporación de la obra editorial referida fue un elemento que dio consistencia y homogeneidad al saber pedagógico de corte normalista, producido y divulgado en el ámbito universitario.

Un contraste de interés se puede apreciar entre los materiales que usualmente se manejaron en los estudios de pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (libros, apuntes), y la producción discursiva de las nuevas entidades de los años setenta en adelante. Esto último en el sentido de incorporar el manejo de materiales con

<sup>41</sup> Además de las obras de estos autores indicadas en el Cuadro 1, se mencionan también otros de los textos considerados de consulta básica que no formaron parte de la muestra. De Larroyo, los textos *Historia comparada de la educación en México* (1946), *Sistema de la filosofía de la educación* (1973), y *Diccionario Porrúa de Pedagogía y Ciencias de la Educación* (1982).

De Villalpando, los textos *Bienes, valores y fines de la educación* (1962), *Didáctica de la Psicología* (1967), *Filosofía de la educación* (1968), *Los fundamentos de la orientación profesional* (1965), *Pedagogía comparada; teoría y técnica* (1966), *Sociología de la educación* (1969).

De Hernández Ruiz, los textos *Disciplina escolar* (1967), *La escuela unitaria completa* (1961), *Pedagogía natural; una teoría general de la educación y la enseñanza* (1960), *Psicopedagogía del interés; estudio histórico, crítico, psicológico y pedagógico del concepto más importante de la pedagogía contemporánea* (1950), *Teoría general de la educación y la enseñanza* (1980).

De Tirado Benedí, los textos *Bases para una técnica de la educación* (1944), *Métodos de educación y enseñanza* (1945), *Psicotécnica de la educación* (1946), y *El problema de los fines generales de la educación y de la enseñanza; ensayo de teleología pedagógica* (1955). En coautoría de los dos últimos autores el texto *Fundamentos de la educación* (1971).

características diferentes en estructura y/o diseño, lo que derivó en una nueva forma de presentación y difusión de los contenidos producidos.

Algunos ejemplos de ello fueron los llamados paquetes didácticos para la formación y actualización docente editados por la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, el Centro de Didáctica y el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.<sup>42</sup> También destacaron guías de estudio y cuadernos de trabajo publicados por la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos y la Universidad Pedagógica Nacional.<sup>43</sup> En estos materiales la utilización de elementos como objetivos de aprendizaje, esquemas de contenido, pistas tipográficas, ideas importantes destacadas en recuadros, resúmenes y ejercicios con hoja de respuesta al final, representó toda una innovación didáctica.

Asimismo pueden considerarse los artículos publicados en revistas especializadas, básicamente los del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos,<sup>44</sup> o bien en memorias de eventos académicos de la Universidad Pedagógica Nacional y la ENEP-Aragón.<sup>45</sup> Los mecanogramas y documentos de circulación interinstitucional de éstas y muchas otras entidades también abrieron vías de acceso y divulgación de contenidos en tiempos más cortos a los que se lleva el trabajo de prensa, edición y reimpresión de cualquier obra.<sup>46</sup>

<sup>42</sup> Se mencionan los siguientes: COMISION DE NUEVOS METODOS DE ENSEÑANZA (1972). *Curso de sistematización de la Enseñanza. Tres Volúmenes: I. Especificación y selección de objetivos de aprendizaje; II. Evaluación del aprendizaje; III. Métodos de enseñanza*; y, GARCÍA CORTÉS, FERNANDO (1983). *Paquete de autoenseñanza de evaluación del aprovechamiento escolar*.

<sup>43</sup> Se indican los siguientes: COMISION DE NUEVOS METODOS DE ENSEÑANZA (1972). *Cómo estudiar. Una guía para estudiar en la Universidad Abierta*; UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (1981). *Metodología de la investigación I (Dos volúmenes)*; y QUESADA CASTILLO, ROCÍO (Coord.) (1986). *Guía del estudiante* (12 folletos).

<sup>44</sup> Por mencionar unos ejemplos cito: GARCÍA CARRILLO, ELBA (1977). *La tecnología educativa*. Deslinde; DE LELLA ALLEVATO, CAYETANO A. (1978). "La técnica de los grupos operativos en la formación del personal docente universitario". En: *Revista Perfiles Educativos*; y, MENDOZA ROJAS, JAVIER (1981). "El proyecto ideológico-modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)". En: *Revista Perfiles Educativos*.

<sup>45</sup> Se indican los siguientes: UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL (1981). *Memoria. Encuentro de Educación Abierta*; BARRON TIRADO, CONCEPCIÓN y BLANCA ROSA BAUTISTA MELO (Comps.) (1986). *Memoria del Foro Análisis del curriculum de la licenciatura en pedagogía en la ENEP-Aragón*. ENEP-Aragón; y, ZARZAR CHARUR, CARLOS (Comp.) (1988). *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*.

<sup>46</sup> Algunos ejemplos son los siguientes materiales: DÍAZ BARRIGA, ANGEL. (1980). "Problemas en relación a la noción de evaluación curricular", CISE, (Mecanograma); GLAZMAN, R. et al. (1987). "Objeto de conocimiento y contenido disciplinario, una aproximación a la evaluación curricular. El plan de estudios de pedagogía", UPN (Mecanograma).

En este mismo sentido se ubican los trabajos presentados como artículos o textos, publicados por entidades como la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, la Universidad Pedagógica Nacional,<sup>47</sup> o bien por otras instituciones o editoriales.<sup>48</sup> Estos materiales se incorporaron como lecturas básicas en determinadas asignaturas particularmente del área de didáctica.

Ya en la década de los ochenta se hizo más frecuente el manejo de las antologías de textos como las editadas por el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos y la ENEP-Aragón, con compilaciones de materiales de lectura de diversos autores, en lugar de la consulta de uno o dos libros fijos para todo un curso.<sup>49</sup>

Ahora bien, a partir de una primera revisión analítica de los contenidos de estos materiales se perfiló una panorámica conceptual, considerando en cada una de las obras los conceptos abordados desde las indicaciones de los títulos y en los desarrollos capitulares. De este primer rastreo se ubicó una constelación de redes y ramificaciones que aquí presentamos en el Cuadro 2.

Si bien en el apartado de herramientas analíticas se abordan con más detenimiento los referentes para la ubicación de niveles y formas de tratamiento de las formulaciones encontradas, nos interesa destacar de entrada algunas de las pistas obtenidas con la ubicación de esta panorámica.

<sup>47</sup> Se mencionan como ejemplos los siguientes textos: GLAZMAN, RAQUEL y MARÍA DE IBARROLA (1976). *Diseño de planes de estudio*, CISE (la primera edición fue publicada en 1974 por la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza); y, DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL y CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO (1984). *El currículum de pedagogía. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil*, ENEP-Aragón.

<sup>48</sup> Dos textos representativos son los siguientes: DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL (1984). *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*, Nuevomar; y, ZARZAR CHARUR, CARLOS. (1988). *Grupos de aprendizaje*, Nueva Imagen (el texto reúne tres trabajos del autor publicados en la Revista *Perfiles Educativos* del CISE, entre 1980 y 1983).

<sup>49</sup> Como ejemplos se mencionan: ALBA, ALICIA DE (Comp.) (1987). *¿Teoría Pedagógica? Lecturas introductorias*, CESU; BAUTISTA MELO, BLANCA ROSA y JESÚS ESCAMILLA SALAZAR (Comps.) (1988). *Didáctica General I*, ENEP-Aragón; ESPINOSA Y MONTES, ÁNGEL R. y BERTHA OROZCO FUENTES (Comps.) (1988). *Lecturas en torno al debate de la didáctica y la formación de profesores*, ENEP-Aragón; y, GALÁN GIRAL, MA. ISABEL y DORA ELENA MARÍN (Coords.) (1988). *Antologías para la actualización de los profesores de enseñanza media superior. Investigación para evaluar el currículo universitario*, CISE; y, CHÁVEZ MACIEL, FRANCISCO JAVIER y TERESA ZAMORA DÍAZ DE LEÓN (Comps.) (1989). *Antología de evaluación curricular*, CISE.

- Las ramificaciones que se van presentando a lo largo del período, con una diversificación más amplia de conceptos hacia finales de los años ochenta. Tomemos como ejemplo las diversificaciones relacionadas con el concepto de *enseñanza*, tales como *enseñanza programada*, *enseñanza audiovisual* o *enseñanza-aprendizaje*;
- Los movimientos que observan algunos conceptos entre uno y otro momento, al pasar de un nivel de inclusividad determinado a otro. Esta dinámica la podemos observar en el caso de los conceptos de *currículum* e *institución*, a lo largo de todo el período.
- La permanencia de los conceptos en un mismo nivel a lo largo de todo el período. Es éste el caso de los conceptos de *educación*, *pedagogía* y *didáctica*.
- La falta de continuidad en el abordaje de algunos conceptos de un momento a otro. Ejemplos de ello son los conceptos de *ciencia de la educación*, *organización educativa* y *organización escolar*.
- La irrupción de conceptos entre un momento y otro, lo que anticipa el manejo de un lenguaje diferente para abordar lo educativo. Destacan aquí conceptos como *epistemología*, *objetivos de aprendizaje*, *instrumentación didáctica* y *enseñanza audiovisual*.



CUADRO 2. PANORAMA CONCEPTUAL POR NIVELES DE TRATAMIENTO\* Y CORTES TEMPORALES\*\*

		CORTES TEMPORALES			
		1934-1954	1955-1960	1961-1972	1973-1989
CARACTERIZACIÓN POR NIVELES DE TRATAMIENTO					
CONCEPTOS DE MAYOR INCLUSIVIDAD	EDUCACIÓN PEDAGÓGICA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN DIDÁCTICA	EDUCACIÓN PEDAGÓGICA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN DIDÁCTICA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA	EDUCACIÓN PEDAGÓGICA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN DIDÁCTICA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA	EDUCACIÓN PEDAGÓGICA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN DIDÁCTICA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA	EDUCACIÓN PEDAGÓGICA/CS. DE LA EDUCACIÓN CAMPO EDUCATIVO, PEDAGÓGICO INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DIDÁCTICA/DIDÁCTICA CRÍTICA CURRÍCULUM TEORÍA PEDAGÓGICA, EDUCATIVA
CONCEPTOS ARTICULANTES	CIENCIA, ARTE Y TÉCNICA TEORÍA PEDAGÓGICA ORGANIZACIÓN MÉTODO/METODOLOGÍA DOCENCIA ENSEÑANZA APRENDIZAJE	CIENCIA, ARTE Y TÉCNICA PROFESIÓN PEDAGÓGICA MÉTODO/METODOLOGÍA ENSEÑANZA APRENDIZAJE CURRÍCULUM DOCENCIA ORGANIZACIÓN ADMINISTRACIÓN	CIENCIA, ARTE Y TÉCNICA PROFESIÓN PEDAGÓGICA MÉTODO/METODOLOGÍA ENSEÑANZA APRENDIZAJE CURRÍCULUM DOCENCIA ORGANIZACIÓN ADMINISTRACIÓN	SABER PEDAGÓGICO TEORÍA PEDAGÓGICA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE TÉCNICAS EDUCATIVAS FORMACIÓN PEDAGÓGICA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PEDAGOGO CONTENIDO/MÉTODO OBJETIVOS ADMINISTRACIÓN EVALUACIÓN INSTITUCIÓN	EPISTEMOLOGÍA INSTITUCIÓN PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PLANEACIÓN DIDÁCTICA/ INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA MÉTODO/METODOLOGÍA CONTENIDOS EVALUACIÓN/MEDICIÓN PRUEBAS OBJETIVAS PLANES Y PROGR DE ESTUDIOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DOCENCIA/PROFESION
CONCEPTOS DE MENOR INCLUSIVIDAD	METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA	METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA INSTITUCIÓN TÉCNICA DE LA ENSEÑANZA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA ORGANIZACIÓN ESCOLAR TÉCNICAS PSICOMÉTRICAS PRUEBAS PEDAGÓGICAS	METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA INSTITUCIÓN TÉCNICA DE LA ENSEÑANZA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA ORGANIZACIÓN ESCOLAR TÉCNICAS PSICOMÉTRICAS PRUEBAS PEDAGÓGICAS	AUXILIARES AUDIOVISUALES PLANES Y PROGRAMAS PLANEACIÓN DIDÁCTICA DIDÁCTICA PEDAGÓGICA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA ORGANIZACIÓN ESCOLAR COMUNICACIÓN	PRÁCTICA PROFESIONAL FORMACIÓN PROF. DEL PEDAG FORMACIÓN PEDAGÓGICA APRENDIZAJE GRUPAL ENSEÑANZA PROGRAMADA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE COMUNICACIÓN EDUCATIVA
CONCEPTOS DERIVADOS	INSTITUCIÓN ORGANIZACIÓN ESCOLAR	EVALUACIÓN PEDAGÓGICA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA PSICOTÉCNICA PEDAGÓGICA	EVALUACIÓN PEDAGÓGICA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA PSICOTÉCNICA PEDAGÓGICA	PEDAGOGÍA COMPARADA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA ENSEÑANZA AUDIOVISUAL	TECNOLOGÍA EDUCATIVA TEORÍA CURRICULAR EVALUACIÓN EDUCATIVA

\* Esta caracterización corresponde a una identificación preliminar de cuatro formas de tratamiento en los desarrollos conceptuales ubicados (ver punto 7, b) trayectorias conceptuales).

\*\* Este acotamiento temporal se debe a que inicialmente se trabajó con cuatro cortes: separación de la Escuela Normal Superior e implantación de los estudios de maestría en ciencias de la educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (1934-1954); institucionalización de los estudios de pedagogía en este mismo espacio, en los niveles de maestría y doctorado (1955-1960); estabilización institucional de la carrera de pedagogía (1961-1972); expansión y diversificación de las licenciaturas en educación, e institucionalización y desarrollo de la investigación educativa (1973-1989). Posteriormente, con el desarrollo de la investigación quedaron los tres cortes indicados.

## 6. Perspectiva de abordaje teórico-analítico de la investigación.

Desde el punto de vista teórico y metodológico, la investigación realizada se inscribe en la línea del análisis conceptual de discurso, perspectiva que ofrece formas de aproximación y herramientas para abordar los procesos de construcción de saberes disciplinares.<sup>50</sup>

Desde esta posición es posible desarrollar análisis sobre cómo van adquiriendo forma y consistencia los conceptos y las problematizaciones, a fin de dar cuenta de los procesos de emergencia y cambio en el ámbito educativo.<sup>51</sup> Para tal propósito, la atención se enfoca en rastrear los movimientos de surgimiento y cambio en el plano de las formaciones conceptuales, concediendo un mayor énfasis en esclarecer qué tipo de problematizaciones y representaciones sobre los procesos educativos pudieron ir tomando forma a partir de las conceptualizaciones propias de una época determinada.

Con base en esta perspectiva, se delimita una panorámica relacional que incluye tres formas de ubicar los procesos de construcción del conocimiento: social (espacios y redes de relaciones entre los participantes de la comunidad académica propia del campo pedagógico), histórica (contextualización sociohistórica de los procesos de elaboración y divulgación de la producción discursiva en momentos determinados), y epistémica (lógicas de construcción de formulaciones conceptuales y construcción de sentidos y significados, a partir de la ubicación de dinámicas observadas en las trayectorias conceptuales).

El entretejido de los ángulos sociológico, histórico y epistemológico para abordar el problema permite llevar a cabo una aproximación que rebase las conceptualizaciones externalistas e internalistas sobre la producción del conocimiento. Esto es, no enfocarlos como procesos totalmente determinados por lo social y/o lo político (visiones "externalistas"), o bien como elaboraciones exclusivamente posibilitadas a partir de una

<sup>50</sup> Algunos trabajos que dan cuenta de este tipo de abordaje son los de Granja Castro (1998, 1999c, 2002a, 2002b y 2003), Solano Alpizar (2001) y Negrete (2003), entre otros.

<sup>51</sup> De acuerdo con Granja, "...el tipo de problemas se sitúa en el nivel de los procesos de formación y cambio en los contenidos de conocimiento (conceptos, problemas y temas), desarrollados para describir y explicar los procesos de la escuela y la educación; el análisis de las formas (recursos conceptuales y semánticos) mediante las cuales una sociedad hace inteligibles los procesos de la educación como un sector de la vida social con rasgos, características y problemas particulares. [...] ...el esfuerzo del análisis conceptual consiste en situar como plano de observación el nivel de las lógicas internas de construcción de significados y las formaciones conceptuales en que se vehiculizan." Cf. GRANJA CASTRO, JOSEFINA (2003). "Análisis conceptual de discurso: lineamientos para una perspectiva emergente", 232-233.

legalidad epistémica (visiones "internalistas"). La idea entonces es presentar dichos procesos a modo de entramados complejos y cambiantes entre lo social, lo histórico y lo epistémico.<sup>52</sup>

Por otra parte, las formaciones conceptuales definidas en términos de un objeto de estudio se detectan a partir de procesos de producción de nociones y significados correspondientes a temporalidades distintas, a ámbitos múltiples de producción de descripciones y reflexiones sobre lo educativo.<sup>53</sup> Es así que la producción del conocimiento de lo educativo vista desde las trayectorias conceptuales, se relaciona con el rastreo de trayectorias que no siguen movimientos lineales y ascendentes, sino trazos de imbricación, de discontinuidades con avances, estancamientos e incluso retrocesos en la formulación de conceptos.<sup>54</sup>

Veamos ahora de manera panorámica las vertientes teóricas en que se apoya el análisis conceptual de discurso.

a) Arqueología y deconstrucción (Foucault y Derrida) como analíticas que permiten explorar las configuraciones discursivas, a partir de sus elementos y relaciones constitutivas.<sup>55</sup> Ambas perspectivas aportan diversos elementos para definir una estrategia analítica que posibilite el abordaje de las formulaciones conceptuales. Dicha estrategia consiste entonces en desmontar las lógicas con que se estructuró la producción discursiva del período estudiado, a fin de comprender dentro de una dimensión histórico-social concreta qué permanece y qué cambia a nivel discursivo, así como las formas y los movimientos que se hallan implicados en dichos cambios y/o permanencias. Para ello, el análisis conceptual de discurso trabaja con las nociones de "configuración" y "texto".<sup>56</sup>

<sup>52</sup> Cf. BUENFIL BURGOS, ROSA NIDIA y JOSEFINA GRANJA CASTRO (2002). "Lo político y lo social. Trayectorias analíticas paralelas", 50.

<sup>53</sup> *Ibid*, 52 y ss.

<sup>54</sup> Esta perspectiva comparte una concepción según la cual "...el conocimiento que se genera socialmente es visto como resultado de procesos de construcción y articulación de significaciones que emergen de manera contingente y se transforman en el tiempo; se abandona la búsqueda de un "sentido objetivo" y se practica una comprensión histórico-epistémica, esto es, se rastrean las condiciones de emergencia y transformación de conocimiento." GRANJA CASTRO, J. "Análisis conceptual de discurso: lineamientos ...Op. Cit.", 234.

<sup>55</sup> "Foucault, desde la analítica arqueológica, se mueve a nivel de las condiciones de posibilidad para la emergencia y transformación de las regularidades discursivas, enfocando las prácticas sociales y relaciones de poder (genealogía); Derrida, desde la analítica deconstructiva, se mueve en el nivel de las estructuras de significación en que se condensan los discursos, enfocando la desedimentación de las significaciones." *Ibid*, 238.

<sup>56</sup> De acuerdo con Granja, cada una de estas nociones constituye un instrumento de análisis que "...se estructura con nociones de alcance intermedio y ambos se articulan para dar cuenta del cambio y

Con el manejo de la noción de "configuración" se propone el diseño y aplicación de instrumentos de análisis, que permitan el rastreo de movimientos en las formaciones conceptuales vinculados con la producción de conocimientos. Es por ello que al definir una perspectiva basada en la idea de movimiento se requiere trabajar desde una mirada procesual de la que se derivan algunas nociones de alcance intermedio para analizar procesos de cambio: "emergencia", "desplazamiento" y "sedimentación".<sup>57</sup> A su vez, con cada una de estas nociones se obtienen herramientas que permiten "...desestructurar la noción genérica de cambio, aislando analíticamente sus mecanismos y dinámicas específicas."<sup>58</sup>

En cuanto a la utilización de la noción de "texto" en el sentido derrideano, nos interesa recuperar la idea de tejido de significaciones producidas en un determinado contexto. "Tejido quiere decir texto...", expresa Derrida y con esta metáfora propone una forma de abordar y comprender las formaciones discursivas en tanto entrecruzamientos de "diferentes hilos y líneas de sentido."<sup>59</sup> Así, con el manejo de esta noción se fijan puntos de acceso para enfocar los procesos de formalización de los conocimientos, ubicados a partir de las formulaciones conceptuales analizadas en la producción discursiva en cuestión. Esto último permite definir estrategias de lectura derivadas de las nociones de "imbricación" y "margen", para destacar la lógica que da forma y estructura a los planteamientos analizados.<sup>60</sup>

En suma, de la articulación de las nociones de "configuración" (movimiento) y "texto" (tejido) se derivan aspectos a modo de preguntas específicas que, al responderlas, permiten dar cuenta de la producción discursiva en los términos ya planteados en el problema de esta investigación. Así, el interés específico de abordar las obras

transformación en la producción de conocimientos entendida como procesamiento de diferencias. [...] Aunque distinguibles analíticamente, ambas herramientas son complementarias: desde la referencia a *configuración* se dispone de un instrumento de análisis sensible a las dinámicas de movimientos implicadas en la formación de conocimientos; desde la referencia a *texto* se dispone de un instrumento que ayuda a dar cuenta de los mecanismos implicados en la formalización de *corpus* de conocimientos iterables y autorreferentes (que se implican a sí mismos)." Cf. *Ibidem*.

<sup>57</sup> En el inciso e) del siguiente apartado se incluye un breve desarrollo sobre algunas de las características de estas nociones.

<sup>58</sup> GRANJA CASTRO, J. "Análisis conceptual de discurso: lineamientos...Op. Cit.", 239.

<sup>59</sup> Cf. DERRIDA, JACQUES (1998). *Márgenes de la filosofía*, 46, 198, 199. En este sentido y siguiendo nuevamente a Granja, observamos que la noción de texto desarrollada por Derrida "...constituye un terreno fértil que presta elementos para pensar la mediación de la escritura en la formalización del conocimiento, porque desagrega con agudeza los diversos planos y lógicas implicados en el texto escrito." Cf. GRANJA CASTRO, J. "Análisis conceptual de discurso: lineamientos...Op. Cit.", 240.

<sup>60</sup> Cf. DERRIDA, J. *Márgenes de...Op. Cit.*, apud.

seleccionadas intentando "desarmarlas", ha dado lugar a un ejercicio para reconstruir las lógicas internas que dieron forma y sentido a los conceptos analizados.

b) Teoría de la observación (Luhmann), como analítica que permite observar los procesos de construcción de conocimientos desde un plano epistémico que identifica las "distinciones" como forma basal del conocimiento.

De acuerdo con Luhmann, el conocimiento es el procesamiento de distinciones, esto es, los actos de conocimiento son el resultado del procesamiento de selecciones que tienen la forma de la "diferencia" (indicar y distinguir). En este caso, el problema de la binariedad inclusión/exclusión es constitutivo de las dinámicas del conocimiento, pues según esta teoría de la observación: "Observar [...] es la utilización de la diferencia para designar un lado y no el otro de aquello que se observa. El punto de partida [...], se encuentra en un concepto extremadamente formal del acto de observar, definido como *operación que utiliza la distinción y la indicación*."<sup>61</sup>

De esta forma de entender el conocimiento se derivan consecuencias como las siguientes:<sup>62</sup>

1) no se puede observar la totalidad a un mismo tiempo, siempre se comienza por un lado (inclusión) dejando fuera lo demás (exclusión), y este momento contingente (puesto que se puede empezar por cualquier lado) es el momento generador de una serie de encadenamientos lógicos subsecuentes;

<sup>61</sup> Lo expresado por Luhmann se completa con el siguiente planteamiento: "...la observación tiene una estructura especial: utiliza una diferenciación para designar algo que ha sido diferenciado por ella. [...] ...la propia diferenciación es la marcación de un límite, con la consecuencia de que en una forma surgen dos lados, y con la consecuencia adicional de que ya no se puede pasar de un lado al otro sin cruzar el límite. [...] ...en cuanto entra en operación una observación, inmediatamente puede surgir la pregunta de por qué se ha escogido precisamente esa diferenciación y no otra que pudiera estar condicionada de otra manera. Una primera diferenciación sólo puede ser introducida operativamente, y no puede ser observada a su vez. [...] Las diferenciaciones implican que no se puede estar en ambos lados al mismo tiempo, que no es posible conectarse a ambos lados a la vez. Para eso se requiere cruzar el límite y eso requiere de tiempo. [...] Además es notable que esta forma de dos lados sólo tiene capacidad de enlace cuando está acoplada a una distinción que determina desde qué lado hay que partir, es decir, desde qué lado el cruce del límite es un cruce." Cf. LUHMANN, NIKLAS (1996). *Introducción a la teoría de sistemas*, 117, 118-119. (En cursivas, en el original.)

<sup>62</sup> GRANJA CASTRO, J. "Análisis conceptual de discurso: lineamientos...Op. Cit.", 241.

2) los aspectos que se ponen "en foco" (lo incluido) se observan con una diferencia guía (p. ej., contenido/método, enseñanza/aprendizaje, aula/institución, etcétera);

3) lo que se puede observar está posibilitado desde esa guía, pues el tipo de descripciones susceptibles de ser producidas se desprende de la distinción guía utilizada;

4) la parte excluida puede reingresar en enlaces de observaciones ulteriores, pero acomodándose a la retícula configurada a partir de la diferencia guía.

Otros de los elementos que se recuperan son los planteamientos sobre "observación de segundo orden" y "autorreferencialidad". De acuerdo con Luhmann, la observación de segundo orden consiste en observar cómo observan los observadores especializados<sup>63</sup> para identificar qué distinciones utilizan, qué se puede designar con tales distinciones y qué no se puede observar con ellas.<sup>64</sup> Esta forma de aproximación, la de "conocer cómo conocemos", se convierte en una parte consubstancial de las dinámicas complejas de construcción de conocimiento en educación.<sup>65</sup>

En cuanto a la autorreferencialidad, esta noción se presenta como complemento y consecuencia de la observación de segundo orden, es decir, cuando la ciencia observa sus formas de observar y se ve como parte de sus propios objetos. Pues según Luhmann, la autorreferencialidad plantea la necesidad de que una ciencia se autoobserve y aplique en sí misma observaciones de segundo orden, que le permitan reconocer sobre qué diferencia guía estructura sus observaciones y descripciones, haciéndose cargo de las consecuencias que para dicha ciencia implica su propia red conceptual. Atendiendo a esta perspectiva, toda ciencia requiere de poner en marcha programas de reflexión, "...y al

<sup>63</sup> En este caso, la pedagogía se constituiría como un campo de observación especializado. Cf. GRANJA CASTRO, JOSEFINA (2002). "Explorando el campo de lo educativo a través de una teoría de la observación", 59 y ss.

<sup>64</sup> Para este autor: "La manera más simple de abordar el contenido programático del concepto de *observación de segundo orden*, es pensar que se trata de una observación que se realiza sobre un observador. [...] *Observación de segundo orden* significa, focalizar, para observarlas, las distinciones que emplea un observador. [...] La observación de segundo orden no es el empleo de una lógica formal abstracta, sino el esfuerzo por observar aquello que el observador no puede ver, por razones de posición. La observación de segundo orden debe fijar con exactitud el punto desde el cual se observa cómo el otro observa el mundo. O dicho de manera más precisa: qué esquema de diferencia utiliza aquel a quien se observa." Cf. LUHMANN, N. *Introducción a la teoría...Op. Cit.*, 126. (En cursivas, en el original.)

<sup>65</sup> Cf. GRANJA CASTRO, JOSEFINA (2001). "El pensar sistémico. Lógicas de razonamiento y horizonte de inteligibilidad en Niklas Luhmann", 104.

hacer esto está obligada a renunciar al absoluto en cualquiera de sus manifestaciones: conocimiento completo, trascendente, único, etcétera.<sup>66</sup>

Para efectos de esta investigación, de los desarrollos teóricos de esta perspectiva epistémica se retoman principalmente los que corresponden a la observación de segundo orden, cuyo objeto es observar las diferencias o distinciones que se manejan en la producción discursiva analizada cuando se abordan temas y problemas educativos. Dichos referentes son: 1) distinciones clave mediante las cuales se producen las diferentes formulaciones conceptuales sobre la educación; 2) cambios en el manejo de las distinciones; y, 3) estabilización de aquéllas con mayor capacidad de articulación, entre otros rasgos de interés.

c) De manera complementaria a las vertientes teóricas del análisis conceptual del discurso, y dada la temática particular de esta investigación, se ha incorporado una tercera vertiente teórica con aportes de Pierre Bourdieu, específicamente en lo que se refiere a los planteamientos sobre la noción de "campo" y al énfasis en las condiciones sociales de la producción del conocimiento.

Acerca de la noción de "campo", su aplicación como esquema ordenador ayuda a analizar, en este caso, cómo se concreta una obra, un saber disciplinario o un modelo educativo al situarse entre lo social y lo individual, entre lo general y lo específico. A su vez, este acercamiento permite comprender cómo ocurren ciertos procesos en un espacio y un tiempo delimitados, con la conjunción de diversos elementos y las relaciones que establecen los participantes.<sup>67</sup>

En lo que se refiere a las condiciones sociales de producción del conocimiento, con Bourdieu se obtienen argumentaciones para ubicar los elementos de orden social que hacen posible la producción, en términos de discursos, de conocimientos propios de un campo y una institución.<sup>68</sup> Para este autor, la perspectiva de la génesis social de las

<sup>66</sup> *Ibid*, 114.

<sup>67</sup> El planteamiento de Bourdieu es el siguiente: "Un campo es un universo en el cual las características de los productores están definidas por su posición en las relaciones [sociales] de producción, por el lugar que ocupan en un espacio determinado de relaciones objetivas." Cf. BOURDIEU, PIERRE (1990). *Sociología y cultura*, 104.

<sup>68</sup> El planteamiento del autor en ese sentido es el siguiente: "...las formas más específicas del discurso, sus propiedades de forma y no sólo de contenido, se deben a las condiciones sociales de su producción, es decir, a las que determinan el campo de recepción en el cual se oirá lo que ha de decirse. Esta es la manera de superar la oposición relativamente ingenua entre el análisis interno y el análisis externo de las obras o los discursos. [...]"

estructuras mentales y las clasificaciones le lleva a desarrollar el planteamiento en cuanto a que las estructuras cognitivas elaboradas por los agentes sociales para conocer prácticamente el mundo social, son unas estructuras sociales incorporadas; así, ese conocimiento práctico del mundo social va configurando esquemas de clasificación que sirven de orientación en el espacio social, asentándose como clasificaciones explícitas para describir y reconocer el mundo social.<sup>69</sup>

En relación con la perspectiva teórico-metodológica de esta investigación, desde los aportes de Bourdieu se define una vía de aproximación a cuestiones como las siguientes: 1) el campo como espacio donde los agentes (autores) dan forma a una cierta producción discursiva; 2) el rastreo de estas formas de producción discursiva en el contexto de las problematizaciones y jerarquizaciones del campo; y, 3) el panorama en el que surge la participación de los agentes en determinados contextos institucionales.

## 7. Herramientas analíticas.

A partir de estos soportes teóricos se definieron estrategias y se habilitó un conjunto de herramientas analíticas específicas para el tema de esta investigación.

La primera estrategia consistió en encontrar pistas a través de entrevistas y trabajos de búsqueda en los espacios y materiales ya indicados en el apartado 4, a fin de rastrear planteamientos conceptuales clave que a modo de sedimentaciones se ubicaran en las diferentes formas de abordaje propuestas en las obras. Paralelamente, la idea de entretejido o "redes de relaciones y significaciones" permitió observar diversos aspectos que caracterizaron el contexto sociohistórico del período acotado, con especial atención al predominio de enfoques, corrientes y tradiciones académico-disciplinarias, así como también las diferentes orientaciones disciplinarias de los autores (filósofos, pedagogos,

...hay que realizar un análisis de las condiciones sociales de constitución del campo en el cual se produce el discurso, porque allí es donde reside el verdadero principio de lo que podría o no decirse aquí." Cf. *Ibid*, 159, 162.

<sup>69</sup> Para Bourdieu, "...todo conocimiento, y en particular todo conocimiento del mundo social, es un acto de construcción que elabora unos esquemas de pensamiento y de expresión, y que entre las condiciones de existencia y las prácticas o las representaciones se interpone la actividad estructurante de los agentes que, lejos de reaccionar mecánicamente a unos estímulos mecánicos, responden a los llamamientos o a las amenazas de un mundo cuyo sentido ellos mismos han contribuido a producir." Cf. BOURDIEU, PIERRE (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, 478.

docentes, sociólogos), y desde luego la presencia de los espacios institucionales en los que se produjo y/o dio a conocer la obra analizada.<sup>70</sup>

El siguiente apoyo que derivó de la noción de "desmontaje" (deconstrucción), fue el diseño de estrategias de trabajo para el tratamiento de las fuentes primarias y los referentes empíricos manejados, tomando como referencia básica las preguntas que definieron la investigación. Este esquema de trabajo se presenta en el Cuadro 3.

Una tercera estrategia ordenadora se delimitó con las preguntas ¿cómo se deconstruyen los conceptos?, y ¿de que manera se puede manejar la presentación del análisis realizado y los resultados obtenidos?. Para atender a estas cuestiones se enfatizó la idea de considerar que el conocimiento producido habría de verse como un tejido de diferencias o texto en el sentido derrideano, esto es, visualizarlo como un conjunto de procesos con múltiples cruces y lugares donde se anudan líneas de argumentación (problemas, conceptos, nociones, instrumentos de aproximación, técnicas de registro, etcétera), y se desatan otras (imbricación en el plano de construcción de conocimientos).

Y si bien este panorama anticipaba enfrentar una complejidad en aumento, el propio desarrollo de la investigación nos llevó a habilitar herramientas analíticas desprendidas del análisis conceptual de discurso, que permitieran rastrear procesos de cambio a nivel conceptual: producción discursiva, trayectorias conceptuales, distinciones clave, líneas de problematización y nociones para analizar procesos de cambio. Veamos a continuación las características de estos instrumentos.

<sup>70</sup> De acuerdo con las figuras de "redes de relaciones y significados", "tejidos discursivos" y "estratos de sedimentación". En este sentido, y más que establecer cortes tajantes para indicar el fin de la influencia de un determinado enfoque, abordaje o tradición y el principio de otra, la utilización de la figura de "red de significaciones" permite ubicar los hilos de determinadas argumentaciones en los que se reconocen relaciones de presencias específicas. Cf. DERRIDA, J. *Márgenes de...Op. Cit.*, 193-212; FOUCAULT, MICHEL (1979). *Microfísica del poder*, 7-29; y, BOURDIEU, PIERRE y LOÏC WACQUANT (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, 96..

CUADRO 3  
ESQUEMA DE TRABAJO

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	ESTRATEGIAS DE TRABAJO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son los desarrollos temáticos y las problematizaciones que dieron cuerpo o configuraron la producción discursiva del campo pedagógico durante el período acotado?</li> <li>• ¿Cuáles fueron los enfoques predominantes de los temas desarrollados?, y ¿qué otras vertientes se conjugaron en las problematizaciones propuestas?</li> <li>• ¿Cuáles formulaciones conceptuales se modificaron, prevalecieron, o bien, se eliminaron? ¿Cuáles temas y problematizaciones han permanecido?</li> <li>• ¿Cómo surgen, se desarrollan y cambian los conocimientos sobre ese conjunto de desarrollos, formulaciones y abordajes?</li> <li>• En relación con las dinámicas sociohistóricas y académico-institucionales, ¿de qué manera se entretujan estos elementos en la producción discursiva que ha dado soporte al campo pedagógico?</li> <li>• ¿Qué papel ha jugado la producción discursiva del campo disciplinario en el paso de la pedagogía normalista a la pedagogía universitaria y, por consiguiente, en la resignificación del campo pedagógico?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubicación y desmontaje de las temáticas y problematizaciones desarrolladas a lo largo del período acotado.</li> <li>• Análisis de las modalidades en la producción discursiva que dan cuenta de cambios de discurso y las formas en que ocurre.</li> <li>• Rastreo de las redes conceptuales detectadas que permitan comprender la producción discursiva que ha dado cuerpo y estructura al campo pedagógico.</li> <li>• Desmontaje de las formulaciones conceptuales rastreadas en los diferentes momentos de períodos de estudio.</li> <li>• Análisis de los procesos de emergencia, desarrollo, desplazamiento y sedimentación que dan cuenta de resignificaciones y reacomodos en el campo pedagógico.</li> <li>• Aplicación de estos referentes para ubicar la transición de la pedagogía normalista a la pedagogía universitaria.</li> <li>• Reconstrucción conceptual para determinar si se ha transitado de un discurso "A" a un discurso "B", o bien se ha llegado a un híbrido, o también si hay un agotamiento en el discurso.</li> </ul>

a) Producción discursiva.

Una pregunta clave para efectos de este trabajo es la siguiente: ¿cómo abordar en un mismo conjunto las formulaciones conceptuales rastreadas en los distintos referentes (obras, tesis, planes de estudios, testimonios) que pertenecen a momentos y espacios diferentes de un campo? Encontramos un modo de atender esta pregunta mediante la herramienta de *producción discursiva*.

En el planteamiento de la hipótesis de la investigación, dejamos señalada una diferenciación importante en cuanto al manejo de los términos de *discurso* y *producción discursiva*, enfatizando que este trabajo no se refiere al discurso pedagógico en general. Lo

anterior al considerar que el campo amplio y complejo del discurso pedagógico queda delimitado desde la figura de *producción discursiva*. Así, hemos acotado la idea de *discurso* a la de *producción discursiva* tomando en cuenta aspectos como la configuración de significados y la presencia de entramados de significaciones, esto es, de estructuras semánticas que cambian y se constituyen históricamente.

En este sentido *producción discursiva* es una de las herramientas que nos permite rastrear dichas estructuras y sus referentes específicos. Surgen aquí las preguntas sobre qué se entiende por esta herramienta y cómo se convierte en instrumento de análisis.

Entendemos por *producción discursiva* un conjunto de referentes a través de los cuales se pueden deconstruir los procesos de cambio a nivel conceptual; en el caso de esta investigación la *producción discursiva* comprende las obras publicadas y de consulta referidas en los programas de formación en licenciaturas, planes de estudios, trabajos recepcionales y testimonios.

Si bien se trata de referentes de diferente naturaleza, puesto que no es lo mismo un plan de estudios, un testimonio, la obra publicada o un temario de examen que ha estado vigente durante décadas, hay algo que comparten en común: el ser vehículos en los que se plasman -de diferente manera- sentidos y significaciones en torno al conocimiento construido en el campo pedagógico.

Como se puede apreciar, esta herramienta reúne y articula dos planos implicados en el problema de análisis: 1) producción escrita y prácticas institucionales; y, 2) procesos de construcción y cambio a nivel conceptual.

Asimismo, mediante esta herramienta resulta posible dar al problema del autor un tratamiento particular, al proponer la comprensión de una obra básicamente a partir del conocimiento de la trayectoria del campo en que aquella ha sido producida.<sup>71</sup> Lo anterior,

<sup>71</sup> Esta posición se apoya en lo expresado por Bourdieu a propósito de la vinculación entre autor y campo. Así: "La noción de campo está ahí para recordar que el verdadero objeto de una ciencia social no es el individuo, es decir, el "autor", aunque sólo pueda construirse un campo a partir de individuos, puesto que la información necesaria para el análisis estadístico suele estar ligada a individuos o instituciones singulares. El centro de las operaciones de investigación debe ser el campo. Esto no implica de ninguna manera que los individuos sean puras "ilusiones", que no existan, sino que la ciencia los construye como *agentes*, y no como individuos biológicos, actores o sujetos: estos agentes son socialmente constituidos como activos y actuantes en el campo, debido a que poseen las características necesarias para ser eficientes en dicho campo, para producir

dado que es el campo y no los individuos aislados o las condiciones sociales vistas por separado, lo que se sitúa como objeto de investigación.<sup>72</sup>

## b) Trayectorias conceptuales.

En forma paralela a los aspectos referidos con la delimitación de la *producción discursiva*, surgieron otras preguntas a propósito de la selección de conceptos que habrían de analizarse, como por ejemplo: ¿cuáles son los conceptos clave?, ¿con cuáles temáticas y problematizaciones se vinculan?, ¿cuáles han sido los enfoques disciplinarios predominantes o las vertientes que prevalecieron en el abordaje de estas problematizaciones en la producción discursiva analizada?, ¿cómo surgen, se desarrollan y cambian los conocimientos sobre estas tematizaciones?

En un primer ejercicio de deconstrucción<sup>73</sup> de los textos para situar redes (tejidos) y movimientos conceptuales (configuraciones), se ubicó el manejo de planos de construcción discursiva vinculados con la transición en el campo pedagógico, en los cuales conceptos protagónicos como *educación* y *pedagogía* no destacaron entre los más comprometidos. Desde esta perspectiva se identificaron de manera preliminar cuatro formas de tratamiento en los desarrollos conceptuales de las que derivamos la siguiente caracterización:

- Conceptos de mayor inclusividad o amplitud para el tratamiento de temas y/o problemas generales.

---

efectos en él. Más aún, es a través del conocimiento del campo donde ellos están inmersos que podemos captar mejor lo que define su singularidad, su originalidad, su *punto de vista como* posición (en un campo), a partir de la cual se conforma su visión particular del mundo y del mismo campo." Cf. BOURDIEU, P. y L. WACQUANT. *Respuestas. Por una...Op. Cit.*, 71.

<sup>72</sup> A propósito de la problematización sobre el papel del autor, conviene referir de manera complementaria que en Foucault encontramos el siguiente señalamiento: "El texto siempre trae consigo algunos signos que remiten al autor. [...]...la función autor [...] no se ejerce de manera uniforme ni del mismo modo sobre todos los discursos, en todas las épocas y en todas las formas de civilización; no se define por la atribución espontánea de un discurso a su productor, sino por una serie de operaciones específicas y complejas; no remite pura y simplemente a un individuo real..." Cf. FOUCAULT, MICHEL (1969). *¿Qué es un autor?*, 27, 29, 43 y 52.

<sup>73</sup> Una forma de efectuar este ejercicio consistió en seguir algunas de las pautas perfiladas por Derrida: 1) leer los textos en direcciones diferentes a las que indican su sentido e intención obvios (p. ej., desde las notas al pie, desde la bibliografía de consulta referida, desde los comentarios marginales, etcétera); 2) desmenuzar contradicciones que surgen entre el sentido explícito y las otras posibilidades de abordar el texto; 3) evidenciar que el texto nunca significa sólo lo que expresa, ni expresa sólo lo que significa. Cf. DERRIDA, JACQUES (1997). *El tiempo de una tesis*, apud: y, \_\_\_\_\_ *Márgenes de...Op. Cit.*, apud.

- Conceptos articulantes que permiten establecer enlaces entre conceptos más inclusivos y otros de menor inclusividad.
- Conceptos de menor inclusividad que aluden a problematizaciones más delimitadas.
- Conceptos derivados de los anteriores que refieren a la diferenciación de ramas o ámbitos de conocimiento del campo pedagógico.

De acuerdo con esta primera caracterización, y atendiendo a los momentos ubicados en el período acotado, se esbozó un panorama de los conceptos relacionados con la configuración del campo pedagógico. La ubicación por niveles, cortes temporales y ramificaciones la podemos observar en el Cuadro 2.

Mediante este rastreo inicial se obtuvieron diversos referentes sobre las dinámicas conceptuales, mismos que más adelante ayudaron a situar las trayectorias de los conceptos analizados. El más inmediato fue la agrupación de parejas o bloques de conceptos y su ordenamiento como se indica a continuación:

a) Conceptualizaciones que se presentan en relación directa con la transición en el campo pedagógico:

- didáctica y curriculum,
- organización escolar e institución,
- enseñanza, aprendizaje y proceso de enseñanza-aprendizaje,
- metodología de la enseñanza, técnica de la enseñanza, planeación didáctica e instrumentación didáctica, y
- evaluación pedagógica, evaluación del aprendizaje y evaluación educativa.

b) Conceptualizaciones que se presentan en relación subordinada con la transición en el campo pedagógico:

- pedagogía universitaria, formación pedagógica y formación profesional del pedagogo,
- teoría pedagógica y epistemología,
- ciencia de la educación, campo educativo y campo pedagógico, y
- educación y pedagogía.

Un segundo referente fue la diferenciación entre los conceptos de mayor predominio (p. ej., *educación, pedagogía, ciencia de la educación, ciencias de la educación*) como estrategia de trabajo, que si bien sirvió para proponer tentativamente la caracterización por niveles de tratamiento, en la perspectiva analítica llevó a apreciar que conceptos protagónicos como *ciencias de la educación y pedagogía* no son necesariamente los más comprometidos con la transición en el campo pedagógico.

Derivado de lo anterior, se pudo apreciar entonces que los movimientos conceptuales fuertes relacionados con dicha transición se juegan en el manejo de conceptualizaciones como *didáctica y curriculum, organización escolar e institución, enseñanza, aprendizaje y proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluación pedagógica y evaluación educativa, docencia e institución*. Así, en el desarrollo de estas conceptualizaciones encontramos planteamientos que van desde precisiones sobre la situación y el carácter de determinada rama o ámbito disciplinario (p. ej., *didáctica, organización escolar*), hasta la delimitación de un campo emergente, multidisciplinario y de mayor complejidad que se sitúa por encima de los conocimientos anteriores (p. ej. *curriculum, evaluación*).

En conjunto, las pistas encontradas dieron una dirección más definida a la investigación, en el sentido de poder situar las conceptualizaciones que se consideraron en relación directa con la transición del campo pedagógico. Fue así que al ubicar los movimientos más fuertes en esta constelación de redes conceptuales, el análisis de los textos se centró básicamente en los conceptos de *didáctica, curriculum, evaluación, organización e institución*.

De manera más puntual podemos afirmar que esta elección se sustenta al observar que en dichos conceptos se pueden detectar múltiples elementos que dan cuenta de cambios importantes, además de apegarse a los criterios siguientes:

- son conceptos que tienen un lugar importante en la delimitación del campo, además de representar espacios de producción de conocimientos sobre la pedagogía (p. ej., *didáctica, curriculum, organización*);

- son conceptos cuya inclusividad permite el abordaje de temáticas y problematizaciones vinculadas con la apertura del campo pedagógico (p. ej., *currículum, evaluación*);
- son conceptos con amplias posibilidades de articulación, puesto que establecen enlaces entre conceptos de mayor o menor inclusividad (p. ej., *currículum, evaluación, institución*);
- son conceptos que ubican ramas o ámbitos de conocimiento del campo pedagógico (p. ej., *didáctica, currículum, evaluación, organización*);
- son conceptos que delimitan los niveles del aula y de la institución educativa (p. ej., *didáctica, organización*);
- son conceptos que reingresan para posibilitar el análisis, la problematización y la reformulación de conjuntos de elementos de distinto orden (p. ej., *currículum*).<sup>74</sup>

Con base en estas indicaciones se eligieron para el análisis los conceptos de *didáctica, currículum, evaluación, organización e institución*, designando como *trayectorias conceptuales* la herramienta para efectuar rastreos y desmontajes que dieran cuenta de las dinámicas (configuración) y entramados discursivos (texto).

### c) Distinciones clave.

Seleccionados los conceptos, otra cuestión a resolver fue la siguiente: ¿desde qué lugar se les puede analizar? Aquí la referencia específica el o los puntos de observación desde donde se construyen, nos llevó a la adecuación de una tercera herramienta

<sup>74</sup> Cabe señalar aquí el apoyo obtenido de los desarrollos de Luhmann, especialmente a partir del manejo de distinciones y las figuras de autorreferencialidad (las distinciones utilizadas para observar se constituyen al interior de la semántica de un campo, los conceptos se autoimplican), y reentrada ("re-entry" o el reingreso de un mismo concepto para analizar elementos de distinto orden). Cf. LUHMANN, N. *Introducción a la teoría... Op. Cit.*, apud; y, \_\_\_\_\_ (1996). *La ciencia de la sociedad*, apud.

designada, siguiendo a Luhmann, con el término de *distinciones clave*. Es así que, mediante un ejercicio de desmontaje y rastreo se pueden ubicar las distinciones que guían el desarrollo de los planteamientos, observando cómo se distingue una de ellas, mientras que la otra sólo queda indicada. Por ejemplo, cuando en una argumentación se centra la atención en el contenido dejando en suspenso o al margen, en "ese momento", lo concerniente al método; en un momento posterior, el elemento que quedó en suspenso reingresa para entrar en juego en las discusiones. No se trata por tanto de una mera exclusión, sino de enlaces selectivos.<sup>75</sup>

Considerando lo anterior, entendemos por *distinciones clave* la aplicación de una estrategia de lectura que hace jugar la noción de "distinción" como principio de organización del conocimiento. En este sentido, y ante la diversidad de conceptos ubicados en la producción discursiva, mediante el uso de los mismos a modo de *distinciones clave* se obtuvo una doble aplicación, como se ve en el punteo siguiente.

a) Como apoyo para definir la organización y estructura del análisis de la investigación:

- aula/institución (planos de desmontaje de una misma perspectiva que es la educación);
- enseñanza/aprendizaje (soportes conceptuales para los procesos referidos al trabajo en el aula);
- docencia/admimistración (soportes conceptuales para los procesos concernientes a la organización del trabajo en la institución educativa);

b) Como guía de orientación y para fijar puntos de observación que permitan efectuar el análisis de las trayectorias conceptuales:

- ciencia/técnica
- teoría/práctica
- fines/objetivos
- contenido/método

En suma, con las *distinciones clave* manejadas se obtuvieron pistas sugerentes para sustentar el argumento de la transición, porque destacan puntos de observación que

<sup>75</sup> Cf. GRANJA CASTRO, J. "El pensar sistémico. Lógicas de... Op. Cit.", apud.



sin ser excluyentes dirigen la mirada hacia movimientos específicos. Esto es, nos permiten apreciar de qué lado se pone el énfasis, qué parte queda "subordinada", y cómo se da el reingreso de esa parte de la distinción.

Algunos de los ejemplos más notables podrán observarse en la relación entre fines y objetivos, como ocurre cuando la presencia de la figura de "objetivos de aprendizaje" en el panorama conceptual trae consigo una serie de cambios en la recomposición disciplinaria del campo pedagógico. O bien, con los asideros que proporcionan contenido y método para apreciar matices de cambio, como el énfasis en la metodología de enseñanza o en los procesos de aprendizaje, o también desde los referentes de ciencia y técnica, o de teoría y práctica para destacar criterios de cientificidad implícitos en los argumentos desarrollados.

#### d) Líneas de problematización y soportes conceptuales.

Una vez delimitado del conjunto de datos sistematizados y procesados, surgieron las siguientes preguntas: ¿cómo se puede organizar y presentar el análisis?, y ¿de qué manera es conveniente dar a conocer los resultados obtenidos? Para este momento las herramientas de *trayectorias conceptuales* y *distinciones clave* ayudaron a vislumbrar el diseño de otros instrumentos: *líneas de problematización* y *soportes conceptuales*.

De hecho, las agrupaciones por temáticas, disciplinas, enfoques y tratamientos utilizadas de manera recurrente en ejercicios previos posibilitaron el rastreo de los conceptos en la *producción discursiva* seleccionada. Sin embargo, consideramos que habría otra forma de acceder a las formulaciones conceptuales a partir de la delimitación de "planos de desmontaje". Así, luego de varios ejercicios de ubicación y desarmado, se situaron dos planos o niveles, el espacio del aula y el ámbito institucional, de una misma perspectiva que es la educación.

Para organizar y llevar a cabo este desmontaje se utilizaron entonces las *líneas de problematización* y los *soportes conceptuales*, herramientas que permitieron la agrupación de formulaciones conceptuales de distinto orden destacando formas de articulación de los conceptos en torno a problemas específicos, en este caso sobre la estructuración de los

procesos de enseñanza y aprendizaje (aula), y sobre la estructuración de la práctica educativa (institución educativa).<sup>76</sup>

Las *líneas de problematización*, dado que éstas representan dos planos analíticos de una misma perspectiva (aula, institución educativa), se toman como puntos para realizar una observación en la que se conjuga el manejo de las *distinciones clave* que guían de manera sistemática el desmontaje de los conceptos.

Asimismo, en cada plano se da el entretrejo de los *soportes conceptuales* respectivos (enseñanza/aprendizaje, docencia/administración), mediante los cuales se establecen distinciones a modo de puntos de observación en cada una de las líneas de problematización definidas. Por ejemplo, en el caso de la línea referida al espacio del aula, los soportes conceptuales son los de *enseñanza y aprendizaje*, mientras que para la línea referida a la institución educativa se utilizan los de *docencia y administración*. Así, el manejo de esta herramienta permite observar cuál es el concepto predominante y de qué manera este predominio impacta en las argumentaciones propuestas.

Al combinar la aplicación de *líneas de problematización* y *soportes conceptuales* se pudo esbozar la siguiente panorámica:

- Primer plano analítico: aula.  
Línea de problematización: estructuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje.  
Soportes conceptuales: enseñanza y aprendizaje.  
Trayectorias conceptuales: didáctica, curriculum, evaluación.
- Segundo plano analítico: institución.  
Línea de problematización: estructuración de la práctica educativa.  
Soportes conceptuales: docencia y administración.  
Trayectorias conceptuales: organización, curriculum, institución.

<sup>76</sup> Para efectos de esta investigación, con "estructuración" quedan referidas las cuestiones de dar forma, estructura y organización a los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como a los de organización del trabajo en el contexto de la institución educativa. En este sentido, la utilización del término "estructuración" implica su equivalencia con categorizaciones como las de "proceso didáctico", "sistematización de la enseñanza", "planeación didáctica", "instrumentación didáctica" "organización y planeación escolar", manejadas de manera recurrente en la *producción discursiva*.

Es importante insistir que con las formas de organización y desmontaje de los conceptos derivadas de los diferentes instrumentos, se ha buscado destacar elementos y aspectos diferentes de una misma totalidad que es lo educativo, toda vez que este objeto no puede abordarse por completo a un mismo tiempo.

#### e) Nociones para analizar procesos de cambio.

Una de las cuestiones que ha cruzado los diferentes momentos de desarrollo de la investigación ha sido la de considerar que no todas las aristas del problema cambian al mismo tiempo. De hecho, algunas de ellas pueden cambiar mientras que otras permanecen sin modificaciones. Surgió entonces la pregunta ¿cómo desagregar la noción genérica de cambio?, y como respuesta la de trabajar con la herramienta de *nociones para analizar procesos de cambio*, concretamente a partir de la noción de "configuración".

Así, para aproximarse a las dinámicas en las *trayectorias conceptuales*, la noción de "configuración" se desagrega en nociones más específicas para el análisis, como son "emergencia", "desenvolvimiento", "desplazamiento" y "sedimentación", las cuales se pueden definir en los siguientes términos:<sup>77</sup>

- "Emergencia": con esta noción se alude a procesos de formación y surgimiento de conceptos a lo largo del tiempo, y sirve como apoyo para identificar la proliferación de sucesos mediante los cuales toma forma un proceso, remarcando la dispersión y discontinuidad que acompaña a toda formación sociohistórica.<sup>78</sup>
- "Desplazamiento": esta noción hace referencia a las dinámicas de reacomodo en el tiempo entre uno o varios elementos (en el plano de los significados), implicados en una formación o proceso, así como al surgimiento, a partir de esas recomposiciones, de nuevos elementos (y significados) que en consecuencia, modifican en algún grado la caracterización del proceso.<sup>79</sup>

<sup>77</sup> Cf. *Ibid*, 16-17.

<sup>78</sup> Cf. FOUCAULT, M. *Microfísica del...Op. Cit.*, 15 y ss.; y \_\_\_\_\_ (1979). *Saber y verdad*, 57-58.

<sup>79</sup> *Ibidem*.

- "Sedimentación": mediante esta noción se ubican los elementos procedentes de formulaciones anteriores que se asientan en los nuevos planteamientos. Además, ayuda a identificar los mecanismos de permanencia o estabilización relativa de los significados que, en un momento dado, puede alcanzar una formación conceptual.<sup>80</sup>

#### 8. Estructura del capitulado.

La estructura del trabajo se definió tomando como base el armado y desarrollo de dos bloques de conceptos sobre temáticas que se intersectan, a partir de la panorámica esbozada con el manejo de la herramienta de *líneas de problematización*.

- El primer bloque corresponde a los conceptos de *didáctica*, *currículum* y *evaluación* como formulaciones articuladas con la línea sobre estructuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- El segundo bloque comprende los conceptos de *organización e institución* y su vinculación con *currículum*, en términos de formulaciones articuladas con la línea sobre estructuración de la práctica educativa.

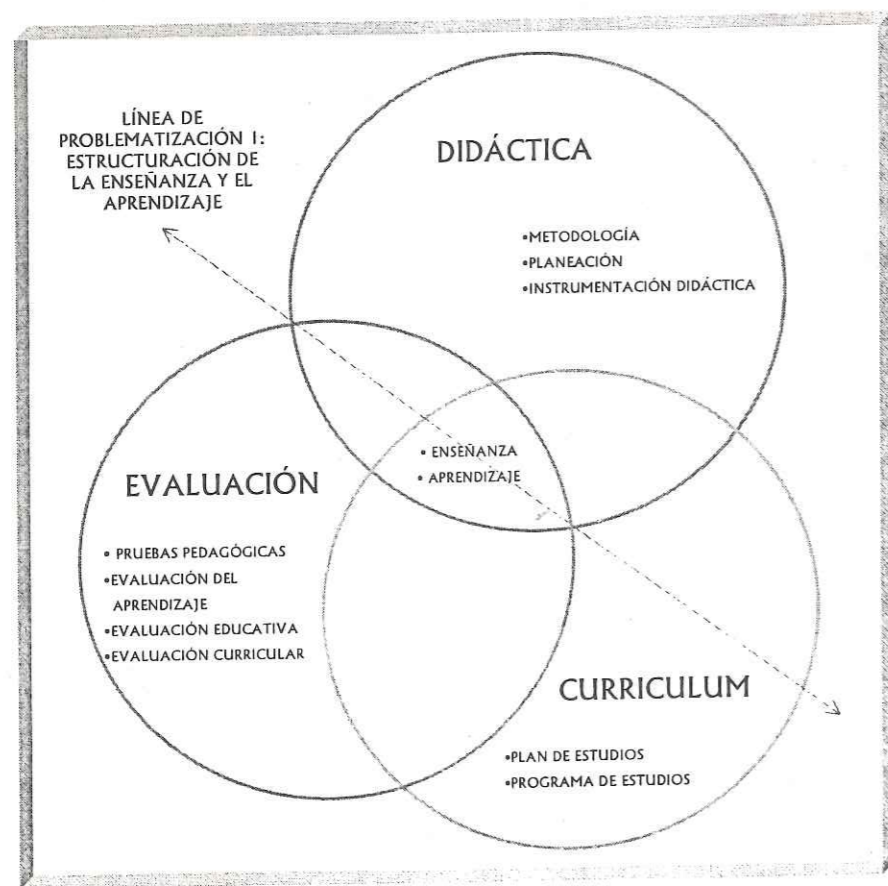
Esta agrupación responde al propósito de entramar el trabajo analítico en torno a dos aspectos básicos. El primero, es el de hacer jugar en el análisis la temporalidad y los espacios de producción de las obras; el segundo, es acceder a la definición del objeto de estudio y la delimitación del campo pedagógico vistas desde cada uno de los bloques de conceptos en cuestión.

De acuerdo con esta propuesta de abordaje, en los capítulos 1 y 2 se desarrolla la primera parte del análisis discursivo, atendiendo al panorama conceptual delimitado desde las temáticas que definieron las dos líneas de problematización (aula, institución), bajo la idea de "estructuración" descrita en el inciso d) del apartado anterior.

<sup>80</sup> Cf. DERRIDA, J. *Márgenes de la...Op. Cit.*, 195-212.

Así, en el primer capítulo se presenta el análisis de las formulaciones de *didáctica*, *currículum* y *evaluación*, conceptos básicos cuyo manejo en las obras queda ubicado a lo largo de todo el período estudiado en el marco de la problematización sobre la estructuración de la enseñanza y el aprendizaje. La pista seguida es la configuración que adquieren las conceptualizaciones en cuestión, situando los conceptos de *enseñanza* y *aprendizaje* como soportes de las diversas formulaciones analizadas (Esquema 1).

ESQUEMA 1



En cuanto al segundo capítulo, se presenta el análisis conceptual de *organización* e *institución* entramado a partir de una segunda aproximación al concepto de *currículum*. Esta doble inclusión está justificada por tratarse de un concepto cuyo manejo en la producción discursiva permite el reingreso al análisis de elementos diferentes a los que se abordaron en el primer capítulo.<sup>81</sup> Con la ubicación de estas conceptualizaciones se

<sup>81</sup> Al respecto, ver la nota 74.

delimita el panorama de desarrollos temáticos y problematizaciones en torno a la estructuración de la práctica educativa.

Para esta parte del análisis la pista seguida consiste en situar los cambios en el desarrollo de temáticas que conformaron el campo de la pedagogía, siguiendo la trayectoria de los conceptos en cuestión y su enlace con otras formulaciones conceptuales como *organización escolar* y *organización educativa*, en tanto planteamientos diversificados del concepto de *organización* (Esquema 2).

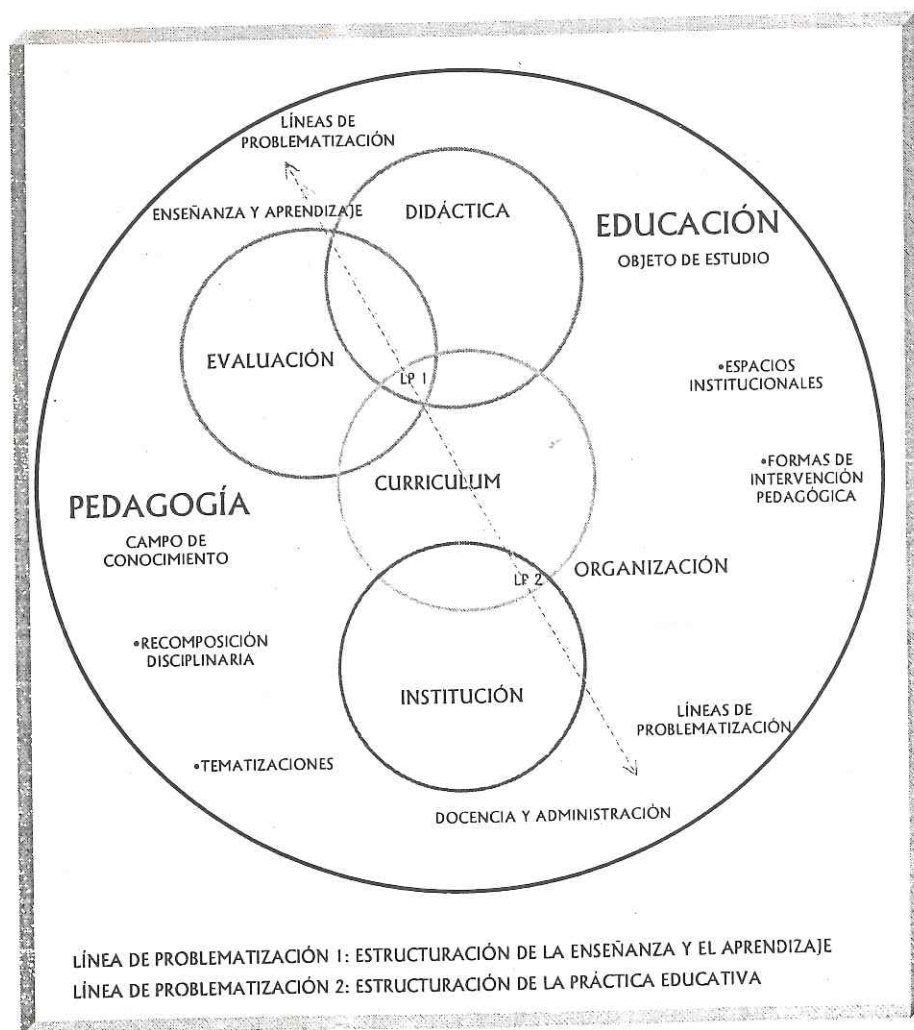
ESQUEMA 2



En el tercer capítulo se realiza la segunda parte del análisis para resaltar otras aristas vinculadas con la idea central de transición de la pedagogía normalista a la pedagogía universitaria. Para contar con esta otra panorámica se presentan los resultados en los rubros de formulaciones conceptuales, tematizaciones, formas de intervención pedagógica, recomposición disciplinaria y presencia de espacios institucionales.

Para este momento del trabajo se pone en juego el doble manejo que ha posibilitado el desmontaje de las trayectorias conceptuales y las líneas de problematización desarrolladas en los capítulos precedentes, a fin de responder a dos propósitos. El primero, de resaltar la importancia de situar trazos, huellas y marcas para rastrear la transformación del significado de las conceptualizaciones en cuestión. El segundo, de realizar una lectura de la transición desde otros elementos componentes que sin duda se entretrejen en el conjunto de los conceptos analizados (Esquema 3).

ESQUEMA 3



“Los conceptos logran la reducción de la complejidad. Logran una selección –ya sea porque subrayan o porque dejan de lado. [...] ...los conceptos sirven para crear una complejidad propia. Los conceptos reducen la propia complejidad del sistema ciencia –así como las palabras reducen la complejidad propia del sistema sociedad... [...] Sirven para posibilitar la secuencialización permanente de: complejización, simplificación, complejización, simplificación...”

Niklas Luhmann, *La ciencia de la sociedad*.

“El orden del concepto es inaugurado por la expresión, pero esta inauguración es la repetición de una conceptualidad preexistente, puesto que habrá debido inicialmente imprimirse sobre la página desnuda del querer decir.”

Jacques Derrida, *Márgenes de la filosofía*.

## CAPÍTULO 1.

### TRAYECTORIAS CONCEPTUALES ARTICULADAS CON LA LÍNEA SOBRE ESTRUCTURACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

La estructuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje es el primer plano de desmontaje de los conceptos de *didáctica*, *curriculum* y *evaluación*.

Ya desde los planteamientos iniciales de la investigación y entre los argumentos centrales sobre las configuraciones conceptuales comprometidas en la construcción del campo pedagógico, observábamos que con el rastreo de estos conceptos se podían situar los aspectos y elementos vinculados con la transición de la pedagogía normalista a la pedagogía universitaria.

Así, en este capítulo presentamos un primer ejercicio de desmontaje de los planteamientos sobre los conceptos de *didáctica*, *curriculum* y *evaluación*, destacando básicamente algunas formas de ordenamiento, jerarquización y presentación de las problematizaciones propuestas en las obras. De inicio las preguntas formuladas para este rastreo fueron: ¿cuáles son los temas y problemas relacionados con el concepto en cuestión?, ¿cuál es el basamento teórico?, ¿con cuáles conceptos se relaciona?, ¿qué tipo de saber produce?, y ¿cómo se maneja la vinculación entre teoría y práctica?

Relacionado con esta idea, buscamos puntos de observación desde los cuales proponer diversos señalamientos analíticos. Para ello utilizamos el manejo de las distinciones de ciencia y técnica, teoría y práctica, contenido y método, fines y objetivos, mediante las que se sitúan referentes que ponen en relieve los ángulos de análisis identificados en las obras.

A partir de esta serie de pistas, encontramos también que en su conjunto, las obras ubicadas específicamente para analizar estos conceptos ofrecían planteamientos concernientes a problemas claramente delimitados sobre el ordenamiento y la planeación

de las tareas de enseñanza (contenidos y métodos), en relación con los procesos de aprendizaje en la institución escolar en dos formas distintas:

1) En la primera forma se ubican los textos de los años cuarenta a sesenta, en los que se desarrollan tratamientos puntuales acerca del cómo de la enseñanza y el aprendizaje en el marco de la didáctica, el diseño de planes y programas de estudios y la evaluación del aprendizaje.<sup>82</sup>

2) En la segunda forma se agrupan los textos de los años setenta en adelante, los cuales destacan por el desarrollo de planteamientos operativos emergentes sobre la planeación de la enseñanza apegados a la tecnología educativa, o bien por sus formulaciones críticas sobre la didáctica, el curriculum y la evaluación.<sup>83</sup>

En esta delimitación temática observamos la importancia que adquiere el juego de los conceptos de *enseñanza* y *aprendizaje* en el entramado discursivo de los textos analizados, razón por la que consideramos necesario situar analíticamente las diferentes formulaciones al respecto.

#### 1. Enseñanza y aprendizaje como soportes conceptuales.

Los términos *enseñanza* y *aprendizaje* han sido utilizados por los autores como conceptos articulantes entre planteamientos generales y específicos (p. ej., los

<sup>82</sup> Se trata de los textos de cuatro académicos productores del saber pedagógico de ese período: los profesores extranjeros Santiago Hernández Ruiz, Domingo Tirado Benedí, Antonio Ballesteros y Emilia Elías, así como los profesores mexicanos Francisco Larroyo y José Manuel Villalpando Nava. La obra editorial de estos autores está vinculada con los espacios de la Escuela Normal Superior, la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela Nacional de Maestros, y su lectura se consideró básica para la formación de los profesores normalistas y de los pedagogos universitarios entre los años cuarenta y principios de los setenta. De hecho, la importancia de estos materiales se sustenta en la articulación entre los procesos de institucionalización de la pedagogía universitaria y la producción de conocimientos disciplinarios.

<sup>83</sup> Para este momento se ubican los trabajos producidos y/o divulgados en la UNAM, en espacios como el Centro de Didáctica, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, y en la Universidad Pedagógica Nacional en un período que va de finales de los años sesenta hacia finales de los ochenta. Como materiales de lectura, estos textos fueron utilizados ampliamente en los diversos programas de formación de docentes de los niveles medio y superior, así como en diversas asignaturas del plan de estudios de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. En este sentido, una mención especial ocupa el texto de Pérez et al., utilizado como material de trabajo para cursos de didáctica también en escuelas normales y en diversas escuelas e instituciones de educación superior en todo el país por más de una década. Ver también nota 137 de este capítulo.

concernientes a *educación, pedagogía, metodología de enseñanza, evaluación del aprendizaje*). En este sentido, *enseñanza y aprendizaje* representan el soporte de las conceptualizaciones analizadas en este capítulo. Veamos ahora algunos de los rasgos específicos en el manejo de estos términos.

En los textos de los años cuarenta se observa una lógica de construcción basada en la diferenciación-implicación, es decir, se formulan definiciones para cada concepto por separado a la vez que establecen un vínculo "natural", consecuente y de circularidad entre ambos. Es así que la *enseñanza* (representada por el desempeño del docente) conlleva al *aprendizaje* (actividad propia del alumno), y éste sólo es posible a través de la *enseñanza*.

Algunos ejemplos de este manejo son los desarrollos conceptuales de Larroyo y Villalpando quienes plantean lo siguiente:

En rigor, enseñar (del lat. *Insignare*, señalar), es el acto por obra del cual el educador actúa sobre el educando. El aprendizaje, recíprocamente, es el proceso gracias al cual el educando es influido por el educador. Enseñar y aprender se implican, así, por manera inseparable. Algo ha sido enseñado, cuando, realmente, ha sido aprendido.<sup>84</sup>

La enseñanza es, por ello, una acción paralela y correspondiente del aprendizaje. Ambos hechos, son fases del mismo proceso, vistas, la primera, desde el punto de vista del maestro, y la segunda, desde el ángulo del alumno.<sup>85</sup>

De acuerdo con estos planteamientos, cada actividad alude a una rama de conocimiento en especial. La *enseñanza*, derivada de la educación, es asunto de la didáctica, mientras que el *aprendizaje*, relacionado con la formación, es abordado desde la psicología. Así:

La enseñanza no es distinta de la educación, sino una de sus funciones o aspectos: la función didáctica.<sup>86</sup>

El proceso del aprendizaje es de naturaleza psicológica, ya que se verifica en la mente del alumno, mediante un proceso reflexivo, y se traduce en una forma de conducta. Tal proceso, puede ser materia de un análisis, que permita determinar y comprender sus elementos, así como sus etapas.<sup>87</sup>

<sup>84</sup> LARROYO, FRANCISCO (1944). *La ciencia de la educación*, 40. (En cursivas en el original.)

<sup>85</sup> VILLALPANDO, JOSÉ MANUEL (1970). *Didáctica*, 59.

<sup>86</sup> HERNÁNDEZ RUIZ, SANTIAGO y DOMINGO TIRADO BENEDÍ (1948). *La ciencia de la educación*, 259.

<sup>87</sup> VILLALPANDO, J. M. *Didáctica*, 64.

Además de la diferenciación de las dos ramas del conocimiento pedagógico (didáctica, psicología educativa), en ambos conceptos se enfatiza el carácter técnico de dichas acciones como garantía del resultado esperado. Esta afirmación es evidente en las formulaciones de Villalpando cuando se refiere a *enseñanza* (técnica) y *aprendizaje* (producto de la técnica) al indicar que:

La enseñanza es una actividad encaminada a promover en el alumno su aprendizaje. Significa la participación del maestro de manera esforzada, para hacer que el alumno llegue a la meta del conocimiento, dando satisfacción a los reclamos señalados por el programa, así en amplitud, como en profundidad y en orden. [...] Es por ello, la enseñanza, una técnica realizada por quien posee el conocimiento científico que la sustenta.<sup>88</sup>

...el *aprendizaje* consiste en la manera como el alumno responde a la acción del maestro, esto es, cómo asimila a su persona y por propio esfuerzo el caudal de cultura que está al alcance de su grado evolutivo. Es el aprendizaje un producto de la técnica, y por eso resulta eficiente, seguro y adecuado.<sup>89</sup>

Por una parte, en los planteamientos referidos se recupera en gran medida el pensamiento de Comenio y Herbart por cuanto a la naturaleza psicológica del aprendizaje, el papel que juegan el interés y la motivación, y la conjunción de estos elementos en la estructuración de la enseñanza. Por otra parte, resalta el tratamiento meramente técnico atribuido a la actividad de enseñanza con una cierta independencia de la reflexión y la teoría.

Siguiendo con este rastreo se puede apreciar que a principios de los años setenta, momento en el que tuvo lugar una fuerte demanda de formación de docentes para los niveles medio y superior, esta forma de tratamiento para los conceptos de *enseñanza y aprendizaje* comenzó a alternar con la categorización de *proceso de enseñanza-aprendizaje*. Este otro manejo conceptual también es utilizado por Larroyo en 1970, en la formulación siguiente:

La didáctica como metodología del proceso 'enseñanza-aprendizaje'. Docencia y discencia. [...] Concepto, formas, leyes y tipos del proceso 'enseñanza-aprendizaje'.<sup>90</sup>

<sup>88</sup> *Ibid*, 50, 59. (El subrayado es mío.)

<sup>89</sup> VILLALPANDO, JOSÉ MANUEL (1957). *Introducción a la psicotécnica pedagógica*, 256. (En cursivas, en el original. El subrayado es mío.)

<sup>90</sup> Cf. LARROYO, FRANCISCO. (1970). *Didáctica general contemporánea*, 40, 69. El adjetivo de "contemporánea" se añadió al título de la obra a partir de la cuarta edición.

distinguiendo aquí la categorización con el uso de entrecomillados al referirse a *enseñanza-aprendizaje* aunque sin tematizarla explícitamente. A principios de los setenta con el texto de Pérez Rivera et al., se concretó este manejo y la categorización *proceso de enseñanza-aprendizaje* quedó incorporada al discurso pedagógico.

Llegado este punto se observa que a través de planteamientos basados en la psicología conductista y en el marco de la propuesta instrumental de la tecnología educativa, se combinó didáctica con psicología para dar un giro operativo que llevó a desplazar las formulaciones precedentes sustituyéndolas por cuestiones derivadas de la práctica docente cotidiana. Conviene señalar que la indicación de 'planteamientos operativos' advierte sobre un cambio en la textura discursiva de este momento, pues a diferencia de los planteamientos explicativos que prevalecieron en las obras de las décadas precedentes, el discurso producido en el marco de la propuesta de la tecnología educativa en los años setenta se caracterizó principalmente por la presentación de formulaciones abreviadas, así como de descripciones y prescripciones sustentadas en relaciones de causalidad directa e inmediata, p. ej.: "el aprendizaje es la modificación observable de la conducta."<sup>91</sup> Un ejemplo es el siguiente:

¿Cómo se sabe que una persona ha aprendido? Una persona ha aprendido cuando ha modificado su conducta. [...] apreciamos que efectivamente hay cambios en la conducta, como productos del aprendizaje; entre ellos se mencionan: adquisición de habilidades y destreza en el manejo de instrumentos; adquisición de conocimientos e informaciones; capacidad de apreciación; formas de respuesta fijas; actitud de comprensión y respeto hacia los demás; capacidad para afrontar situaciones problemáticas, etc.<sup>92</sup>

Y si bien se habla aquí de "proceso", el énfasis en el cambio de conducta como sinónimo de aprendizaje representa un viraje en el que destaca la importancia concedida específicamente al "producto" o resultado lineal, mecánico y directo de la estructuración de la enseñanza. Es evidente que con esta visión se reduce significativamente la riqueza de la práctica educativa implícita en los planteamientos de los autores precedentes. Un ejemplo que ilustra este señalamiento es el siguiente:

<sup>91</sup> En el caso específico de los textos aquí analizados, una de las autoras refiere la petición expresa de las autoridades en turno, de elaborar un material redactado en un lenguaje sencillo, accesible y "didactizado". Cf. PÉREZ RIVERA, GRACIELA (2000). *Entrevista*, 20-23.

<sup>92</sup> PÉREZ RIVERA, GRACIELA et al. (1972). *Manual de didáctica general. Curso introductorio*, 3.

Es el aprendizaje de los alumnos el fin y la razón de ser, tanto de los profesores como de las instituciones. [...] Hoy en día, el propósito de la institución escolar es capacitar al alumno para que aproveche todos los estímulos que el contacto con la realidad le proporciona...<sup>93</sup>

Bajo este mismo tratamiento se ubica el manejo conceptual propuesto por Aguirre et al., en precisiones puntuales sobre *enseñanza y aprendizaje* como las indicadas a continuación. Así:

APRENDIZAJE. Modificación de la conducta relativamente permanente, que se da en el individuo después de una experiencia. [...] PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE. Cambios conductuales que se producen en el individuo como resultado del aprendizaje. Se habla de elementos ideativos o cognoscitivos, elementos afectivos o emocionales, automatismos o hábitos. [...] ENSEÑANZA. Aprendizaje dirigido desde el punto de vista de una orientación sistematizada.<sup>94</sup>

En contraste con los planteamientos de Larroyo, Hernández, Tirado y Villalpando, en esta serie de desarrollos se observa que en la formulación de *enseñanza* hay una subordinación en términos de "actividad" sistematizada dejando en primer lugar lo referido al concepto de *aprendizaje*, en lo que podría considerarse un reposicionamiento (desplazamiento) del concepto de *enseñanza* desarrollado en las décadas precedentes.

A mediados de los años setenta, el tratamiento sobre el *aprendizaje* adquiere matices de contraste en el trabajo de Rodríguez,<sup>95</sup> autora que parte de un posicionamiento base: estudiar el proceso de aprendizaje específicamente en el nivel de educación superior, como uno de los aspectos importantes en la formación de docentes para ese nivel.<sup>96</sup> En este sentido menciona que:

<sup>93</sup> *Ibid*, 11, 5.

<sup>94</sup> AGUIRRE, MARÍA ESTHER et al. (1974) *Curso introductorio de didáctica general. Guía del asesor*, 115, 119, 116. (En mayúsculas, en el original.)

<sup>95</sup> RODRÍGUEZ, AZUCENA (1976). "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario". Asimismo, un precedente de interés que influyó en estos planteamientos fue el debate sobre los contenidos y su enlace con la metodología de enseñanza (docentes) y la investigación científica (especialistas), desarrollado por Bruner y Schwab en el marco de la polémica para la renovación de los contenidos curriculares que tuvo lugar en los años sesenta en Estados Unidos. Producto de esa discusión fue la obra *Hacia una teoría de la instrucción*, en donde Bruner señala que el *currículum* no habría de conformarse a partir de una serie desarticulada de conocimientos, sino constituir una organización coherente de contenidos educativos agrupados en torno a estructuras científicas básicas. Por su parte, Schwab destaca la importancia de las estructuras científicas (conceptuales y sintácticas) en la selección y organización de los contenidos de enseñanza, para garantizar la formación integral de los educandos. Cf. ROSALES, CARLOS (1988). *Didáctica. Núcleos fundamentales.*, 30, 98-100.

<sup>96</sup> El abordaje del tema de la docencia universitaria tiene un precedente en la obra de Larroyo, precisamente en uno de los textos analizados en esta investigación. Se trata de *Pedagogía de la enseñanza superior (naturaleza, métodos, organización)* publicada por la UNAM en 1959, en la cual el autor recupera y sistematiza el trabajo desarrollado en el Seminario de Didáctica y Organización, curso que se impartió en el Posgrado de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras hasta finales de los años ochenta.

El análisis de la estructura y dinámica del proceso de aprendizaje se considera imprescindible para la formación de educadores de los niveles primario y medio; pero no siempre es reconocido cuando se trata de formación de profesores de Enseñanza Superior y Universitaria.<sup>97</sup>

A este señalamiento inicial, Rodríguez articula otros referentes teóricos para sustentar el planteamiento sobre el aprendizaje. El primero se deriva de los aportes de la psicología genética con el manejo de las nociones de "operación" y "actividad" aplicadas en el proceso de aprendizaje del alumno del nivel superior, lo que se observa en las formulaciones siguientes:

Por la etapa (biológica y psicosocial) en que se encuentra el alumno universitario, está en condiciones de operar, desde el punto de vista intelectual, en el más alto nivel. [...] En la actualidad se recalca, al referirse al aprendizaje, la noción de actividad, de acción por parte del sujeto. Todo aprendizaje consiste en una serie de acciones orientadas hacia determinadas metas. Estas acciones involucran a la totalidad de la persona humana. [...] Se trata de acciones simbólicas: analizar, relacionar, generalizar, etc., operaciones manuales: manipular objetos, reunir materiales, movilizarse, etcétera; como sentimientos, valoraciones y formas de relación con el medio social.<sup>98</sup>

Este tratamiento se enlaza con el segundo referente tomado de los desarrollos sobre "conducta molar" de Bleger,<sup>99</sup> para sustentar una visión integral del aprendizaje, opuesta a los planteamientos precedentes en los que prevalece la idea de "producto" (fragmento de conducta) por sobre la de "proceso". Así, la autora explicita que:

Una persona aprende cuando se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, arriba a conclusiones parciales, siente temor ante lo desconocido, manipula objetos, verifica en una práctica sus conclusiones, etc. Es decir, cuando se producen modificaciones, reestructuraciones en su conducta. [...] Todas estas acciones involucradas definen la idea de *proceso* tanto en los aspectos corporales, afectivo-sociales como cognoscitivos del individuo y del grupo. Por lo tanto, aprender no significa recepción ni repetición mecánicas, sino que el sujeto *accione* sobre el objeto de conocimiento (contenidos, habilidades, destrezas, actitudes, sentimientos, etc.) a los efectos de apropiarse de él y transformarlo.<sup>100</sup>

<sup>97</sup> RODRÍGUEZ, A. "El proceso de aprendizaje en...Op. Cit.", 7.

<sup>98</sup> *Ibid*, 7, 8.

<sup>99</sup> El concepto que este autor maneja es el siguiente: "La conducta, tal como aparece en el ser humano, es siempre molar (caminar, estudiar, comer, saludar, conversar, votar, etcétera). Por el contrario, la conducta molecular es aquella que toma un segmento, fragmento, separado o disociado de la totalidad del ser humano y de la situación específica y estudiado en sí, en calidad del fenómeno originario y completo. [...] Nuestro criterio es que la conducta en el ser humano es siempre molar, y toda actividad segmentaria no es nunca realmente una actividad segmentaria, sino que implica siempre al ser humano, como totalidad, en un contexto social." Cf. BLEGER, JOSÉ (1977). *Psicología de la conducta*, 77.

<sup>100</sup> RODRÍGUEZ, A. "El proceso de aprendizaje en...Op. Cit.", 8.

Un tercer referente es el soporte derivado de la psicología grupal para situar las interacciones de los sujetos en el contexto del trabajo en el aula, y a partir de una situación específica proponer estrategias para el aprendizaje, destacando incluso momentos vinculados con el proceso de conocimiento:<sup>101</sup>

El proceso de aprendizaje, en cada una de sus etapas y en la culminación del mismo [...] implica la concreción de *productos*. [...] Los productos del proceso se relacionan directamente, en el ámbito escolar, con el problema del rendimiento[,] con los logros del proceso, con las realizaciones individuales y/o grupales [...] ¿Por qué decimos que el proceso de aprendizaje es dialéctico? Porque el movimiento que recorre un sujeto en él mismo no es lineal, es decir, no sigue una línea recta. [...] Además es importante tener en cuenta que, de acuerdo a la idea de proceso, cada una de las fases (apertura al problema, análisis y síntesis parciales y síntesis final) es preparadora de la siguiente, aun en sus eventuales crisis, y no es posible esperar de una fase todas las respuestas o la solución del problema.<sup>102</sup>

Además de la visión integral sobre el *aprendizaje*, puede apreciarse el énfasis de la autora en el carácter dinámico del proceso en franca oposición a los planteamientos antecedentes que proponen una sistematización de la *enseñanza* a partir de la suma de cambios conductuales en términos de "productos de aprendizaje". Más aún, este abordaje establece un precedente en dos sentidos: el primero consiste en incorporar referentes teóricos distintos de los utilizados hasta ese momento de la producción discursiva para referirse al aprendizaje en el nivel superior; el segundo por cuanto a manejar formulaciones que problematizan sobre la complejidad del aprendizaje, más que ofrecer prescripciones para promoverlo o controlarlo.

Así, para los años ochenta y en el marco del conjunto de desarrollos diversos sobre el debate del estatuto epistemológico de la pedagogía, el análisis sobre la conceptualización *proceso de enseñanza-aprendizaje* se retoma de manera crítica en los trabajos de Díaz Barriga, en planteamientos que destacan nuevamente el énfasis subyacente en los "productos de aprendizaje". En este sentido, el autor replantea la

<sup>101</sup> De acuerdo con los testimonios de Díaz, Morán y Pérez, a mediados de los años setenta en el Centro de Didáctica, y posteriormente en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, los trabajos sobre técnicas grupales, dinámicas, grupales y psicología grupal tuvieron un fuerte impacto en el abordaje de la didáctica y en la elaboración de propuestas metodológicas para los niveles medio superior y superior. Algunos de los autores mencionados son George M. Beal, Cirigliano Villaverde, Armando Bauleo, José Bleger, Cayetano De Lella, Juan Carlos De Brasi y Jesús Andrés Vela. Cf. DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL (2003). *Entrevista*, 6 y ss.; MORÁN OVIEDO, PORFIRIO (2003). *Entrevista*, 14 y ss.; y, PÉREZ RIVERA, G. *Entrevista*, 22 y ss. Ver también la nota 191 de este capítulo.

<sup>102</sup> RODRÍGUEZ, A. "El proceso de aprendizaje en...Op. Cit.", 8, 14.



alternativa de tratamientos vinculados con otros enfoques que fundamenten y den consistencia a la idea de "proceso", al señalar que:

Aprendizaje es un término que adquiere distintos sentidos dentro de las diversas corrientes de interpretación en las que se utilizan. Existen dos vertientes: a) las que lo consideran un resultado, y b) aquellas que lo entienden como proceso. Entre las primeras destaca fundamentalmente la corriente neoconductual; entre las segundas, la epistemología genética y el psicoanálisis.<sup>103</sup>

En ese mismo sentido se presentaron planteamientos que continuaron las generalidades de esta propuesta, con formulaciones concretas sustentadas en los trabajos de Pichón-Rivière,<sup>104</sup> Bleger<sup>105</sup> y Bauleo.<sup>106</sup> Lo anterior representó un esfuerzo por replantear la variedad y riqueza de las acciones comprendidas en el vínculo *enseñanza-aprendizaje* en el marco curricular, y de situar teórica, histórica y socialmente la didáctica como uno de los espacios disciplinarios para su estudio incorporando además los aportes de otros campos del conocimiento.<sup>107</sup> Ejemplos de esto último son las siguientes formulaciones:

Entendemos por aprendizaje la modificación más o menos estable de pautas de conducta. Esta definición nos remite, de entrada, al concepto de pautas de conducta, y más a fondo, al concepto de conducta humana. Asimismo, nos indica que por aprendizaje vamos a entender algo más que la mera adquisición de nuevos contenidos, de nueva información.<sup>108</sup>

...es necesario discutir antes la concepción de aprendizaje que subyace en esta propuesta [curricular], ya que si concebimos el aprendizaje como una modificación de una pauta de conducta, dicha modificación opera a un nivel de molaridad o totalidad de la conducta, lo cual implica reconocer que se da en un nivel total de integración e internalización en el ser humano. El aprendizaje es un proceso caracterizado por saltos, avances, retrocesos, parálisis, miedos, detenciones y construcciones, esto es, el aprendizaje es un proceso dinámico.<sup>109</sup>

<sup>103</sup> DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL (1984). *Ensayos sobre la problemática curricular*, 101.

<sup>104</sup> PICHÓN-RIVIÈRE, ENRIQUE (1976). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*.

<sup>105</sup> BLEGER, J. *Psicología de... Op. Cit.*

<sup>106</sup> BAULEO, ARMANDO (1974). *Ideología, grupo y familia*.

<sup>107</sup> Esta argumentación coincide con lo expresado por Díaz, Morán y Pérez en los testimonios respectivos, en cuanto al interés por elaborar un material sobre didáctica diferente de las obras de consulta básica de Larroyo, Villalpando y Hernández Ruiz, que permitiera ofrecer un abordaje de corte más analítico que prescriptivo. Cf. DÍAZ BARRIGA, Á. *Entrevista*, 17 y ss.; MORÁN OVIEDO, P. *Entrevista*, 9 y ss.; y, PÉREZ RIVERA, G. *Entrevista*, 19-20.

<sup>108</sup> ZARZAR, CARLOS (1982). "Conducta y aprendizaje. Una aproximación teórica", 27.

<sup>109</sup> DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL (1984). *Didáctica y curriculum. Cit.*, 41.

Considerando este primer rastreo, podemos destacar que en los desarrollos conceptuales situados se conjuga la presencia de las tradiciones académico-disciplinarias en rasgos como los siguientes:

- el manejo de *enseñanza y aprendizaje* como diferenciación-implicación queda ligado a la impronta de la tradición alemana, vía la influencia de autores como Herbart, Schmieder, Messer, Kerchensteiner, Spranger, Meumann, estudiados y citados en los textos de Larroyo, Hernández Ruiz, Tirado Benedí y Villalpando; en esta forma de tratamiento es evidente el predominio de *enseñanza* (método).
- *aprendizaje y proceso de enseñanza-aprendizaje* en la línea de la tecnología educativa tienen una relación más estrecha con la tradición anglosajona y la producción discursiva de autores norteamericanos, a partir de la influencia de autores como Skinner, Tyler, Mager, Bloom, Gagné, manejados en los textos de Pérez Rivera et al., y Aguirre et al; se observa aquí un cambio al situarse el *aprendizaje* (contenido) en un primer plano;
- *proceso de enseñanza-aprendizaje* bajo tratamientos de la psicología (Gestalt, dialéctica, genética) y la propuesta del aprendizaje grupal (psicoanálisis, psicología social) revela una influencia más marcada de la tradición francesa, a través de autores como Piaget, Wallon, así como de una incipiente tradición latinoamericana con autores como Pichón-Rivière, Bleger y Bauleo, referidos en los textos de Rodríguez, Díaz Barriga, Zarzar y Pansza et al.; para este momento se busca reposicionar en un mismo plano ambos conceptos al conceder la misma importancia a contenido y método.

Sobre la base de estos soportes, ya se puede ubicar el rastreo de los conceptos de *didáctica, curriculum y evaluación*, siguiendo los enlaces y entramados discursivos que, como observaremos en cada caso, dan una significación específica para el tratamiento de los aspectos metodológicos y operativos del campo de conocimiento pedagógico.



## 2. La estructuración de la enseñanza y el aprendizaje como planteamiento nuclear de la *didáctica*.<sup>110</sup>

Al situar la trayectoria conceptual de *didáctica* en relación con las tareas de estructuración de la *enseñanza* y el *aprendizaje*, destacan dos argumentaciones importantes: la institucionalización de la enseñanza a través de la escuela y la racionalización de la educación.<sup>111</sup> Asimismo, el análisis realizado revela un posicionamiento específico de ambos conceptos, lo que se articula con la delimitación de *didáctica* como una parte de la *pedagogía*.

Conviene entonces enfatizar el papel que juega el concepto de *enseñanza* (correlato de conceptos más amplios como los de *educación* y *pedagogía*) ligado al de *aprendizaje*, dado que la enseñanza ha representado una actividad básica del trabajo académico en el aula en la que se conjuga el carácter de ciencia y de técnica, lo mismo que de teoría y de práctica.<sup>112</sup>

En una visión más amplia, usualmente los aspectos abordados en el discurso de la *didáctica* han sido los siguientes: enseñanza, aprendizaje, docencia, metodología, contenidos, evaluación, auxiliares (medios, recursos, técnicas), planeación y organización escolar, entre otros. Lo anterior se confirma al revisar, por ejemplo, el índice temático tanto de la obra clásica *Didáctica Magna* de Comenio, como de otros textos básicos y de lectura

<sup>110</sup> El término *didáctica* tiene como antecedente "didáscalo", palabra acuñada en la Grecia Antigua para referirse al maestro, en tanto que "didaskáleia" o "palestra" se utilizó para nombrar al sitio donde se realizaba la enseñanza colectiva. De manera formal, la introducción del concepto de *didáctica* como el inicio de la reflexión pedagógica se da con la obra *Didáctica Magna* de Comenio (1657), quien fue portavoz de la necesidad de contar con una formación sistemática para ejercer la enseñanza. De hecho, este momento histórico que precede a la instauración del proyecto de modernidad en el siglo XVIII, representa el punto de inicio de la *pedagogía* como disciplina aunque con la denominación de *didáctica*, imprecisión que ha prevalecido hasta la actualidad.

<sup>111</sup> Estas argumentaciones sobre el vínculo enseñanza-institución escolar remiten a los planteamientos de Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Dewey. Cf. COMENIO, JUAN AMÓS (1982). *Didáctica Magna*, 23, 32; ROUSSEAU, JEAN-JACQUES (1998). *Emilio o de la educación*, 39; PESTALOZZI, JUAN ENRIQUE (1976). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, 16; DEWEY, JOHN (1998). *Democracia y educación*, 18, 28.

<sup>112</sup> Este señalamiento puede rastrearse en los inicios del pensamiento pedagógico mexicano, en las conceptualizaciones sobre *pedagogía* y *educación* y su vinculación con el concepto de *enseñanza*. Un ejemplo de ello se encuentra ya desde el siglo pasado en la definición de pedagogía ("arte sistematizado") formulada por el Doctor Manuel M. Flores en su obra *Tratado elemental de pedagogía*, en la que planteó: "Por Pedagogía se entiende el arte de enseñar. [...] Enseñar una cosa es hacer comprender, ó poner al que la aprenda en aptitud de practicarla. [...] El arte de la Enseñanza, ó sea la Pedagogía, debe constar de dos partes principales. la Educación y la Instrucción. FLORES, MANUEL (1987). *Tratado elemental de pedagogía*, 5, 6. (En cursivas en el original. Se respetó la ortografía original de la versión facsimilar.)

obligada para la formación de docentes y pedagogos, tanto en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM como en las escuelas normales del país.

En conjunto, se observa la generalidad característica de las formulaciones más representativas tomadas de autores extranjeros, reconocidos por sus planteamientos de formalización de lo instrumental. Tal es el caso de las obras de Luiz Alves de Mattos, Imideo Nerici, Karl Stöcker, Karlhein Tomachewski, y en el contexto mexicano específicamente de los textos de Larroyo y Villalpando, materiales de consulta básica hasta finales de los años setenta.

Ahora bien, los textos analizados revelan una base común en el tratamiento del concepto de *didáctica*. De manera general, se parte de considerar la *didáctica* como una disciplina del campo de conocimiento pedagógico abocada a la reflexión sistemática sobre las condiciones y medios óptimos para la transmisión de contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes), en una práctica educativa determinada. En esta delimitación del conocimiento didáctico se destacan tres elementos básicos: primero, la enseñanza como tarea esencial en dicha práctica; segundo, el límite de los contenidos de una asignatura, curso o disciplina, y tercero, la ubicación en el marco curricular (planes y programas de estudios).<sup>113</sup>

<sup>113</sup> Una consideración de interés en torno al concepto de *didáctica* es acerca de las formas temáticas en que este concepto se asienta en referentes específicos. Tal es el caso del abordaje formalizado en los diferentes planes de estudios de la Carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, durante el período acotado. Así, dicho abordaje se observa en seis planes de estudios bajo las denominaciones de "técnica de la enseñanza" o "didáctica", de acuerdo con el siguiente listado:

- 1) Plan de estudios de 1934 de la Maestría en Ciencias de la Educación: "Técnica de la enseñanza", curso obligatorio sobre la disciplina o especialidad de un semestre de duración.
- 2) Plan de estudios de 1938 de la Maestría en Ciencias de la Educación: "Técnica general de la enseñanza en escuelas secundarias, y técnica especial de la enseñanza de la materia que se trate profesar", asignatura obligatoria de un semestre de duración.
- 3) Plan de estudios de 1954 de la Maestría en Ciencias de la Educación: "Técnica de la enseñanza de la especialidad que haya escogido el estudiante", asignatura obligatoria de dos semestres de duración.
- 4) Plan de estudios de 1959 de la Licenciatura en Pedagogía: "Didáctica General", materia obligatoria de carácter monográfico de dos semestres de duración.
- 5) Plan de estudios de 1967 de la Licenciatura en Pedagogía: "Didáctica y organización escolar" como una de las cuatro especialidades formativas; "Didáctica general", materia común del segundo año de dos semestres de duración; "Didáctica y Práctica de la Especialidad" materia común del cuarto año de dos semestres de duración; "Laboratorio de Didáctica", especialidad opcional del tercer año de dos semestres de duración.
- 6) Plan de estudios de 1972 de la Licenciatura en Pedagogía: "Didáctica y organización" como una de las cuatro especialidades formativas; "Didáctica general", materia común del segundo año de dos semestres de duración; "Didáctica y Práctica de la Especialidad" materia común del cuarto año de dos semestres de duración; "Laboratorio de Didáctica", materia optativa del tercer año de dos semestres de duración; "Taller de didáctica", materia optativa del cuarto año de dos semestres de duración. Cf. DUCOING, P. (1991). *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954. Tomo II. (Apéndices)*, 242-322; y, ROJAS MORENO, ILEANA (2002). "Elementos iniciales para el análisis de la producción discursiva", 36.

En suma, en su acepción tradicional el concepto *didáctica* tiene como planteamiento nuclear la estructuración de la enseñanza y el aprendizaje, con una relativa abstracción de las situaciones sociales en las que se desarrolla. Con fundamentos derivados en principio de la filosofía y posteriormente de la psicología, y con enlaces menos definidos entre la teoría pedagógica y la historia de la educación, la variedad del tratamiento sobre *didáctica* incluye: a) ciencia, arte y técnica de enseñar; b) espacio disciplinario en el campo de conocimiento de la pedagogía que constituye una teoría científica o doctrina general de la enseñanza; c) conjunto de procedimientos y normas para el aprendizaje; y, d) descripción, explicación y fundamentación de métodos para el aprendizaje.<sup>114</sup>

Considerando lo anterior y a modo de abordar la trayectoria de este concepto, se presentan tres formas de aproximación a los planteamientos en las obras:

- la referida a definiciones sobre *didáctica* como el espacio disciplinario para el estudio de la metodología que define y guía el trabajo del maestro, ubicada en los planteamientos de los años cuarenta a sesenta;
- la que se relaciona con las conceptualizaciones de *didáctica* como la disciplina que guía la acción docente desde la tematización de planeación y sistematización de la enseñanza y el aprendizaje, desarrolladas al inicio de los años setenta; y,
- la que reúne problematizaciones características de la segunda mitad de la década de los setenta en adelante, en el conjunto de los debates sobre la pedagogía, encaminadas a situar la *didáctica* como la disciplina histórica que, además de orientar

<sup>114</sup> Otro referente importante sobre el asentamiento de este abordaje se observa en el documento "Temario para el examen de promoción académica en la Licenciatura de Pedagogía" (circa, 1966), material preparado con un listado de 30 fichas con tres subtemas cada una, representativos de los contenidos estudiados en las asignaturas básicas. En este documento aún vigente como complemento para la presentación de examen profesional, en las modalidades de tesina e informe académico, se pueden destacar los siguientes subtemas relacionados con el estudio de *didáctica*: "1.b Métodos y procedimientos de la enseñanza. 2.b El alumno y los problemas del aprendizaje. Principios del aprendizaje. 4.c Problemas capitales de la teoría pedagógica, ontología, teleología y axiología. Didáctica, organización y administración. 6.a Los métodos generales aplicables a la Hebeología y los métodos propios. 11.a En qué consiste el método comprensivo de Spranger y su valor en la educación de la adolescencia. 16.b Concepto de cultura, educación, enseñanza, ciencia de la educación y didáctica. 21.b La materia didáctica y los planes de estudio; 25.b Teoría de los métodos lógicos y su ámbito en la enseñanza. 27.b Consideraciones generales de la metodología en cada uno de los niveles de enseñanza. 28.b Los auxiliares didácticos: el libro, los apuntes, las tareas, otro. 30.b Las clases por televisión, por radio y las conferencias bajo el punto de vista didáctico." Cf. ROJAS MORENO, ILEANA (2001). "Entidades institucionales relacionadas con la producción del saber pedagógico en México (1969-1978)", 13-14 y 34-38. Asimismo, ver Anexo N° 2.

la acción del profesor, trata de entender la relación existente entre procesos sociales y contexto histórico con los planteamientos metodológicos elaborados en cada época.

A continuación, veamos cuáles son los diferentes abordajes que distinguen a cada una de estas aproximaciones, sin perder de vista que los desarrollos analizados han correspondido a las exigencias que el propio contexto sociohistórico requirió de la *didáctica*, situación que se articula a su vez con las respectivas orientaciones disciplinarias de los autores en cuestión.<sup>115</sup>

## 2.1 La *didáctica* como espacio disciplinario para el estudio de lo metodológico.

En esta primera aproximación el rastreo y desmontaje del concepto de *didáctica* en los materiales analizados permite observar el manejo de planteamientos en los que los autores dejan entrever el carácter nuclear atribuido a la didáctica como el espacio disciplinario del conocimiento pedagógico destinado específicamente para el estudio de lo metodológico.

En este tipo de abordaje se consideran las formas discursivas desarrolladas en los textos de Larroyo, Villalpando, Elías, Hernández Ruiz y Tirado Benedí, con planteamientos representativos de lo que se conoce como la "didáctica tradicional" o clásica, bajo una visión idealista de la pedagogía. Heredera del pensamiento de Comenio, Ratke, Pestalozzi y Herbart, esta serie de formulaciones se presenta también bajo las denominaciones de *metodología de la enseñanza y técnica de la enseñanza*. La vigencia de estos planteamientos desde los años cuarenta y hasta finales de los sesenta, tuvo lugar en un período de la vida educativa nacional en el cual la formación del magisterio de educación básica y media fue una de las líneas de acción de la política educativa estatal para la expansión y consolidación de dichos niveles educativos.<sup>116</sup>

<sup>115</sup> Al hablar de "orientación disciplinaria" de los autores se hace referencia a la formación disciplinaria de origen, sea ésta filosofía, psicología, pedagogía, sociología o alguna otra, la cual se vincula con el tipo de soporte teórico y conceptual que subyace en las formulaciones propuestas, el enfoque disciplinario desde el cual se da la aproximación a los objetos (temas o problemas) y el tipo de tratamiento utilizado.

<sup>116</sup> En este sentido se consideran algunos de los programas impulsados con el "Segundo Plan Sexenal" (1940), como fueron la Campaña Nacional de Alfabetización, la enseñanza rural, la educación urbana, las bibliotecas, los congresos y la enseñanza normal. Más específicamente, con el Plan Nacional para la Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria o Plan de Once Años (1959), se amplió la cobertura en educación básica, media y normal; otra acción importante fue la distribución nacional de libros de texto gratuito para la enseñanza primaria. En ambos casos se trató de políticas educativas definidas en el marco del llamado

De hecho, para atender lo concerniente a la formación y actualización del magisterio además de las escuelas normales se contaba con los programas de apoyo del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.<sup>117</sup> En estos espacios institucionales, los diferentes textos de didáctica general y didácticas especiales utilizados se apegaban a los planteamientos señalados anteriormente.

Con Larroyo, por ejemplo, *didáctica* es sinónimo de metodología o doctrina (espacio disciplinario) que estudia los métodos de enseñanza para cuya aplicación habrá de capacitarse al maestro. En el manejo conceptual de este autor se combinan los planos de teoría, doctrina, disciplina y ciencia, a partir de una visión idealista y universal de la didáctica en la que se abordan grandes temas (método, contenido, enseñanza, alumno, organización) en su dimensión técnica y con propuestas absolutas de carácter general. Así:

La pedagogía llama *didáctica* o *metodología* al estudio de los procedimientos más eficaces en las tareas de la enseñanza. La didáctica es la teoría de la enseñanza. [...] Resumiendo: *la didáctica es aquella parte de la pedagogía que describe, explica y fundamenta los métodos más adecuados y eficaces para conducir al educando a la progresiva adquisición de hábitos, técnicas, conocimientos, en suma, a su metódica e integral formación.*<sup>118</sup>

Muy cercanas a este tratamiento, las formulaciones de Hernández Ruiz y Villalpando dan cuenta de la ambivalencia del concepto de *didáctica* al asignársele el carácter de ciencia, arte y técnica en el estudio de lo metodológico. Lo anterior para reafirmar un doble planteamiento: la *didáctica* como la actividad o *técnica de la enseñanza*, y como el estudio o *teoría de la enseñanza* cuya competencia es la instrumentación de dicha actividad, con especial énfasis en las formas de transmisión de contenidos. Cito:

...una definición de la *Didáctica*, acorde a la vez con la naturaleza léxica y pedagógica del término, podría enunciarse brevemente así: *Didáctica es la ciencia y el arte de enseñar, teniendo en cuenta la naturaleza del sujeto a quien se enseña,*

Proyecto de la Unidad Nacional cuya realización abarcó desde principios de la década de los cuarenta hasta principios de los setenta. Cf. MENESES MORALES, ERNESTO et al. (1988) *Tendencias educativas oficiales en México. 1934-1964*, apud;

<sup>117</sup> El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio se creó en 1945 con el propósito de capacitar a los maestros en servicio en las escuelas primarias federales, especialmente a los que carecían del título respectivo mediante cursos por correspondencia de enseñanza normal. En 1964 se transformó en el Instituto Nacional de Mejoramiento Profesional del Magisterio, y finalmente en 1971 se convirtió en la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, entidad que además del programa de titulación ofreció otros servicios de atención y asesoría a docentes en ejercicio, seminarios y cursos de nivelación y actualización a docentes. Cf. *Ibidem*.

<sup>118</sup> LARROYO, F. *La ciencia de la...Op. Cit.*, 40, 44, 184. (En cursivas en el original.)

*las diversas modalidades de la acción de aprender y las exigencias educativas que desde siempre se han formulado al trabajo del maestro.*<sup>119</sup>

Relacionado con los anteriores, otro señalamiento de interés es el que revela un manejo diversificado de la temporalidad. Si bien por una parte se habla de la vieja pedagogía y de la nueva pedagogía del conocimiento didáctico, por otra parte, se acentúa la desvinculación de la didáctica del contexto sociohistórico. Pues aunque en sus argumentos se reconoce la importancia de la renovación en educación sobre la base de una 'evolución metodológica', también se alude a una temporalidad indefinida del conocimiento comprendido en la didáctica. Dos ejemplos de este contraste son los siguientes:

Así como hay una vieja y una nueva pedagogía, del propio modo puede hablarse de una vieja y una nueva didáctica de los métodos activos de la enseñanza. [...] La metodología de la enseñanza se halla en evolución permanente. La didáctica no es un cuerpo concluso de reglas y preceptos; atenta a los descubrimientos experimentales, logrados en la técnica de la enseñanza, formula nuevos métodos pedagógicos, o, por lo menos, introduce mejoras en los ya existentes. Así lo confirma la historia de los problemas de tan significativa parte de la ciencia de la educación.<sup>120</sup>

...el concepto de Didáctica, no tradicional, clásico o moderno, sino sustancial, supratemporal, ha quedado incólume, por encima de las variaciones personales de interpretación, que quedan absorbidas por su significación permanente.<sup>121</sup>

Llegado este punto se puede enfatizar el carácter aplicado de la *didáctica* como espacio disciplinario del conocimiento pedagógico, así como el corte generalista y abstracto de las propuestas presentadas en términos de formas metodológicas para la enseñanza. Ahora bien, la ubicación de la estructuración de la enseñanza y el aprendizaje como planteamiento eje en el análisis conceptual de *didáctica*, se vincula también con el concepto de *metodología* en la producción discursiva a partir de aspectos como son: los enlaces con el concepto de *método*, los planteamientos sobre la científicidad y las cuestiones epistemológicas en problematizaciones acerca del conocimiento, los principios de ordenamiento lógico para la estructuración de la enseñanza y el aprendizaje, y su relación con los contenidos disciplinarios.

<sup>119</sup> HERNÁNDEZ RUIZ, SANTIAGO (1972). *Manual de didáctica general*, 11. (En cursivas en el original.)

<sup>120</sup> LARROYO, FRANCISCO (1959). *Pedagogía de la enseñanza superior (naturaleza, métodos, organización)*, 56, 58.

<sup>121</sup> HERNÁNDEZ RUIZ, S. *Manual de...Op. Cit.*, 10.

Un punto de partida consiste en situar el concepto de *metodología* o conjunto de estrategias como una categoría intermedia, esto es, el elemento de enlace entre la teoría y la técnica. En este sentido, y de acuerdo con los abordajes propuestos por los autores podemos apreciar el menos tres formas de articulación entre la *didáctica* y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La primer forma de articulación se observa a partir de las diferentes maneras como los autores combinan las relaciones entre ciencia y técnica, y teoría y práctica, en las que el uso del concepto de *metodología* se conjuga con aspectos vinculados con la aplicación del método científico, en tanto procedimiento riguroso de la investigación para la obtención del conocimiento. Se trata de un manejo en el que los autores ofrecen planteamientos donde yuxtaponen docencia con investigación, situando al método como el nexo entre ambas actividades, a la par que concilian los aspectos formales e instrumentales. Así por ejemplo Villalpando, en dos de sus obras, expresa lo siguiente:

El concepto pedagógico del método, lo describe como un proceder científicamente fundamentado, capaz de articular el contenido que se pretende enseñar, con la naturaleza particular del que trata de aprender, mediante el empleo de los auxiliares más apropiados, de manera que, mediante su aplicación, se haga realidad el propósito que anima la tarea toda de la enseñanza. [...] El método didáctico tiene como objetivo, que el alumno llegue a la posesión de un conocimiento, mediante el esfuerzo que él mismo realiza. En igual forma, el camino seguido por el investigador, en la búsqueda de la verdad científica, que se propone alcanzar mediante dicha búsqueda, se denomina *método científico*.<sup>122</sup>

Es por ello la enseñanza una técnica realizada por quien posee el conocimiento científico que la sustenta.<sup>123</sup>

Una segunda forma de articulación se observa nuevamente con la idea de teoría y práctica, que referida al concepto de *metodología* lleva a los autores a abordar los fundamentos explicativos de enseñanza y aprendizaje. En el caso de este basamento teórico relacionado con la pedagogía y la psicología, *metodología* tiene que ver con la derivación de orientaciones teórico-prácticas para dar estructura a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, los enlaces disciplinarios de cuyo sustrato se obtiene fundamentación para lo metodológico en la enseñanza se ejemplifican con las siguientes formulaciones de Hernández Ruiz y Elías de Ballesteros:

Justifica el método didáctico una doble necesidad, psicológica y lógica. La teoría de los *métodos pedagógicos* se apoya en la psicología del educando y en la estructura lógica de la materia. El método es siempre un modo de facilitar la relación entre la trama psicológica del educando y la estructura lógica del contenido, procurando no el rechazo de uno y otro término, sino su convergencia.<sup>124</sup>

La Didáctica es una teoría del aprendizaje, de la enseñanza, del método y de todos los medios en general para lograr la realización del aprendizaje, a través de la enseñanza y del método. Contenido de la Didáctica: a) Aprendizaje. b) Enseñanza. c) Método.<sup>125</sup>

La tercer forma de articulación está relacionada con el énfasis atribuido a método o a contenido, así como con la conceptualización misma de *didáctica*. En esta ubicación el concepto de *metodología* se vincula con dos aspectos específicos: a) el que concierne a la formación y el desempeño docente en cuanto al tratamiento integral de los elementos didácticos más adecuados, para favorecer el acceso gradual a los contenidos, y, b) el referido al encuadre curricular en planes y programas de estudios de una institución educativa. Algunos ejemplos de esta articulación son las formulaciones siguientes:

La didáctica trata de capacitar al maestro suministrándole los mejores procedimientos para llevar a los alumnos a la realización de las tareas de la enseñanza.<sup>126</sup>

El método está apoyado sobre una materia, no constituye un juego de formas que se mueve en el vacío. Como hemos dicho, en la enseñanza no hay método sin contenido; y no hay contenido sin método.<sup>127</sup>

La *didáctica* es, por tanto, la parte de la pedagogía que estudia [...] la organización más conveniente del contenido que ha de ser asimilado, y los elementos con que se ha de auxiliar al educador.<sup>128</sup>

Para concluir con este primer acercamiento conviene señalar que con esta ubicación de la trayectoria conceptual de *didáctica*, también presentada bajo la denominación de *metodología*, se define la perspectiva de un conocimiento disciplinario de carácter universal y absoluto de la teoría y la técnica válidas en cualquier contexto sociohistórico (Esquema 4).

<sup>124</sup> HERNÁNDEZ RUIZ, SANTIAGO (1949). *Metodología general de la enseñanza*, 105.

<sup>125</sup> ELÍAS DE BALLESTEROS, EMILIA (1958). *Ciencia de la Educación*, 402.

<sup>126</sup> LARROYO, F. *La ciencia de la...Op. Cit.*, 183, 184.

<sup>127</sup> HERNÁNDEZ RUIZ, S. *Metodología general...Op. Cit.*, 105.

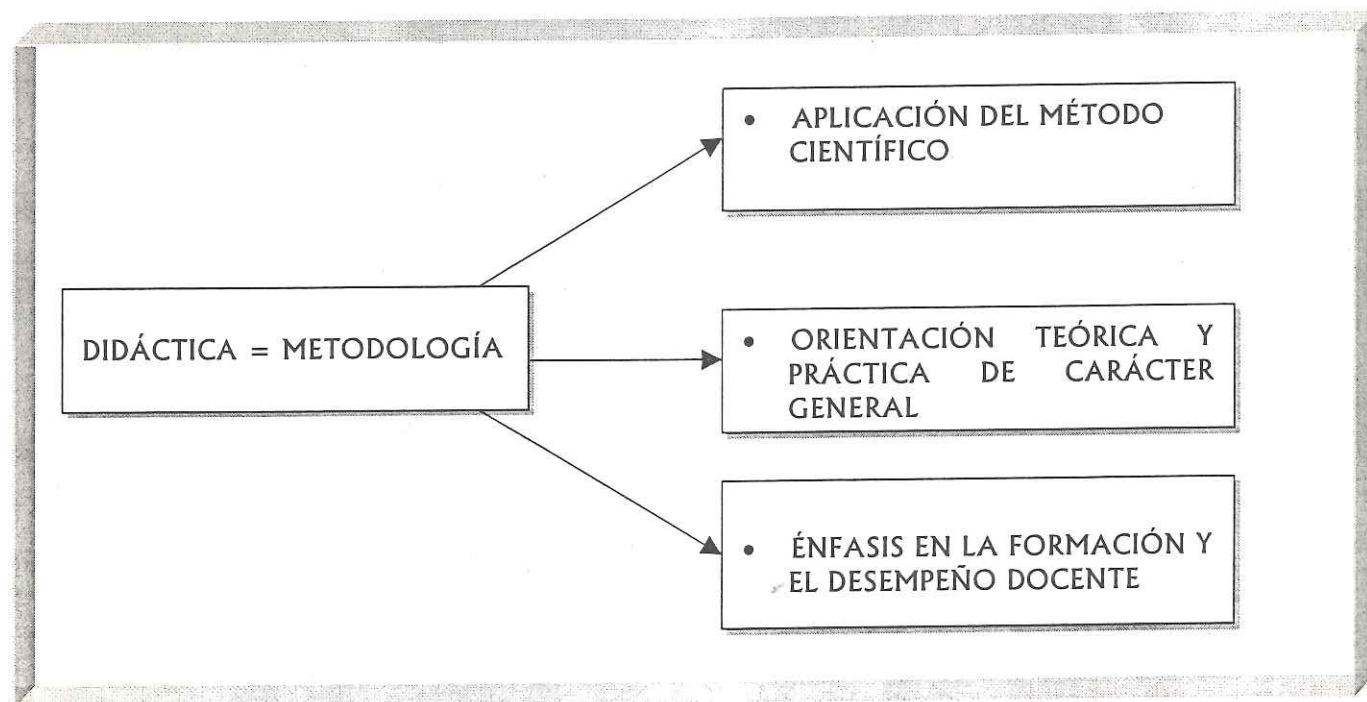
<sup>128</sup> VILLALPANDO, J. M. *Didáctica*, 34-35. (En cursivas en el original.)

<sup>122</sup> VILLALPANDO, J. M. *Didáctica*, 34, 112. (En cursivas en el original.)

<sup>123</sup> VILLALPANDO, J. M. *Introducción a la psicotécnica...Op. Cit.*, 256.

En este sentido observamos el manejo de una visión ideal de la *didáctica*, destacando el papel de los métodos y las técnicas para la enseñanza y la formación del alumno.

ESQUEMA 4



## 2.2 La conceptualización de *didáctica* en los planteamientos operativos de la tecnología educativa.

En el segundo tratamiento para la definición de *didáctica* se ubica el discurso caracterizado por planteamientos operativos derivados de la tecnología educativa DE Aguirre et al., Pérez et al., y Glazman e Ibarrola, divulgados hacia principios de los años setenta a través de los materiales producidos por el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, para la formación de docentes de los niveles medio superior y superior principalmente en la UNAM (Colegio de Ciencias y Humanidades y Escuela Nacional de Estudios Profesionales). Esta producción surge en un contexto de

ampliación de la oferta educativa que caracterizó la política gubernamental de esa década.<sup>129</sup>

Eventos tales como el crecimiento sin precedentes de la matrícula en los niveles medio superior y superior,<sup>130</sup> el impulso a la enseñanza media básica mediante la telesecundaria, la definición de opciones para el desarrollo del magisterio nacional,<sup>131</sup> la reestructuración de planes, programas y textos escolares de educación básica en el contexto de la reforma educativa, la capacitación y formación intensiva en las áreas agropecuaria, industrial y de servicios, son representativas del panorama nacional durante ese período.

Se trató entonces de un discurso alternativo en su momento, con fundamentos teóricos distintos a los de los planteamientos precedentes. Por una parte, se observa un fuerte basamento en la corriente conductista de la psicología educativa que derivó en el énfasis en los cambios observables de la conducta del alumno.<sup>132</sup> Como ejemplo, en el texto de Aguirre et al, destaca la vinculación entre el concepto de *didáctica* y la acción sobre la conducta del alumno:

La Guía del Asesor ofrece los lineamientos generales para organizar el Curso de Didáctica General, esto es: 1. Objetivos de Aprendizaje formulados en términos de cambios de conducta propuestos a los participantes del curso. En

<sup>129</sup> Además de las propuestas innovadoras institucionales de nivel medio superior (Colegio de Ciencias y Humanidades y Colegio de Bachilleres) y de las diferentes opciones en la modalidad abierta en UNAM y SEP, la educación superior pública se amplió con la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana (1973), y el establecimiento de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) en cuatro campus distintos (1974-75). También la educación superior privada extendió considerablemente su red de servicios. Asimismo, se establecieron 16 Institutos Tecnológicos Regionales, con lo cual su número ascendió a 34. Cf. MENESES MORALES, E. et al. *Tendencias educativas oficiales en México. 1934-1964*, apud; ROBLES, MARTHA (1985). *Educación y sociedad en la historia de México*, 216 y ss.

Según datos de ANUIES, de 52 instituciones de educación superior que había en el país en 1960 (universidades públicas y privadas e institutos tecnológicos), esta cifra aumentó a 100 en 1970, para llegar a 225 en 1980. Cf. KENT SERNA, ROLLIN (1992). *Expansión y diferenciación del sistema de educación superior en México: 1960 a 1990*, 35.

<sup>130</sup> Los datos que dan cuenta de este crecimiento son los siguientes: la población escolar del nivel medio superior pasó de 106,200 inscritos en 1960, a 335,438 en 1970, para llegar a 1,265,741 en 1980. En el nivel superior se reportaron 80,643 inscritos en 1960, 210,906 en 1970 y 731,921 en 1980. Cf. *Ibid*, 34.

<sup>131</sup> Para 1975 comenzaron a impartirse los cursos de profesor de educación secundaria por televisión; otras opciones formativas para el magisterio nacional se dieron en 1975, con las licenciaturas en educación preescolar y primaria impartidas por la Dirección General de Educación Normal y la Dirección General de Capacitación del Magisterio, y en 1978, con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional. Cf. MENESES MORALES, ERNESTO et al. (1997) *Tendencias educativas oficiales en México. 1976-1988*, apud.

<sup>132</sup> En este sentido algunos de los textos clave fueron: *Bases psicológicas de la educación* (1970), de M. Bigge y M. Hunt; *Taxonomía de los objetivos de la educación* (1971), de B. Bloom; *La confección de objetivos para la enseñanza* (1971), de R. Mager; *Elaboración del currículo* (1962), de H. Taba; *Principios básicos del currículo* (1973), de R. Tyler, y, *Tecnología de la enseñanza* (1970), de B. F. Skinner, entre otros.

estos objetivos se presenta una secuencia en función de su grado de complejidad.<sup>133</sup>

Por otra parte, se identifica la propuesta curricular de Ralph Tyler<sup>134</sup> y las categorizaciones conductuales formuladas por Benjamín Bloom como modelos a seguir para guiar la acción del docente, de nueva cuenta con el nexo didáctica-diseño de objetivos de aprendizaje, como se aprecia en el siguiente planteamiento:

Los objetivos propuestos en este curso han sido elaborados con base en la Taxonomía propuesta por Bloom y colaboradores. 2. Secuencia de Actividades, en donde se dan indicaciones y sugerencias generales, sobre su aplicación y duración aproximada. Es importante enfatizar que usted tiene libertad para seleccionar las actividades y el orden en que éstas han de realizarse; sólo debe tener presente que lo importante es lograr los objetivos de aprendizaje en cada sesión y que éste debe ser el criterio para la selección, ordenamiento y duración total de las mismas.<sup>135</sup>

Como puede observarse, en este tratamiento destaca un marcado énfasis en la eficacia de lo instrumental que ofrece un giro contrastante frente a los planteamientos de Larroyo, Villalpando y Hernández Ruiz. Lo anterior, en el sentido de replantear la enseñanza desligándola de la visión humanista de la educación, de la pedagogía idealista y, por consecuencia, de la didáctica. De hecho, este desplazamiento del concepto de *didáctica* se da en un contexto caracterizado por la inclusión de los avances tecnológicos en la enseñanza, la implantación de la reforma educativa en educación básica y en el nivel superior, el impulso a la capacitación y la formación de cuadros técnicos y profesionales, principalmente.<sup>136</sup>

Siguiendo esta idea puede observarse el enlace entre *didáctica* y el manejo de la categorización de *planeación de la enseñanza* o *planeación didáctica*. Se trata de una conceptualización representativa de un discurso centrado en el diseño e innovación de

<sup>133</sup> AGUIRRE, M. E., et al. *Curso introductorio...Op. Cit.*, 14.

<sup>134</sup> Con este autor, por ejemplo, los objetivos no son propósitos del instructor del curso ni las acciones a ejecutar, pues según expresa: "Si se analizan algunos enunciados de objetivos que aparecen claros y orientadores para formular programas de enseñanza, se advertirá que cada uno de ellos comprende en realidad tanto los aspectos de conducta como los aspectos de contenido." TYLER, RALPH (1982). *Principios básicos del currículo*, 50.

<sup>135</sup> AGUIRRE, M. E., et al. *Curso introductorio...Op. Cit.*, 14. (Subrayado en el original.)

<sup>136</sup> La incorporación de nuevas tecnologías aplicadas a la educación llega a México en la segunda mitad de los años sesenta, período en el que destacan en especial acontecimientos como el movimiento estudiantil de 1968. La creación de espacios como el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, así como la apertura de los Colegios de Ciencias y Humanidades, tienen lugar en un momento en que la enseñanza audiovisual y la televisión educativa representaron una alternativa ante el aumento de la demanda de educación superior. Cf. GLAZMAN, RAQUEL (2001). *Entrevista*, 2, 3; IBARROLA, MARÍA DE (2001). *Entrevista*, 4, 16.

procedimientos e instrumentos para la enseñanza y el aprendizaje que permitieran obtener mejores resultados educativos, de manera rápida y al menor costo posible. Conviene recordar también que la primera mitad de la década de los setenta representó una etapa importante para el desarrollo de la psicología educativa de corte conductista y de un decidido impulso a la investigación experimental en México, lo que influyó especialmente en los diversos programas institucionales de formación y actualización de docentes de los niveles medio y superior.<sup>137</sup>

En el caso de *planeación didáctica*, se pueden destacar los señalamientos siguientes. Un primer aspecto es el criterio de científicidad que se evidencia en los planteamientos ubicados, el cual está dado por el aval de la psicología a partir del estudio sistemático de la conducta y sus componentes y, en consecuencia, ciñéndose a la conceptualización de *proceso de enseñanza-aprendizaje*. Así por ejemplo, Pérez et al., indican:

Las diferentes conductas que tanto el profesor como los alumnos manifiestan en el proceso enseñanza-aprendizaje, son generadas desde el interior del sujeto, o bien, son provocados por los estímulos que las circunstancias proporcionan. [...] Se puede apreciar que en la enseñanza-aprendizaje, la conducta del profesor y de los alumnos es provocada por factores externos: INCENTIVOS, ESTÍMULOS, etc., y por factores internos: MOTIVACIÓN, que viene a ser la fuerza interior que despierta, orienta y sostiene un comportamiento determinado.<sup>138</sup>

Si observamos estas formulaciones utilizando las distinciones de ciencia y técnica y teoría y práctica, apreciamos entonces cómo desde la lógica de los autores se plantea que el estudio de la conducta en la perspectiva científica del conductismo es lo que determina la definición de técnicas que sistematizan el aprendizaje. Para dichos autores estas formulaciones quedan definidas en la conceptualización de *planeación didáctica* en los términos siguientes:

<sup>137</sup> Un ejemplo de ello fue el Programa Nacional de Formación de Profesores, puesto en marcha por ANUIES en 1972, y para el cual colaboraron el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. Asimismo, conviene señalar que la difusión que los materiales analizados tuvieron en el marco de dicho Programa coincidió con la presencia académica de otros espacios institucionales (universidades públicas y privadas, institutos y centros de investigación) que desarrollaron proyectos curriculares, de investigación y formación de docentes. Un ejemplo representativo fue el proyecto de formación y actualización de profesores definido por el Centro de Didáctica entre 1975 y 1976. Cf. DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL (1983). "El programa de especialización de la docencia. Una experiencia curricular del Centro de Didáctica de la UNAM", 17; y, (2001). *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*, 11-27.

<sup>138</sup> PÉREZ RIVERA, G., et al. *Manual de didáctica...Op. Cit.*, 19. (En mayúsculas en el original.)

LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA NO ES UNA PÉRDIDA DE TIEMPO: Simplifica el trabajo, puesto que constituye en sí misma una guía que permite prever cuáles son los propósitos de una acción educativa, cómo realizarla y cómo evaluarla. NO HAY QUE OLVIDAR QUE PARA QUE UNA PLANEACIÓN DIDÁCTICA RESULTE EFICAZ, ES NECESARIO QUE SEA: Precisa y clara [...]. Realista [...]. Flexible [...]. Sólo planeando en forma organizada y consciente podrá llevarse a cabo, con eficacia, el proceso enseñanza-aprendizaje.<sup>139</sup>

Con esta definición, por ejemplo, se enfatizan básicamente los aspectos de eficacia, claridad y flexibilidad como base para la estructuración de las actividades comprendidas en el denominado proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluso, puede observarse que el manejo de la noción de *objetivos de aprendizaje* representó una forma de incorporación de elementos de la tecnología educativa para dar un soporte teórico a la práctica educativa, con un reiterado énfasis en aspectos técnicos relacionados con el aprendizaje del alumno y el desempeño del docente.

En este sentido, y específicamente ligada con los enfoques teóricos sobre la comunicación y a partir del uso de medios audiovisuales en la enseñanza, se evidenció la importancia concedida a la tecnología, es decir, a la sistematización de los conocimientos científico-técnicos aplicables a los procesos industriales. Desde esta perspectiva el problema tecnológico y la cuestión de eficiencia en educación quedaron relacionados estrechamente, toda vez que la tecnología educativa representó una forma racional de dar respuestas a la demanda de eficiencia en procesos simples o complejos de enseñanza y aprendizaje.

De lo anterior destaca el hecho de que la estructuración de la enseñanza y el aprendizaje, bajo el enfoque de la tecnología educativa, se perfiló como una temática recurrente utilizada principalmente en la formación de docentes y profesionales de la educación desde principios de los años setenta. El énfasis aquí se dio más a las cuestiones sobre contenido y aprendizaje, pasando a un segundo plano lo concerniente a método y enseñanza<sup>140</sup>

<sup>139</sup> *Ibid.*, 110-111. (En mayúsculas en el original.)

<sup>140</sup> Un ejemplo de ello es la colección de siete textos publicados durante los años setenta, en la serie "Cursos básicos para formación de profesores", en coedición de ANUIES-Trillas. Los títulos fueron los siguientes: *Modelos de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje* y *Elaboración de cartas descriptivas para cursos de enseñanza-aprendizaje* de Antonio Gago Huguet, para la Unidad "Organización de la actividad docente"; *Organización lógica de las experiencias de aprendizaje* y *Organización psicológica de las experiencias de aprendizaje* de José Huerta Ibarra, para la Unidad "Realización de experiencias de aprendizaje"; *Enfoques y principios teóricos de la evaluación e Instrumentos de medición del rendimiento*

Por otra parte, podemos observar cambios importantes relacionados con el énfasis concedido a objetivos y contenidos a partir del manejo de clasificaciones conductuales sustentadas en la taxonomía de Bloom. Más aún, de este basamento se evidencian los movimientos de enlaces que los autores establecen entre *aprendizaje, conducta, objetivos y enseñanza*, los cuales se pueden apreciar en las diversas formulaciones presentadas en las que el posicionamiento del aprendizaje por sobre la enseñanza queda claramente establecido. Un ejemplo es el siguiente:

¿Por qué es importante tener objetivos de aprendizaje claros y definidos? Porque su especificación facilita la *comunicación* entre los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Porque los objetivos se convierten en los criterios de funcionamiento que responden a las preguntas fundamentales acerca de la Planeación, Realización y Evaluación, del proceso enseñanza-aprendizaje.<sup>141</sup>

Considerando los señalamientos anteriores, puede observarse entonces que el juego de elementos que los autores proponen es el de objetivos/métodos/contenidos, dando así un giro respecto de los planteamientos característicos de los años cuarenta a sesenta, en donde la *metodología* ofrecía una situación de primacía del docente y del método para el manejo de los contenidos, como elementos de primer orden para definir, estructurar y organizar la práctica educativa (Esquema 5).

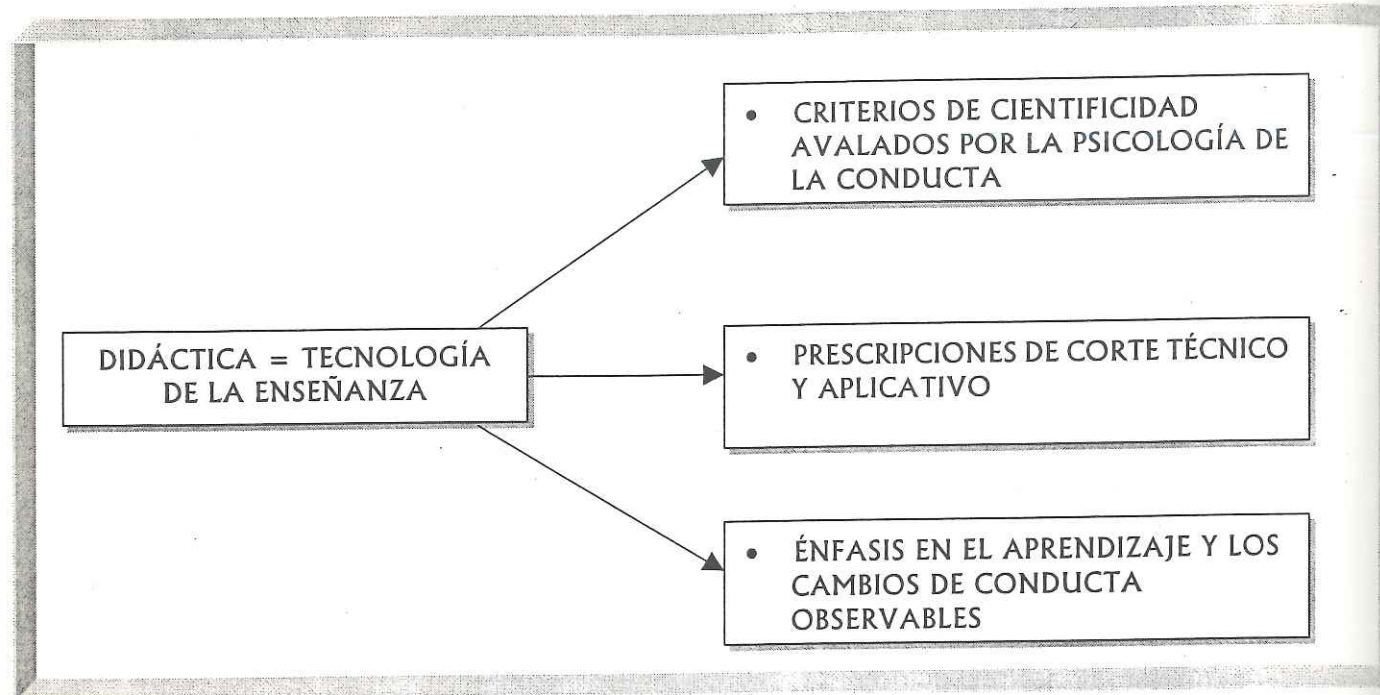
escolar, de Fernando Huerta Carreño, y *Análisis e interpretación de resultados de la evaluación educativa* de Irene Livas González, para la Unidad Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Específicamente, en la contraportada del texto *Organización psicológica de las experiencias de aprendizaje* se menciona lo siguiente: "En esta obra se analizan los trabajos de investigadores mexicanos, norteamericanos, rusos y belgas que se han preocupado por proveer al maestro de los instrumentos que requiere la implantación de pedagogías derivadas de teorías pedagógicas del aprendizaje. Constituye un valioso auxiliar para salvar la distancia entre la teoría y la práctica." (El subrayado es mío.)

<sup>141</sup> PÉREZ RIVERA, G., et al. *Manual de didáctica...Op. Cit.*, 31. (En cursivas, en el original. El subrayado es mío.)



ESQUEMA 5



En contraste y de acuerdo con este análisis, al situar en primer término los *objetivos de aprendizaje* quedan subordinados todos los demás aspectos comprometidos con la planeación de la enseñanza. En lo que se refiere a los contenidos, su lugar queda totalmente a la zaga de los otros elementos de la planeación y bajo una definición más restringida, la de "unidades de enseñanza y aprendizaje" constitutivas de los programas de asignaturas.

### 2.3 La *didáctica* desde las problematizaciones de un debate incipiente y las propuestas metodológicas alternativas.

En esta tercera aproximación a la trayectoria del concepto de *didáctica* se ubican los textos de Barco, Edelstein, Rodríguez, Díaz Barriga y Pansza et al., materiales representativos del período comprendido entre la segunda mitad de la década de los setenta y finales de los años ochenta, en un contexto cuyo panorama se caracterizó por eventos como los siguientes.

Durante los años setenta tuvo lugar una importante la expansión del sistema educativo en todos los niveles, la implantación de nuevas licenciaturas en educación, el avance de la investigación educativa y la formación y actualización de docentes de todos los niveles, entre otras acciones desarrolladas en el marco de la política de modernización de la educación superior iniciada a principios de esa década. Para los años ochenta el contexto educativo nacional mostraba cambios importantes, sobre todo a partir de la política de recorte del gasto educativo la cual, aunada a la de diversificación de fuentes de financiamiento a escuelas e instituciones de educación superior, modificó notablemente las estrategias de atención en rubros como el de formación y actualización de docentes de los niveles medio superior y superior.<sup>142</sup>

Otra observación de interés sobre los materiales en cuestión fue su producción y divulgación en un período en el que varios autores de España y Latinoamérica desarrollaron diversos trabajos, con reflexiones que dieron lugar al debate no sólo sobre la didáctica, sino con el abordaje de cuestiones referidas al objeto de estudio, el estatuto epistemológico y la delimitación del campo pedagógico.<sup>143</sup> De hecho éste fue el panorama discursivo desde el que se abordaron cuestionamientos sobre la didáctica, en aspectos como la ambigüedad en su conceptualización y la descontextualización o ahistoricidad en las propuestas de estructuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, destacaron otros trabajos tendentes a enfatizar el replanteamiento de la "vieja didáctica" y la necesidad de avanzar en la renovación del discurso didáctico –más allá de la visión instrumental de la tecnología educativa-, considerando el quehacer de la enseñanza en la articulación con un contexto histórico-social que rebasa el trabajo en el aula.

<sup>142</sup> Algunos de los rasgos de la política gubernamental que afectaron el desarrollo académico de las instituciones de educación superior fueron el pago de la deuda pública y el reordenamiento de las condiciones macroeconómicas, a partir de las cuales el Estado adoptó una actitud de negligencia política hacia la educación superior a lo largo de esa fase crítica de la economía de los ochenta. Por otra parte, a partir de 1985 se efectuaron cambios importantes en el patrón y las modalidades de financiamiento gubernamental para universidades e instituciones de educación superior, lo que modificó significativamente el ejercicio de las actividades básicas de este nivel: docencia, investigación y extensión universitaria. Cf. KENT SERNA, ROLLIN (1993). "El desarrollo de políticas de educación superior en México: 1960 a 1990".

<sup>143</sup> En esta perspectiva se ubican los trabajos de autores como Emilio Tenti, Georges Vigarello, Justa Ezpeleta, José Gimeno Sacristán, Agustín Escolano, entre otros. Cf. ESCOLANO, AGUSTÍN (1979). *Epistemología y educación*; EZPELETA, JUSTA (1980). "Modelos educativos: notas para un cuestionamiento"; VIGARELLO, GEORGE (1982). "Una especificidad epistemológica para las ciencias de la educación"; TENTI, EMILIO (1983). "El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis"; GIMENO SACRISTAN, JOSÉ (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*; (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*; (1988). *El currículum: una reflexión sobre su práctica*.

A partir de lo anterior y para esta parte del rastreo y desmontaje del concepto de *didáctica*, se analizan las formulaciones propuestas en los textos indicados al inicio de este rubro considerando dos momentos diferentes: el primero corresponde a la segunda mitad de los años setenta, el segundo propiamente a la década de los ochenta.

a) **Problematizaciones sobre *didáctica* y propuestas alternativas en la producción discursiva de los años setenta.**

En el primer momento (mediados de los años setenta) se ubican los trabajos de Barco, Edelstein y Rodríguez, producidos en Argentina y México y divulgados como mecanogramas y materiales en fotocopia para apoyar los cursos impartidos por el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, y en algunas de las asignaturas de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras y en la ENEP-Aragón.

Un primer señalamiento para estos materiales se refiere al énfasis sobre la contextualización sociohistórica de toda práctica educativa como punto de partida para definir cualquier propuesta metodológica. Con Barco por ejemplo, se destaca una serie de problematizaciones mediante las cuales la autora critica el carácter neutral de la *didáctica*, desligado de los fines de la educación y de la política educativa; en todo caso, más que una definición del concepto mismo se propone un replanteamiento en la formulación de estrategias metodológicas. Lo anterior considerando previamente el encuadre de las relaciones al interior de la institución educativa, toda vez que ésta forma parte de una trama de relaciones sociopolíticas e ideológicas más amplia que es el contexto sociohistórico.<sup>144</sup> En este sentido Barco plantea lo siguiente:

Una nueva propuesta didáctica que pretenda producir reales cambios implica la revisión de las relaciones de los docentes con los alumnos, con los demás docentes, con el personal directivo y jerárquico, con los padres y con la comunidad toda. [...] Es que la didáctica no opera a nivel de laboratorio: transcurre en el enmarque de una situación sociopolítica concreta, en función o disfunción de la cual

<sup>144</sup> De acuerdo con lo expresado por la autora en una entrevista reciente, el texto fue elaborado en un tono panfletario en un intento por recuperar planteamientos de la Escuela de Frankfurt, Paulo Freire, Giorgio Bini, Rosana Rossanda, entre otras fuentes, con base en los cuales se formularon críticas a la educación autoritaria y a los modelos de sistematización de la enseñanza basados en la tecnología educativa. Según Barco, el propósito explícito del texto era el de posibilitar la concreción de una propuesta alternativa que apoyara el quehacer de los docentes desde la práctica educativa. Cf. BARCO DE SURGHI, SUSANA (2002). *Entrevista*, 14 y ss.

actúa. La implementación didáctica no puede, por tanto, verse como ascéptica(sic), descargada de connotaciones ideológicas o, al servicio de una pseudo ambigüedad política que encubre tendencias precisas.<sup>145</sup>

En correspondencia con el planteamiento anterior, Edelstein y Rodríguez coinciden en destacar el papel de la ideología y el carácter sociopolítico presentes en toda propuesta didáctica, avanzando incluso en la crítica a la sistematización de la enseñanza basada en la tecnología educativa y producto de una política educativa acorde con las exigencias derivadas de una hegemonía económica y política. Así, en ambos textos los señalamientos se presentan bajo argumentaciones similares; en el caso de Edelstein y Rodríguez se señala que:

...las propuestas elaboradas desde la Didáctica, aun en las cosas de mayor incoherencia teórica, o de pretendida asepsia, responden a un sistema de ideas definido. Las posibilidades de implementación de las mismas, quizás no aisladamente, pero sí como planteo integral dependen de la coincidencia o no, entre la ideología que las inspira, y aquella que fundamenta el sistema educativo vigente. [...] ...la producción en el terreno didáctico es inoperante mientras no se modifique totalmente la estructura del sistema educativo –como consecuencia de una transformación en la estructura económicosocial-. Esta tendencia estrecha (en gran medida), la función de la nueva Didáctica, pues la reduce a la manera crítica de la producción actual, generalmente de tipo tecnocrático, y su correspondiente implementación en la práctica educativa.<sup>146</sup>

Con Barco, por su parte, el énfasis en la relación entre ideología y propuestas didácticas se da en autores y textos claramente especificados, pues según la autora:

La penetración ideológica también se realiza por la vía de lo aparentemente "técnico, aséptico" de la didáctica. Para no abundar en ejemplos, se tomarán algunos aspectos de la tan mentada **Taxonomía de los objetivos de la Educación**, de B. S. Bloom. Se hará, solamente, mención a las implicancias ideológicas del dominio afectivo de dicha taxonomía.<sup>147</sup>

De manera más enfática, Barco señala cómo el enfoque de la psicología conductista contribuye a lo que ella llama la "dominación ideológica"; de ahí que para la autora toda propuesta metodológica, en particular la de la tecnología educativa, representa una forma de manipulación de docentes y alumnos:

En última instancia, todo el apartado tiende a verificar el grado de domesticación adquirido por el alumno para dar respuestas... esperadas; para

<sup>145</sup> BARCO DE SURGHI, SUSANA (1975). "¿Antididáctica o nueva didáctica?", 101.

<sup>146</sup> EDELSTEIN, GLORIA. y AZUCENA RODRÍGUEZ (1974). "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica", 2.

<sup>147</sup> BARCO DE SURGHI, S. "¿Antididáctica...? Op. Cit.", 116. (En negritas, en el original.)

determinar hasta qué grado el alumno ha internalizado los objetivos explícitos e implícitos en el sistema escolar. Si el sistema escolar es como se señala en otra parte de este artículo, un reproductor en escala de la característica y relaciones imperantes en el sistema social a cuyo servicio se halla, este ítem de la taxonomía se convierte en un eficaz instrumento de determinación del grado de obediencia desarrollado (aunque por momentos se lo disfrace de obediencia a sí mismo, como si la misma no se diera sobre los cánones de la obediencia a los demás).<sup>148</sup>

Como se puede apreciar, es evidente el giro que toma el discurso de la *didáctica* en una tendencia crítica respecto de las formulaciones analizadas en el rubro anterior, por cuanto a situar al conductismo como la perspectiva científica para definir las técnicas que sistematicen el aprendizaje. En este punto se aprecia la crítica al predominio de la técnica por sobre los múltiples aspectos vinculados con la estructuración de la enseñanza y el aprendizaje, encubriendo por otra parte las cuestiones ideológicas implícitas en el desarrollo de la práctica educativa.

Estrechamente vinculado con lo anterior, el segundo señalamiento tiene que ver además con el papel que las autoras atribuyen a la investigación en el diseño de las propuestas elaboradas en el ámbito de la didáctica. Un ejemplo es la siguiente formulación, en donde se hace evidente el peso que tiene la articulación entre teoría y práctica, así:

La didáctica no puede entenderse ya como una disciplina de puro orden técnico, cuyo objetivo sea el de prever el instrumental necesario aplicable al margen de los objetivos y estructura del sistema educativo imperante. La didáctica implica una combinación de los niveles teórico, técnico, instrumental en el análisis y elaboración de los problemas de su ámbito; lo que supone una interrelación permanente entre la indagación teórica y la práctica educativa.<sup>149</sup>

Aquí podemos observar también que el énfasis en la investigación sobre la práctica educativa, se opone a la definición de la *didáctica* como una disciplina de orden técnico y de carácter apriorístico. De acuerdo con Barco, la alternativa para pasar de un discurso prescriptivo a uno problematizador en la didáctica consiste entonces en anteponer la investigación de la práctica educativa a la elaboración de toda propuesta didáctica, en este caso bajo la denominación de 'antididáctica' o 'nueva didáctica'. Bajo estos términos la respuesta a cómo llevar a cabo dicha tarea queda formulada de la siguiente manera:

Poniendo en práctica una didáctica contestataria, concientizadora, estimuladora del espíritu crítico y creador, una antididáctica respecto de la anterior.

<sup>148</sup> *Ibid*, 17.

<sup>149</sup> EDELSTEIN, G. y A. RODRÍGUEZ. "El método...Op. Cit.", 2. (El subrayado es mío.)

En este sentido puede aceptarse la propuesta de la investigación como antididáctica, fundamentalmente por todo lo que de cambio de actitudes implica. Recién cuando el nuevo orden socioeconómico se concrete, podrá hablarse de una didáctica **auténticamente** nueva [...]. La práctica educativa misma, la investigación sobre ella, irán delineando el modo de operar de la didáctica, que lo hará o no en un ámbito escolar...<sup>150</sup>

En relación con el lugar de la investigación en la didáctica se sitúa un tercer señalamiento, referido al papel del método como eje vertebrador en la definición de propuestas metodológicas para la práctica educativa. En este punto el argumento formulado por Edelstein y Rodríguez parte de la diferenciación entre método científico y método didáctico utilizada en los tratamientos didácticos usuales, en una separación 'artificial' que atribuye un tratamiento meramente técnico -prescriptivo y descontextualizado- a los diversos aspectos de la instrumentación didáctica (objetivos, contenidos, procedimientos de enseñanza, técnicas de evaluación).

Para las autoras, una forma de integrar el tratamiento formal y el tratamiento instrumentalista del método en la conceptualización de la *didáctica* es asignándole un 'carácter totalizador' desde una perspectiva teórica distinta de las manejadas en los planteamientos precedentes.<sup>151</sup> Así, expresan lo siguiente:

EL CARÁCTER TOTALIZADOR DEL MÉTODO. Al plantearnos la necesidad de redefinir el método desde una perspectiva didáctica, surgen interrogantes tales como: ¿qué significación se asigna al método en este campo? ¿Es válido diferenciar método científico y método didáctico? ¿Existe un método de validez universal? ¿Con qué fundamentos se hace referencia a diferentes métodos en la orientación del aprendizaje? ¿Cuál es el aporte del método en dicho proceso? [...] Un enmarque conceptual nos exige definir con claridad los alcances que asignamos al término método. Es importante destacar -antes de entrar en el desarrollo de dicho enmarque conceptual-, que el mismo se realizará desde la perspectiva del materialismo dialéctico.<sup>152</sup>

En continuación con esta idea, observamos un replanteamiento al enlace entre los conceptos de *didáctica*, *método* y *metodología*, en donde este último concepto se posiciona como clave y mediador entre teoría y práctica. Según las autoras, el carácter operativo de la *metodología* es lo que posibilita una visión integral y unificada del método, sea científico

<sup>150</sup> BARCO DE SURGHI, S. "¿Antididáctica...? Op. Cit.", 121. (En negritas, en el original. El subrayado es mío.)

<sup>151</sup> Como ya se mencionó al inicio del capítulo, un antecedente importante que influyó en las formulaciones analizadas fue el debate sobre los contenidos curriculares desarrollado en los años sesenta en los Estados Unidos. Ver nota 95 de este capítulo.

<sup>152</sup> EDELSTEIN, G. y A. RODRÍGUEZ. "El método...Op. Cit.", 4.

o didáctico, como base y encuadre para dar estructura a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido señalan que:

La instrumentación del método general, como de los métodos particulares en una situación concreta, requiere como instancia previa la elaboración de una metodología. Esta metodología implica una traducción de los principios generales, leyes y categorías aportados por el método en respuestas integradas a una situación dada y para ciertos y precisos objetivos.<sup>153</sup>

A la pregunta expresa sobre la posibilidad de transferir el esquema del método científico al contexto del aprendizaje escolar, Edelstein y Rodríguez afirman que el método didáctico reúne las características del método general (principios, leyes, categorías, normas básicas), lo que ubica en un plano común al aprendizaje como actividad escolar y al conocimiento como una actividad históricosocial. Con ello la atención para elaborar propuestas didácticas habría de centrarse entonces en dos aspectos clave: la especificidad del conocimiento disciplinario y los momentos del desarrollo del alumno. Según las autoras:

A partir del esquema general básico que aporta el método didáctico se elabora una metodología que sintetiza e integra todos los aspectos que hacen a la instrumentación del proceso de aprendizaje. Como concreción del método didáctico, esta metodología define constantes metodológicas, por su atención diferencial a campos de conocimiento y a etapas evolutivas, definiendo de este modo, metodologías especiales.<sup>154</sup>

En este punto se destaca un último señalamiento a propósito de la articulación entre *didáctica* y *metodología*, que difiere de los planteamientos precedentes en donde estas conceptualizaciones se utilizan indistintamente para aludir a la estructuración de la enseñanza y el aprendizaje, lo mismo en términos de *técnica*, *planeación* e *instrumentación*. En el caso de la argumentación formulada por Edelstein y Rodríguez, con *metodología* se plantea la articulación entre *didáctica*, *método*, *contenido* y *técnica*, a partir de la definición de esquemas referenciales generales y específicos siempre sobre la base de la investigación. Un ejemplo de esto último se aprecia en la siguiente formulación:

Hemos caracterizado el método, aplicado al proceso de aprendizaje en la escuela, como método didáctico. Señalamos que asume las características del método general, porque elabora los principios y normas básicas que rigen todo proceso de aprendizaje escolar, con independencia de las especificaciones que puedan plantearse en cada caso. En consecuencia, el método didáctico aporta un marco referencial que para transferirse a situaciones concretas, debe ser traducido

<sup>153</sup> *Ibid*, 11.

<sup>154</sup> *Ibidem*.

en una metodología general e incluso a metodologías específicas. [...] ...si decimos que para la implementación del método en situaciones concretas es necesario elaborar una metodología como instancia intermedia, ¿cómo caracterizamos y qué papel asignamos a los procedimientos, técnicas y recursos? Los definimos como componentes operacionales del método[,] y al reconocer que éste no es observable, sólo puede inferirse a través de la utilización que de dichos componentes se hace.<sup>155</sup>

En suma y respecto de los planteamientos sobre la conceptualización de *didáctica* analizados en los rubros anteriores, la producción discursiva de Barco, Edelstein y Rodríguez propone, en primer lugar, un reposicionamiento de las argumentaciones acerca del carácter doctrinario de la disciplina a partir de reconsiderar el papel clave del método general y el carácter históricosocial de las propuestas de estructuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar, estos tratamientos ofrecen un avance en la renovación del discurso didáctico a partir de la crítica a la visión instrumental de la tecnología educativa.

#### b) Problematizaciones sobre *didáctica* y propuestas alternativas en la producción discursiva de los años ochenta.

Las formulaciones discursivas analizadas en el inciso anterior constituyen el precedente que aportó sustratos analíticos a los materiales ubicados en el segundo momento de este período (segunda mitad de la década de los ochenta). Se trata de los textos de Díaz Barriga y Panza et al., en cuya preparación los autores recuperan de manera particular elementos de reflexión y análisis sobre las tradiciones alemana y anglosajona, así como elementos de soporte de la tradición francesa y de autores latinoamericanos que durante los años setenta desarrollaron una polémica abierta mediante problematizaciones acerca de la aplicación del pensamiento pedagógico tradicional y la implantación de los modelos de sistematización, derivados de la tecnología educativa y de las propuestas curriculares de la pedagogía norteamericana.

De hecho, estos materiales se producen en un contexto en donde la formación docente como prioridad institucional y gubernamental adquiere un giro diferente respecto de lo que ocurrió en los años setenta con la puesta en marcha de programas de amplia

<sup>155</sup> *Ibid*, 15.

cobertura para la preparación de profesores, en el marco de los modelos de sistematización de la enseñanza de la tecnología educativa.<sup>156</sup> En esta situación, la divulgación de la producción discursiva se vincula con la presencia de tres entidades institucionales de la UNAM (Centro de Didáctica, Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y, posteriormente, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos).<sup>157</sup>

Ahora bien, los textos reúnen diversos planteamientos que pueden analizarse según lo que cada autor aborda.<sup>158</sup> Por ejemplo, en el abordaje propuesto por Díaz Barriga se recupera una serie de problematizaciones que sobre la didáctica estaban en juego en ese momento, en torno a cuestiones como el agotamiento del discurso didáctico, el desconocimiento de los autores "clásicos" y el impacto de la producción editorial extranjera (anglosajona, principalmente), entre otras.<sup>159</sup> Pues según el autor:<sup>160</sup>

...la falta de evolución de los planteamientos didácticos, [es] lo que originó que éstos se volvieran redundantes en sí mismos, con lo cual este pensamiento se fue abandonando poco a poco. También es cierto que en muchos casos el abandono de la didáctica, se efectuó como un prejuicio, que impidió una formación en este "saber educativo". Aún en el caso de las escuelas vinculadas al pensamiento educativo existe una gran ignorancia de los clásicos de la didáctica, lo que resulta

<sup>156</sup> Diversos testimonios de profesores e investigadores coinciden en señalar que la incorporación de esta temática en los contenidos de la Carrera de Pedagogía de la Facultad tuvo características sui generis. Lo anterior, debido a la influencia que para ese momento aún tenía la tradición académica alemana para los estudios de pedagogía en México, y a la ruptura generada al interior de los diferentes grupos de académicos vinculados con los estudios de la licenciatura en cuestión. Cf. BARBA MARTÍN, LETICIA (2000). *Entrevista*, apud. BECERRA LÓPEZ, JOSÉ LUIS (2001). *Entrevista*, 3 y ss. GÓMEZ SOLLANO, MARCELA (2001). *Entrevista*, apud. MORENO Y DE LOS ARCOS, ENRIQUE (2000, 2001). *Entrevista*, 10 y ss.

<sup>157</sup> De acuerdo con los respectivos testimonios de los autores entrevistados, a partir de su incorporación a mediados de los años setenta al Centro de Didáctica, y posteriormente al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, y dado el impacto que tuvieron en México los trabajos sobre pedagogía y educación de autores latinoamericanos y franceses (Freire, Illich, Barco, Bauleo, Edelstein, Rodríguez, Piaget, Snyders, Reimer, Lobrot, Lapassade, Bachelard, Foucault), cada uno buscó formas de elaborar un material que no reiterara los planteamientos doctrinarios y prescriptivos de las obras de consulta básica utilizadas en las décadas pasadas. Cf. DÍAZ BARRIGA, Á. *Entrevista*, 7 y ss; MORÁN OVIEDO, P. *Entrevista*, 9 y ss.

<sup>158</sup> Algunos de los contenidos capitulares de las obras referidas se publicaron en versiones iniciales como artículos en la *Revista Perfiles Educativos*. Por ejemplo, antes de la edición del texto de *Didáctica y curriculum*, se publicaron previamente los artículos "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares" (1980), y "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia" (1982). En cuanto a *Fundamentación y operatividad de la didáctica*, se dio a conocer una primera versión de dos de sus capítulos en los artículos "Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal", y "Reflexiones críticas en torno a la docencia", ambos publicados en 1985.

<sup>159</sup> Otros de los trabajos que por esos mismos años dieron a conocer planteamientos de debate sobre la didáctica fueron los siguientes: FURLÁN, ALFREDO, REMEDI, EDUARDO et al. (1979). *Aportaciones a la didáctica en la educación superior*, y ALBA, ALICIA DE, DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL, REMEDI, EDUARDO et al. (1985). *Tecnología educativa. Aproximaciones a su propuesta*.

<sup>160</sup> Según Díaz Barriga, en el texto analizado se integran cuestionamientos a la didáctica provenientes de Estados Unidos, Argentina, Francia y España. De acuerdo con el testimonio del autor, estos planteamientos discutidos a partir de los años setenta en esos países, adquieren importancia en México hacia finales de esa década, especialmente a través de la divulgación de los trabajos de Barco, Edelstein y Rodríguez. Cf. DÍAZ BARRIGA, Á. *Entrevista*, 7 y ss.

paradojal con el estudio que actualmente se realiza de teóricos de la pedagogía norteamericana.<sup>161</sup>

En este caso y teniendo como base los tratamientos analíticos de Barco, Edelstein y Rodríguez, Díaz Barriga plantea señalamientos puntuales en torno a dos aspectos nucleares: el tratamiento sobre lo metodológico en el discurso didáctico, y la articulación entre *didáctica* y *curriculum*.

Por ejemplo, las consideraciones sobre lo metodológico se refieren a la visión instrumental que sobre este tratamiento prevalece en el discurso didáctico de las décadas precedentes, y cuyo enclave se fija a partir de la diferenciación entre métodos heurísticos y métodos didácticos. De acuerdo con el autor, este referente utilizado como base en los diferentes textos para establecer la especificidad del método en la didáctica, está situado desde un planteamiento en el que el concepto de *técnica* se identifica con la docencia y reitera el carácter práctico del conocimiento de la didáctica. Así explicita que:

En general, el método en la didáctica es visto únicamente como un problema instrumental, que se refiere a un conjunto de "técnicas" para mejorar el aprendizaje. Esta visión del método tiene su origen, entre otras cosas, en una concepción reduccionista de la didáctica donde ésta es, únicamente una disciplina instrumental que posibilita la aplicación de los principios teóricos de la pedagogía. Esta concepción niega explícitamente el nivel de formulación teórica.<sup>162</sup>

Ligado a este señalamiento se muestra el énfasis sobre el lugar que tienen la formación y el desempeño docente, en particular en los textos específicamente didácticos de los años cuarenta a sesenta, en términos de simplificar la enseñanza presentándola como el conjunto de actividades meramente prácticas con escasa referencia a la teoría. En todo caso, destaca Díaz Barriga, el aval de una teoría científica para la enseñanza tomado por los autores de los años setenta principalmente de las propuestas modélicas de la tecnología educativa, o el derivado de otros referentes conceptuales como dinámica de grupos o grupo operativo que tomó cierto auge a principios de los ochenta, tampoco superan el tratamiento instrumental de los planteamientos didácticos. Pues según el autor:

Entendemos por tratamiento instrumental de los problemas metodológicos aquella manera de abordar las características de la enseñanza como un conjunto de pasos técnicos (técnicas didácticas), que norma, en una relación abstracta, el proceso del maestro en la realización de su labor. Esta normatividad se apoya en

<sup>161</sup> DÍAZ BARRIGA, A. *Didáctica y...Op. Cit.*, 9-10.

<sup>162</sup> *Ibid.*, 50.

diversos planteamientos conceptuales que parten de supuestos totalmente pragmáticos, como es la propuesta de modelos de instrucción, que se presenta como una alternativa "científica". También nos sorprende, sin embargo, que se hagan propuestas instrumentales a través de premisas diferentes.<sup>163</sup>

Además, en el corpus de estos planteamientos sobre el abordaje de lo metodológico desde el ámbito de la didáctica, se perfila como soporte la combinación de bases epistemológicas y psicológicas. De acuerdo con esta forma de acercamiento que hace evidente un manejo contrastante de la teoría y la práctica, así como de contenido y método, Díaz Barriga propone situar en perspectiva las posibilidades de articulación entre la lógica de los contenidos académicos, la lógica del proceso de aprendizaje en el alumno y la lógica del marco institucional como una alternativa para la construcción de propuestas metodológicas para la estructuración de práctica educativa.<sup>164</sup> En este sentido el autor puntualiza:

...el método es susceptible de ser abordado en tres niveles de conceptualización: a) como un problema epistemológico, en el que tiene una relación íntima con el contenido y con los postulados generales, en relación a lo que es el conocimiento; b) como una vinculación con las teorías del aprendizaje y una posibilidad de concreción de los principios que se derivan de cada una de ellas, y c) como un ordenamiento de las etapas que es necesario cubrir para la construcción de un producto de aprendizaje en particular.<sup>165</sup>

En una mirada más detenida a estos planteamientos, las reflexiones formuladas sobre *metodología* perfilan un panorama alternativo que incide en el ámbito de la didáctica, contrastando con las producciones discursivas de las décadas anteriores. Lo anterior en el sentido de reincorporar al escenario discursivo de la didáctica las consideraciones analíticas de Barco, Edelstein y Rodríguez. Por una parte, con aspectos como el posicionamiento del docente frente al objeto de conocimiento de la disciplina; por otra parte, en cuanto a la reconsideración sobre lo formal (heurístico) y lo instrumental (didáctico) del método en las posibilidades de búsqueda de un planteamiento integrador; así también, la importancia de la contextualización sociohistórica de la práctica educativa como base para la construcción situada y permanente de propuestas metodológicas.

<sup>163</sup> *Ibid*, 83.

<sup>164</sup> Con base en lo expresado por Díaz Barriga, se tiene un referente clave en este sentido con el planteamiento antecedente desarrollado por Remedi, en cuanto a la proposición de articular una estructura conceptual, una estructura metodológica y una estructura cognitiva en el tratamiento metodológico de los contenidos. REMEDI, E. "Continuidad y ruptura...Op. Cit.", citado en DÍAZ BARRIGA, A. *Didáctica y...Op. Cit.*, 96. La referencia original de este trabajo es la siguiente: FERNÁNDEZ, PABLO (1981). "Continuidad y ruptura del planteamiento metodológico: notas críticas para su análisis". En: *Revista Foro Universitario*, 35-42.

<sup>165</sup> *Ibid*, 53.

En cuanto al ordenamiento en la relación entre *didáctica* y *currículum*<sup>166</sup> el autor destaca el carácter histórico de este enlace al indicar que:

...[se presenta] una articulación: la didáctica y el currículum. Actualmente la elaboración de propuestas curriculares invade los espacios educativos y pareciera cancelar de alguna manera el espacio didáctico. La relación histórica de esta articulación es al revés, es en los planteamientos iniciales de la didáctica, en los que se ordena el plan de estudios y la misma escuela. En este sentido bastaría una lectura al índice de la "Didáctica Magna".<sup>167</sup>

Seguido de este señalamiento se desprende el que refiere a los conocimientos vinculados con cada uno de estos conceptos, a modo de situar claramente dos espacios disciplinarios del campo pedagógico a partir de la realización de una actividad específica, como es la elaboración de planes y programas de estudio, entretrejida con elementos nucleares como son contenido, método y práctica educativa. En un planteamiento que enfatiza el manejo de la articulación entre *didáctica* y *currículum*, Díaz Barriga argumenta lo siguiente:

De esta manera consideramos que la construcción de programas de estudio, se encuentra en el eje de esta articulación (didáctica-currículum). De lo curricular se destaca la búsqueda de un contenido a enseñar, lo didáctico apunta a redefinir una situación global donde es enseñado.<sup>168</sup>

Relacionado directamente con los anteriores, un tercer señalamiento del autor se ubica con la observación en cuanto al giro que toma el conocimiento sobre lo curricular frente a un fuerte desplazamiento de la didáctica, en el marco de un contexto caracterizado por el auge de la teoría curricular, la teoría de la evaluación y la tecnología educativa en nuestro país y gran parte de Latinoamérica, desde finales de los años sesenta. Así señala que:

La importancia que actualmente tiene lo curricular y el consecuente desplazamiento de la didáctica, se ha conformado por varias causas, entre las cuales destaca fundamentalmente la evolución de la escuela al ritmo de las exigencias del proceso de industrialización, donde la "teoría curricular" constituye la expresión pedagógica de esta exigencia de modificar las formas y contenidos que

<sup>166</sup> Si bien el análisis discursivo sobre el concepto de *currículum* es tema del siguiente apartado, su inclusión en este punto responde al propósito de situar los planteamientos sobre *didáctica* en textos en los que el manejo del término *currículum* refiere a aspectos vinculados con la elaboración de planes y programas de estudios.

<sup>167</sup> DÍAZ BARRIGA, A. *Didáctica y...Op. Cit.*, 9.

<sup>168</sup> *Ibid*, 9-10.

son transmitidos en la escuela para ser reemplazados por aquellos "saberes útiles", que son reclamados para la incorporación del sujeto al aparato productivo.<sup>169</sup>

Con base en las problematizaciones anteriores, puede observarse que el desplazamiento aludido por el autor se relaciona con una situación clave de esos años: el contraste que ofreció el discurso emergente sobre el curriculum frente al discurso convencional de la didáctica. Es decir, en tanto que los textos de didáctica propios de los años cuarenta a los sesenta tuvieron como interlocutores inmediatos a los docentes para abordar asuntos técnicos restringidos al desempeño en el aula, la producción sobre el curriculum que comenzó a divulgarse desde los inicios de los años setenta<sup>170</sup> se dirigió a colectivos de maestros, de directivos, a estructuras organizadas institucionalmente y a otras entidades temporales más amplias. Lo anterior llevó a una diferencia fundamental entre ambas producciones discursivas, privilegiando sin duda la del curriculum.

En cuanto al abordaje de Pansza et al., se ubica un trabajo representativo de la segunda mitad de la década de los ochenta, publicado y divulgado en un período en que gran parte de la producción discursiva se caracterizó por la búsqueda de alternativas de reflexión sobre los procesos educativos y escolares desde la pedagogía, y particularmente desde la didáctica.<sup>171</sup> En cuanto a este material los autores parten:

...de una concepción de la Didáctica que se considera a ésta(sic) como la disciplina que aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje tratando de desentrañar sus implicaciones, con miras a lograr una labor docente más consciente y significativa, tanto para los profesores como para los alumnos.<sup>172</sup>

Ligado a esta conceptualización, Pansza et al., proponen un segundo referente al situar la educación como fenómeno social, y en el marco de ese contexto de enlace didáctica-educación hacen hincapié en el papel de la reflexión sobre la tarea docente más allá del aula. Exceptuando este énfasis, es evidente la continuidad con la lógica de los planteamientos discursivos que prevalecieron hasta finales de los años setenta, al reiterar

que la *didáctica* es el espacio disciplinario por excelencia para el abordaje de aspectos técnicos sobre la enseñanza y el aprendizaje en la institución escolar.

De las argumentaciones formuladas se destaca aquí la propuesta de *didáctica crítica*, categorización desde la cual los autores sitúan una corriente o tendencia educativa (modelo teórico) para derivar un planteamiento metodológico (instrumentación técnica). De acuerdo con esta idea Pansza et al., proponen la siguiente delimitación:

Abordaremos el aspecto de la instrumentación didáctica considerando tres corrientes educativas; dos de ellas con marcada caracterización en la historia de la práctica docente, como son la Didáctica Tradicional y la Tecnología Educativa, y otras(sic) más, que se perfila como opción en los tiempos actuales y que convencionalmente hemos llamado Didáctica Crítica.<sup>173</sup>

Ahora bien, el punto de partida fijado por los autores para el uso de esta categorización es la delimitación de la docencia en el ámbito universitario, en términos de objeto de estudio. Desde este emplazamiento se derivan y anudan aspectos de la práctica educativa como la metodología para la enseñanza y su relación con el proceso de aprendizaje, la elaboración de planes y programas de estudios, la evaluación y acreditación del aprendizaje; todo ello abordado en el marco de la denominada *didáctica crítica*, con el propósito de establecer una ruptura con los discursos precedentes sobre la didáctica y desarrollar propuestas innovadoras para el nivel superior.

Sin llegar a la formulación expresa de una definición para el concepto propuesto de *didáctica crítica*, esta categorización fue utilizada por éstos y otros autores durante poco más de una década, en trabajos que pretendieron desarrollar planteamientos opuestos al discurso de la tecnología educativa en la búsqueda de opciones teóricas y metodológicas.<sup>174</sup> En este sentido, y reiterando el planteamiento sobre una nueva propuesta didáctica formulado por Barco a mediados de los años setenta, Pansza et al., retoman dicha problematización para enfatizar la importancia de un enlace con los fines de la educación, para dejar en un segundo plano lo que había sido el planteamiento nuclear de la didáctica. Así expresan lo siguiente:

<sup>169</sup> *Ibid*, 9.  
<sup>170</sup> Es éste el caso del texto *Diseño de planes de estudios*, de Glazman e Ibarrola.  
<sup>171</sup> Según el testimonio de Morán, la propuesta de elaboración del texto estaba basada no sólo en la recuperación y estructuración de experiencias didácticas, sino principalmente en la pretensión de articular lo teórico y lo técnico de la didáctica vistos desde la amplitud del campo educativo. Esta lógica contrasta con el planteamiento de Díaz Barriga, en el sentido de situar la reflexión teórica sobre la didáctica desde una perspectiva sociohistórica. Cf. MORÁN OVIEDO, P. *Entrevista*, 10-11; y DÍAZ BARRIGA, Á. *Entrevista*, 9 y ss.

<sup>172</sup> PANSZA, M. et al. *Fundamentación de la didáctica (tomo 1)*, 7.  
<sup>173</sup> *Ibid*, 147-148. (El subrayado es mío.) De acuerdo con el testimonio de Morán, fue el propio autor quien utilizó por primera vez la categorización de *didáctica crítica* para referirse al conjunto de estrategias alternativas para estructurar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cf. MORÁN OVIEDO, P. *Entrevista*, 13.  
<sup>174</sup> Cf. PANSZA, MARGARITA (1992). "Opción crítica en la didáctica". En: *Revista Perfiles Educativos* (57/58) y QUESADA CASTILLO, ROCÍO (1990). "La didáctica crítica y la tecnología educativa". En: *Revista Perfiles Educativos* (49/50).

La Didáctica Crítica, en contraposición a las prácticas cotidianas inmersas en el instrumentalismo y en la pretendida neutralidad ideológica necesita, con carácter urgente, dos cosas: A) Considerar de su competencia el análisis de los fines de la educación. B) Dejar de considerar que su tarea central es la guía, orientación o instrumentación del proceso de aprendizaje, en el que sólo se involucra al docente y al alumno. Por esta razón sostenemos que resulta impostergable que la nueva opción didáctica rompa definitivamente con el atavismo de los modelos anteriores, donde el docente no se perciba más como un técnico responsable únicamente de la eficaz aplicación de procedimientos encaminados a procurar un mayor rendimiento académico.<sup>175</sup>

Sin embargo, el sustento de esta argumentación se percibe poco consistente en cuanto a que los propios autores vuelven a los conceptos de *enseñanza* y *aprendizaje* como la base y núcleo de la propuesta formulada, reiterando en este sentido los planteamientos de las producciones discursivas precedentes<sup>176</sup> aunque en este caso con ciertos matices derivados de la pedagogía de Paulo Freire. Así proponen:

Destacamos la concepción de la enseñanza y el aprendizaje como elementos inseparables, integrantes de un proceso único y en permanente movimiento. [...] Para promover un salto cualitativo en las concepciones de enseñanza y aprendizaje, una didáctica crítica tiene que recuperar la unidad dialéctica que existe entre ellas; se aprende mientras se enseña y viceversa, en un interjuego permanente. Un educador-educando y un educando-educador, en la institución escolar, significa potencialmente el cambio en las funciones que tienen asignadas.<sup>177</sup>

Volviendo a la categorización de *didáctica crítica*, ésta asume, según los autores, el carácter de propuesta alternativa frente a conceptualizaciones modélicas de corte meramente instrumental. No obstante, reconocen que no se trata de una propuesta universal ni absoluta al señalar que:

...la didáctica crítica es todavía una propuesta en construcción, que se va configurando sobre la marcha; una tendencia educativa que no tiene un grado de caracterización como es el caso de la Didáctica Tradicional y la Tecnología Educativa.<sup>178</sup>

<sup>175</sup> PANSZA, M. et al. *Fundamentación...Op. Cit.*, 192. (El subrayado es mio.)

<sup>176</sup> Este señalamiento coincide con el análisis del rastreo conceptual sobre *enseñanza* y *aprendizaje* presentado en el tema 1 de este capítulo. Dos ejemplos de ellos son: a) la similitud en la idea del vínculo indisoluble de ambos conceptos manejado también en los desarrollos conceptuales de Larroyo y Villalpando; y, b) el énfasis en el carácter dialéctico y en los momentos del proceso de aprendizaje planteado por Rodríguez. Al respecto, ver páginas 59 a 67 de este capítulo.

<sup>177</sup> PANSZA, M. et al. *Fundamentación...Op. Cit.*, 7, 88. La diferencia observada respecto de los planteamientos citados consiste en el manejo de la tesis freiriana que textualmente dice: "Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador. [...] La tendencia, entonces, tanto del educador-educando como de los educandos-educadores es la de establecer una forma auténtica de pensamiento y acción." Cf. FREIRE, PAULO (1976). *Pedagogía del oprimido*, 86. 90.

<sup>178</sup> PANSZA, M. et al. *Fundamentación...Op. Cit.*, 191-192.

Sobre la base de estos señalamientos analíticos, conviene entonces no perder de vista que las puntualizaciones desarrolladas en el texto, más que concretarse en una formulación conceptual de *didáctica crítica*, se derivan hacia el manejo indistinto de dicha categorización bajo los términos de *corriente*, *escuela*, *modelo* y *propuesta*. Lo anterior, según los autores, en el marco de una secuencia históricamente ordenada en la que sitúan el surgimiento de cuatro paradigmas metodológicos también denominados "modelos teóricos": escuela tradicional, escuela nueva, escuela tecnocrática y escuela crítica.<sup>179</sup>

Vinculado con este encuadre, otro aspecto de interés consiste en el esbozo de un marco histórico del planteamiento de *didáctica crítica* pues, de acuerdo con los autores, el origen y basamento de esta categorización tuvo lugar a mediados del siglo XX con el surgimiento de la "Escuela Crítica". De acuerdo con Pansza et al., en esta corriente se desarrollan planteamientos críticos sobre aspectos y elementos vinculados con el trabajo en la escuela, tendentes a enfatizar la reflexión de profesores y alumnos como una de las claves para la toma de decisiones en el ámbito educativo.

En un discurso que ofrece variedad de combinaciones teóricas, los autores reconocen algunas de las fuentes directas en las que sustentan su propuesta conceptual y metodológica, entre las que ubican de inicio la teoría marxista, la teoría de la reproducción, el análisis institucional, la autogestión pedagógica y el psicoanálisis.<sup>180</sup> De tal manera infieren que:

Esta corriente [Escuela Crítica] aplica una didáctica crítica (sic); toma conceptos que habían sido cuidadosamente evadidos, tales como el autoritarismo, lo ideológico y el poder, y declara abiertamente que el problema básico de la educación no es técnico, sino político.<sup>181</sup>

De acuerdo con esta argumentación puede apreciarse el énfasis que Pansza et al., conceden al carácter político e ideológico de la denominada *didáctica crítica*, como base para la elaboración de propuestas metodológicas. Asimismo, al resaltar la vinculación con el tema del poder y la toma de conciencia por parte de docentes y alumnos a partir de la referencia específica al trabajo de Barco, los autores concluyen lo siguiente:

<sup>179</sup> *Ibid*, 52.

<sup>180</sup> Algunos de los autores referidos en el texto son Jacques Ardoino, Gastón Bachelard, Sara Finkel, Georges Lapassade, René Lourau, Pierre Bourdieu, Michel Lobrot, Anibal Ponce, Tomás Vasconi, entre otros. Cf. PANSZA, M. et al., *Fundamentación...Op. Cit.*, 68-69.

<sup>181</sup> *Ibid*, 60.



Coincidimos con Susana Barco en que una Didáctica Crítica necesita tener presentes dos consideraciones:<sup>182</sup>

- que las renovaciones o alternativas en el terreno didáctico no pueden ser vistas ya como una instrumentación puramente tecnológica, factible de ser aplicada sin grandes trastornos, en un contexto educativo previamente organizado cuya estructura no es objeto de modificaciones.
- Que las actitudes aisladas carecen de valor, resultan inoperantes en tanto no se encuadren en un sistema de actitudes congruentes, que respondan a objetivos claros y a valores asumidos conscientemente. Las actitudes no se pregonan, se llevan a la práctica y no afectan un aspecto aislado de la actividad docente, sino que comprenden todos los ámbitos, áreas y campos en que ésta tiene lugar.<sup>183</sup>

Con esta delimitación el discurso reitera también las argumentaciones de Edelstein y Rodríguez, en el sentido de superar los planteamientos de orden técnico y su respectiva aplicación en una práctica educativa descontextualizada, así como en la insistencia en situar el desempeño docente como objeto de reflexión. Asimismo, estos señalamientos dejan entrever la importancia concedida tanto a la teoría como a la práctica en el abordaje de la formación de profesores.

Por otra parte, en conjunto puede observarse que desde el encuadre planteado por Pansza et al., se define un discurso de corte propositivo más que problematizador caracterizado por combinar formulaciones tanto de orientación teórica como práctica, en un intento por perfilar una perspectiva crítica sobre la base de la científicidad y la reflexión, como serían por ejemplo la de la pedagogía freiriana o la del psicoanálisis en educación. Se reconoce sin duda el énfasis que conceden los autores a la complejidad del quehacer docente en el nivel superior, así como la importancia de su abordaje sobre la base de la investigación multidisciplinaria para dar cabida a los aportes de las ciencias sociales y las humanidades, no obstante que la argumentación propuesta se revierte forzosamente en planteamientos de orden técnico. El párrafo siguiente da cuenta de lo expresado hasta este punto del análisis:

La Didáctica Crítica es una propuesta que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra, sino que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello. [...] Somos conscientes de que las modificaciones en el

<sup>182</sup> Como dato de interés se señala que la categorización de *didáctica crítica* no aparece como tal en el texto de Barco, pues los términos que la autora maneja son los de *nueva didáctica* y *nueva propuesta didáctica*. Puede decirse entonces que se trata de una denominación que no se atribuye a algún autor en particular, sino que es parte del horizonte conceptual de una época. Cf. BARCO DE SURGHI, S. "¿Antididáctica...Op. Cit." Asimismo, ver las notas 173 y 174 de este capítulo.

<sup>183</sup> PANSZA, M. et al. *Fundamentación...Op. Cit.*, 193.

terreno didáctico no se pueden realizar por decreto, burocráticamente, aceptando irrestrictamente, sino que las mismas deben ser producto del análisis y la reflexión. La Didáctica Crítica supone desarrollar en el docente una auténtica actividad científica, apoyada en la investigación, en el espíritu crítico y en la autocrítica.<sup>184</sup>

Bajo estos términos Pansza et al., formulan las que podrían considerarse "pistas" para el desarrollo concreto de la intervención en el aula, a modo de lineamientos metodológicos operativos enfatizando un vínculo importante con la investigación educativa.<sup>185</sup> En este aspecto se puede observar la articulación del concepto de *metodología* con la categorización de *instrumentación didáctica*, utilizada por los autores. Conviene destacar incluso que la incorporación de este concepto al discurso pedagógico vino a desplazar el manejo de otras conceptualizaciones como *metodología pedagógica*, *metodología didáctica*, *metodología de la enseñanza* y *técnica de la enseñanza*, quedando incluso como un término equivalente a *planeación didáctica*.<sup>186</sup>

En cuanto al manejo de *instrumentación didáctica*, Pansza et al, insisten en el vínculo con la conceptualización de *didáctica crítica*, formulado en términos de un replanteamiento de los aspectos metodológicos de la enseñanza y el aprendizaje sobre la base de la tres corrientes educativas ubicadas por los autores (didáctica tradicional, tecnología educativa y didáctica crítica). Atendiendo a esta revisión, resulta de interés observar que la idea básica del enlace entre *didáctica crítica* e *instrumentación didáctica*, más que integrar las propuestas metodológicas de las tres corrientes indicadas, es la de posicionar la *instrumentación didáctica* como la alternativa depositaria de cambios

<sup>184</sup> PANSZA, M. et al. *Fundamentación...Op. Cit.*, 192-193.

<sup>185</sup> Conviene recordar que para ese momento las propuestas de la investigación participativa y la investigación-acción tuvieron una aceptación notable entre profesores e investigadores de la propia UNAM y de otros espacios institucionales vinculados con la docencia y la educación.

<sup>186</sup> En el rastreo de esta categorización y su incorporación al discurso pedagógico, se sitúan como precedentes los trabajos multicitados de Edelstein y Rodríguez.

Algunos años más tarde, la conceptualización de *instrumentación didáctica* fue utilizada por Díaz Barriga en su artículo "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares" (1980). En este sentido, el tratamiento que el autor ofrece con *instrumentación didáctica* se refiere a la planeación y puesta en marcha de actividades de enseñanza y aprendizaje, desde la perspectiva del currículum y de la didáctica como disciplina que articula los niveles teórico, técnico e instrumental, para atender los diferentes aspectos de carácter metodológico involucrados en la práctica educativa.

Posteriormente, en otro artículo también publicado por el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, se presenta la siguiente definición: "Hablar de instrumentación o de implementación en el proceso enseñanza-aprendizaje, es hablar de didáctica. Con este término nos referimos no sólo a las actividades, técnicas, recursos y procedimientos, que representan la parte operativa del proceso, la puesta en marcha de las diferentes situaciones de aprendizaje, sino también a los objetivos curriculares, a los contenidos, es decir, a las propuestas de aprendizaje de un programa de estudios, y asimismo a las diferentes formas de evaluación previstas para esos objetivos." Aquí se observa también un planteamiento que considera la importancia de la articulación entre la metodología de enseñanza y el marco curricular Cf. EUSSE ZULOAGA, OFELIA (1983). "La instrumentación didáctica del trabajo en el aula", 4.

sustanciales no sólo en la enseñanza y el aprendizaje, sino en todo lo que a educación se refiere. Lo anterior puede apreciarse en la siguiente formulación:

En suma, la didáctica tradicional y la corriente de la tecnología educativa, cuyas características distintivas son lo técnico, lo instrumental y metodológico, al dejar al profesor y al alumno fuera del planteamiento de los fines de la educación[,] convierten al primero en un ejecutor robotizado de metodologías ideadas y diseñadas por "expertos" tecnólogos educativos, y al segundo, en un pasivo consumidor del mensaje educativo, aunque en apariencia se le haga sentir la ilusión de que participa. [...] La didáctica crítica, es una alternativa en construcción que surge como propuesta frente a la llamada didáctica tradicional y la tecnología educativa. La instrumentación didáctica dentro de esta perspectiva va a combatir el mecanicismo, el dogmatismo y el autoritarismo en el aula, con el reconocimiento de las implicaciones políticas e ideológicas que tales posiciones imprimen al proceso de enseñanza-aprendizaje.<sup>187</sup>

Otro referente importante sobre el manejo de la conceptualización analizada es el que concierne al basamento teórico. Pues de acuerdo con Pansza et al., la *instrumentación didáctica* tiene como punto de partida la delimitación de un marco teórico sobre el *aprendizaje*, situando así al alumno en el centro del trabajo en el aula, esto es, como el núcleo articulante de una red de aspectos entrelazados en el desarrollo de la práctica educativa. Lo anterior se aprecia en el ejemplo siguiente:

Cuando hablamos de instrumentación didáctica se hace necesario partir de un concepto de aprendizaje que nos sirva como marco de referencia. Esta claridad teórica sobre el aprendizaje será condición necesaria para aprovechar otros conceptos que son consustanciales a la instrumentación didáctica, tales como objetivos, contenidos, actividades o situaciones de aprendizaje, evaluación, etc. En una palabra[,] la concepción de aprendizaje determina el manejo que se haga de todos los componentes de una planeación o programación didáctica.<sup>188</sup>

Este posicionamiento contradice lo expresado por los propios autores, en el sentido de mantener en un mismo plano las conceptualizaciones de *enseñanza y aprendizaje* presentadas como "unidad dialéctica" para comprender el lugar y papel de la figura denominada "educador-educando".<sup>189</sup> En cuanto al tratamiento sobre *aprendizaje* como fundamento de lo metodológico, los autores refieren aquí la combinación de diversos

<sup>187</sup> PANSZA, M. et al. *Fundamentación...Op. Cit.*, 200, 214. (El subrayado es mío.) De acuerdo con el testimonio de Morán, con el sentido de estos planteamientos no se buscaba "satanizar" ni a la didáctica tradicional ni a la tecnología educativa. Cf. MORÁN OVIEDO, P. *Entrevista*, 13.

<sup>188</sup> PANSZA, M. et al. *Fundamentación...Op. Cit.*, 167. (El subrayado es mío.)

<sup>189</sup> Ver la cita textual correspondiente a la nota 177 en la página 96 de este capítulo.

soportes teóricos entre los que destacan la psicología cognitiva, el enfoque piagetiano, el psicoanálisis y la psicología social.<sup>190</sup>

Y si bien de entrada hay una ubicación muy clara sobre el lugar y papel del alumno, en el desarrollo de los planteamientos que ofrece el texto se observa un desplazamiento hacia el grupo como el elemento eje desde el cual se da estructura a los procesos de enseñanza y aprendizaje.<sup>191</sup> Así, Pansza et al., utilizan el concepto de *aprendizaje grupal* como el referente teórico clave y el elemento base no sólo para definir una propuesta de *instrumentación didáctica*, sino además para sustentar los cuestionamientos que se entretienen con la definición de la *didáctica crítica*, como se aprecia a continuación:

La propuesta de la Didáctica Crítica para abordar el problema de las interacciones estereotipadas entre profesores y alumnos es la del trabajo en grupo a partir de la concepción de aprendizaje grupal [...]. El trabajo en grupo que pretendemos es, entonces, en forma de aprender y por tanto de elaborar otros vínculos mientras se manejan contenidos específicos de aprendizaje; el grupo se conforma operando como tal, y sólo así adquiere el carácter de "grupo de aprendizaje".<sup>192</sup>

Otra observación de interés en el rastreo analítico presentado consiste en apreciar que la propuesta metodológica alternativa, anticipada desde la conceptualización de *didáctica crítica*, regresa a los planteamientos vigentes en los años cuarenta a sesenta. Por ejemplo, según los autores desde la perspectiva de la didáctica crítica es posible desarrollar un tratamiento de corte propositivo para la estructuración de una propuesta metodológica, basado en el principio de una construcción permanente de estrategias acordes con el contexto político e ideológico del momento. No obstante, y dada la imposibilidad de dejar la normatividad fuera de este discurso, los autores también recurren a la prescripción de un programa modélico de *instrumentación didáctica* sustentado en la perspectiva "crítica". Así, presentan un esquema en términos de "la alternativa aplicable a

<sup>190</sup> Los autores mencionados en el texto son Ausubel, Bruner, Aebli, Pichón-Rivière, Bohoslavsky, Bauleo y Bleger. De acuerdo con el testimonio de Morán, el planteamiento de sobre el trabajo grupal, basado en los trabajos sobre aprendizaje grupal de Pichón-Rivière y Bleger, constituye uno de los elementos clave para la estructuración de la enseñanza y el aprendizaje en la propuesta de la *didáctica crítica*. Cf. MORÁN OVIEDO, P. *Entrevista*, 14.

<sup>191</sup> Para situar un precedente y de acuerdo con los testimonios de Morán y Díaz Barriga, diversos trabajos sobre la teoría grupal realizados hacia la segunda mitad de la década de los setenta en el Centro de Didáctica y posteriormente en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos aportaron referentes teóricos y metodológicos sobre las posibilidades del trabajo en el aula, incluyendo desde las propuestas de las dinámicas grupales hasta el enfoque de grupo operativo. Cf. MORÁN OVIEDO, P. *Entrevista*, 13-15, y DÍAZ BARRIGA, A. *Entrevista*, 6-7. Ver también la nota 101 de este capítulo.

<sup>192</sup> PANSZA, M. et al. *Fundamentación...Op. Cit.*, 103, 104.

la docencia en los niveles medio y superior", mediante el manejo discursivo de criterios prescriptivos como los siguientes:<sup>193</sup>

...nos parece importante destacar que las actividades de aprendizaje son una conjunción de objetivos, contenidos, procedimientos, técnicas y recursos didácticos. Dado este carácter integrador de las actividades de aprendizaje, su selección debe apegarse a ciertos criterios:

- Determinar con antelación los aprendizajes que se pretende desarrollar...
- Tener claridad en cuanto a la función que deberá desempeñar...
- Que promuevan aprendizajes de ideas básicas...
- Incluir en ellas diversos modos de aprendizaje...
- Incluir formas metódicas de trabajo individual...
- Favorecer la transferencia de información...
- Ser apropiadas al nivel de madurez...
- Que generen en los alumnos actitudes para seguir aprendiendo, sobre todo.<sup>194</sup>

Además del corte prescriptivo del discurso, otro rasgo que revela el enlace con los planteamientos de las décadas precedentes es el manejo de la vinculación método científico-metodología de investigación y método didáctico-instrumentación didáctica, en dos sentidos. El primero se ubica al destacar la posición de equivalencia entre el método científico (investigación) y el método didáctico (docencia); el segundo al referir la garantía de un sustento de científicidad no sólo en lo que se refiere a la estructuración de la enseñanza y el aprendizaje, sino de la pedagogía en su conjunto.

Como podemos observar, para Pansza et al., es muy importante enfatizar que cualquier propuesta metodológica para la enseñanza requiere de un soporte científico, y por ello es conveniente partir de un esquema de investigación, en este caso la participativa, como garante de la científicidad, pues según los autores:

La instrumentación didáctica juega un papel decisivo en todos los momentos del proceso de conocimiento y, desde la perspectiva del aprendizaje grupal por la investigación participativa, presenta tanto a los profesores como a los alumnos problemas específicos [...]. Hemos tratado de estructurar una propuesta operativa congruente con las concepciones que hemos expuesto a lo largo de este trabajo. Nos hemos colocado en la corriente de la Didáctica Crítica, porque en ella vemos la posibilidad de abordar los procesos educativos de una manera racional. [...] Quizá podamos, siguiendo por esta vía de investigación social, colaborar a la construcción de aquella ciencia que nos ocupa y que no es otra que la Pedagogía.<sup>195</sup>

<sup>193</sup> Cabe mencionar que según el testimonio del autor, una de las alternativas de esta propuesta metodológica sería justamente la de superar los términos prescriptivos o normativos en el planteamiento de procedimientos didácticos para la práctica educativa. Cf. MORÁN OVIEDO, P. *Entrevista*, 13 y ss.

<sup>194</sup> PANSZA, M. et al. *Fundamentación...Op. Cit.*, 205-206. (El subrayado es mío.)

<sup>195</sup> *Ibid*, 61, 92. (El subrayado es mío.)

Por otra parte, en esta argumentación además de fijar enlaces teóricos para el desarrollo de propuestas metodológicas, se destaca la pretensión de buscar un "punto de acceso" para lograr que la pedagogía alcance el nivel de ciencia. No obstante la diversidad de enfoques, en el discurso observamos una correspondencia lineal entre metodologías didácticas y metodologías de investigación. Así:

La reflexión del profesor y el riguroso análisis de su práctica, con la finalidad de orientar su quehacer cotidiano es como reiteradamente lo afirmamos en el capítulo precedente, una vía muy importante para lograr que la educación adquiera categoría científica. Dicho proceso tiene que ubicarse en los marcos de la institución, porque ésta, como producto social regula las acciones en el aula.<sup>196</sup>

Un último señalamiento de este análisis es sobre el planteamiento conclusivo con el que Pansza et al., argumentan no pretender la propuesta de planteamientos homogenizantes ni universales para la práctica educativa al advertir que la *didáctica crítica*:

...tiene que abordar las múltiples contradicciones que se viven en el aula de la escuela: pensar de un modo y hacer de otro, querer dialogar con el compañero y establecer una disputa contra él, pretender la creatividad y lograr la reproducción, etc.[.] y manejar un grado óptimo de ansiedad, ya que el aprendizaje requiere de la presencia de ella para que impulse al grupo a actuar, a indagar, a buscar, a establecer nuevos vínculos no sólo con las personas sino con los objetos de conocimiento.<sup>197</sup>

Hasta aquí conviene enfatizar que los planteamientos en torno a la *didáctica crítica* como propuesta alternativa encierran dificultades para trascender el carácter normativo entretelado en el discurso didáctico desde su surgimiento. Asimismo y con base en las formulaciones analizadas, podemos observar con el concepto de *didáctica* una serie de movimientos que va de la tematización como doctrina de la enseñanza característica de la producción discursiva de los años cuarenta a sesenta, hacia el desarrollo de problematizaciones sociohistóricas que se sitúan sobre planteamientos metodológicos, para finales de los años ochenta, aunque sin desligarse de su núcleo de origen (Esquema 6).

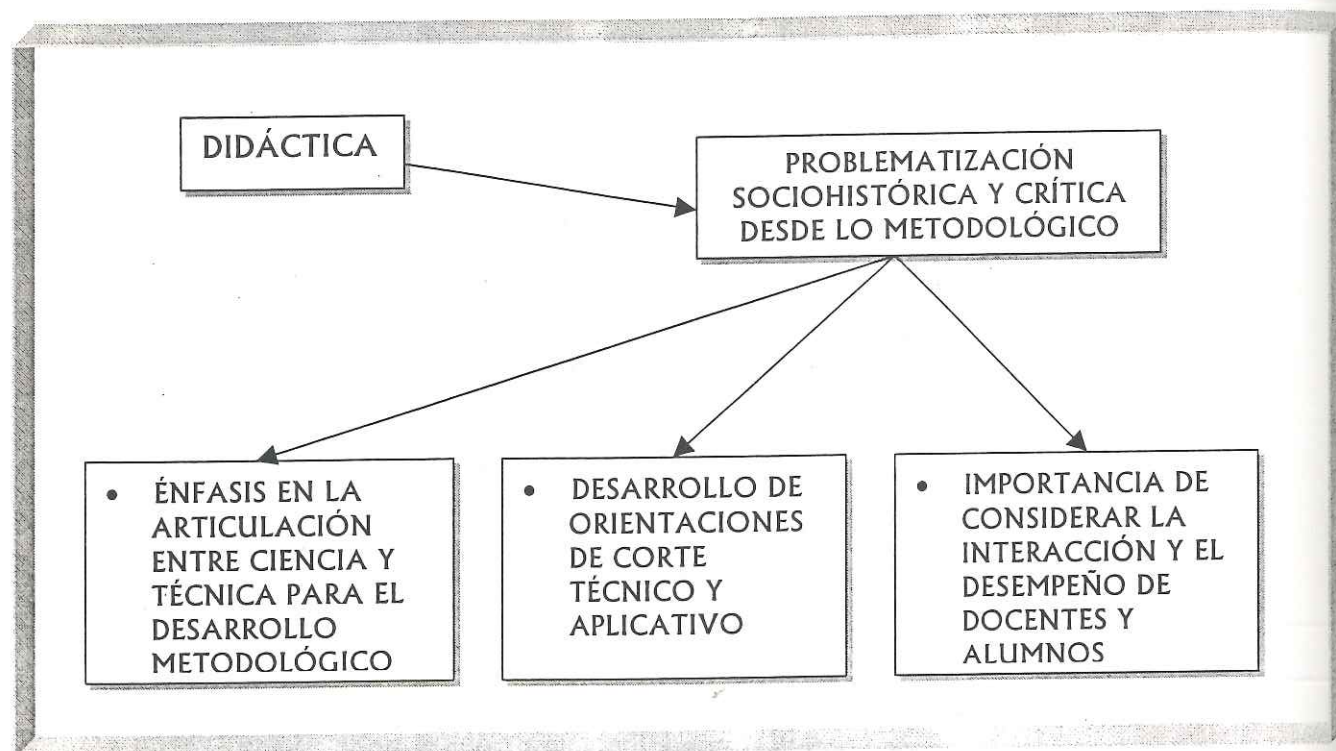
Finalmente, estos cambios están relacionados con la reconceptualización de los conceptos de *enseñanza y aprendizaje* indicada en el primer tema de este capítulo, en el

<sup>196</sup> *Ibid*, 73. (El subrayado es mío.)

<sup>197</sup> *Ibid*, 108.

sentido de insistir que la *didáctica* no habría de ponderar una u otra parte del trabajo docente como se observa en los planteamientos de las décadas precedentes.

ESQUEMA 6



### 3. La estructuración de la enseñanza y el aprendizaje a partir del concepto de *curriculum*.<sup>198</sup>

El concepto de *curriculum* se presenta como un término polisémico y complejo ante la diversidad de aspectos que comprende. En su formulación se incorporan, entre otros referentes, planes y programas de estudios, metodologías de enseñanza y aprendizaje,

<sup>198</sup> El término *curriculum*, de raíz latina, se incorporó al discurso en educación en los países de habla inglesa hacia finales del siglo XIX. Sus antecedentes pueden situarse en planteamientos como la educación juvenil en el gimnasio griego propuesta por Platón en *La República*, la Escuela de Alejandría, así como en la organización de las siete artes liberales (latín, retórica, gramática, aritmética, música, geometría y astronomía) en el *trivium* y el *cuadrivium* de las universidades medievales. De acuerdo con su significación etimológica, *curriculum* hace referencia al curso o carrera profesional de una persona a lo largo de la vida, aunque usualmente este concepto se ha vinculado con las definiciones de *plan de estudios* y *programa de estudios*. En una revisión detenida de autores y textos de las últimas décadas, se puede apreciar que con este término se aborda también el estudio, planeación, desarrollo y evaluación de los procesos institucionales y sistemáticos de enseñanza y aprendizaje para la formación de los educandos, en diferentes espacios y niveles (áulico, institucional, administrativo-legal).

estrategias de evaluación y criterios institucionales de acreditación. Asimismo y en relación con la línea de problematización de este capítulo, ubicamos distintos abordajes que dan cuenta de múltiples lecturas y construcciones para el rastreo de este concepto.

En relación con el concepto de *didáctica* analizado en el tema anterior, el enlace con *curriculum* puede establecerse inicialmente a partir de dos cuestiones básicas sobre la enseñanza y el aprendizaje, esto es, qué enseñar y cómo llevar a cabo este proceso, preguntas que derivan en un planteamiento nuclear: la selección y organización de los contenidos educativos, en términos de plan de estudios y programa de cursos o asignaturas.<sup>199</sup> Gradualmente, a esta delimitación del concepto se incorporaron otros elementos vinculados con la estructuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como son la metodología o planeación de la enseñanza, la evaluación del aprendizaje, la formación de docentes entre otros aspectos, más cercanos incluso a la organización educativa y a los procesos institucionales y administrativos en su conjunto.

Considerando lo anterior, una forma de situar entonces el vínculo entre *didáctica* y *curriculum* es partir de los referentes de contenido y método, en los textos de autores clásicos de la Carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras.<sup>200</sup>

Uno de ellos es nuevamente la *Didáctica Magna* de Comenio, a partir de las formulaciones sobre la selección y organización de los contenidos en un *plan de estudios* como una de las bases explícitas para la organización del sistema escolar que incluía la

<sup>199</sup> Un precedente de interés para situar el enlace entre los conceptos de *didáctica* y *curriculum* es el problema de la organización de los estudios abordado en los colegios de la Compañía de Jesús, desde mediados del siglo XVI hasta la segunda mitad del siglo XVIII. Así, el *Ratio atque institutio studiorum* de los jesuitas basado en los principios de orden y método representa uno de los primeros documentos en los que se propone expresamente la definición de un *plan de estudios* para la formación literaria, basada en las humanidades clásicas como el soporte indicado para una educación progresiva y continua que incluía filosofía, historia, ciencias físicas y matemáticas. Cf. CHÂTEAU, JEAN (1974). *Los grandes pedagogos*, 53-110.

<sup>200</sup> Los títulos de las obras de éstos y otros autores considerados clásicos de la pedagogía y la educación son referidos de manera recurrente en la mayoría de las entrevistas realizadas. Por otra parte, si bien en los diferentes planes de estudios del periodo acotado no hay un espacio para el abordaje específico de la temática del *curriculum*, referencias diversas encontradas en textos, testimonios y trabajos recepcionales remiten a las materias indicadas en el plan de estudios de 1972, entre las que se consideran "Evaluación de acciones y programas educativos" y "Planeación educativa", materias optativas de cuarto año de dos semestres de duración. Cf. DUCOING, P. *La pedagogía en la Universidad...Op. Cit.*, 309-322.

Otro dato de interés se puede destacar del documento "Temario para el examen de promoción académica en la Licenciatura de Pedagogía", en el cual se incluyen únicamente dos subtemas relacionados con el estudio del *curriculum*: "5.b y 20.b Cómo ha de organizarse el desarrollo del plan y programa de estudios en la escuela primaria, en la escuela secundaria y en la superior. Bases del *curriculum* moderno. [...] 21.b La materia didáctica y los planes de estudio." Cf. ROJAS MORENO, I. "Elementos iniciales...Doc. Cit.", 38, y ROJAS MORENO, I. "Entidades institucionales relacionadas...Doc. Cit.", 13-14 y 34-38. Asimismo, ver Anexo N° 2.

escuela materna, la escuela común pública, la escuela latina o gimnasio y la academia, correspondientes a los períodos de crecimiento del ser humano (infancia, pubertad, adolescencia y juventud).<sup>201</sup>

Otro texto es *Fundamentos de un sistema de pedagogía* de Dilthey, en el que encontramos una serie de "principios aislados" de la *didáctica* a propósito de la agrupación de las materias de enseñanza. Para esta propuesta de organización de contenidos, el autor toma como base las formas de clasificación de las ciencias (naturales e histórico-sociales), los procesos psicológicos del niño, los valores y requerimientos del ambiente cultural e histórico. De acuerdo con Dilthey, la separación "natural" de las aptitudes de los alumnos es la base para diferenciar los niveles educativos y la graduación y secuencia de los contenidos disciplinarios.<sup>202</sup>

El último texto es *El niño y el programa escolar* de Dewey,<sup>203</sup> del cual se destacan algunas formulaciones específicas sobre contenidos y fines, en donde el *programa escolar* es el instrumento que garantiza la transmisión sistemática de los conocimientos y técnicas que estimulan el desenvolvimiento del alumno, en una relación estrecha entre la cultura y la escuela. Para este autor, hay un vínculo inherente entre los fines de la educación y los contenidos definidos en un programa escolar, dado que la selección y organización que realiza la escuela de dichos contenidos está subordinada, a su vez, a las condiciones de selección y organización predominantes en el ámbito de la cultura y de la sociedad en general. De acuerdo con Dewey, es importante además establecer una articulación entre "la experiencia del niño y las diferentes materias que constituyen el programa escolar", a modo de situarse como dos aspectos en continuidad de un mismo proceso.<sup>204</sup>

<sup>201</sup> De acuerdo con Comenio, a cada escuela corresponde un plan de clases o materias representativas de la cultura ordenada. Por ejemplo, en el caso de la escuela latina o gimnasio se propone un plan de seis materias: gramática, física, matemática, ética, dialéctica y retórica. Cf. COMENIO, J. A. *Didáctica...Op. Cit.*, 162-181.

<sup>202</sup> Para este autor la base de todo sistema educativo está en la *didáctica*, o sea en la pedagogía, porque a ella corresponde hacerse cargo de la agrupación de contenidos, pero requiere como soportes la psicología (evolución del niño), de la filosofía (determinación de valores) y de la historia para establecer principios generales que rijan las formas de organizar un plan de estudios. Cf. DILTHEY, WILHELM (1960). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, 88-108.

<sup>203</sup> Dewey escribió *El niño y el programa escolar* en 1902, uno de los primeros textos sobre currículum editado a principios del siglo XX, al cual le siguieron *El currículum* (1918) y *Cómo realizar el currículum* (1924), de Franklin Bobbit, *Scientific Management in Education* (1913), de J. M. Rice, y *Curriculum construction* (1923), de W. Charters. La versión en español de la obra de Dewey se dio a conocer a principios de los años sesenta, edición a cargo de Lorenzo Luzuriaga.

<sup>204</sup> La formulación del autor deja ver el espectro de posibilidades que se genera en el juego entre la parte psicológica (la inteligencia del niño) y la lógica de los contenidos educativos para la organización de la escuela, a partir del lugar atribuido al programa como instrumento de planeación didáctica. Así expresa: "Abandonemos la idea de las materias de estudio como algo fijo y ya hecho en sí mismo, fuera de la experiencia del niño;

Ahora bien, con base en las formulaciones precedentes se puede observar que el abordaje de los contenidos de enseñanza es un punto de acceso al problema de la estructuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el que convergen los conceptos de *didáctica* y *currículum*. Lo anterior en lo que se refiere al análisis discursivo de los textos de la muestra que, en conjunto, destacan la articulación entre *currículum*, *plan de estudios* y *programa de estudios* aunque con sustentos teóricos diferentes.

Por ejemplo, en los trabajos de los años cincuenta a finales de los sesenta, además de Comenio y Dewey, textos básicos en la pedagogía normalista, se alude también a las obras clásicas de Pestalozzi<sup>205</sup> y Herbart.<sup>206</sup> A principios de la década de los setenta, y en un contexto histórico de cambios en la política gubernamental que derivaron en la expansión del sistema educativo con la creación y/o reestructuración de planes de estudio de los niveles básico, medio y superior, los trabajos de ese momento refieren principalmente las obras sobre diseño curricular de autores norteamericanos publicadas en español y divulgadas en América Latina.<sup>207</sup> Para los años ochenta, además de estos trabajos se mencionan autores extranjeros que aportaron elementos de análisis y crítica a las formulaciones sobre el *currículum* desde otras disciplinas científicas.<sup>208</sup>

A partir de esta diferenciación y considerando los referentes indicados a propósito de la estructuración de la enseñanza y el aprendizaje vinculados con la trayectoria

cesemos de pensar en esta experiencia como algo rígido y acabado, veámosla como algo fluyente, embrionario, vital y comprenderemos que el niño y el programa son simplemente dos límites que definen un solo proceso. Así como dos puntos determinan una recta, así el punto de vista actual del niño y las verdades de las materias de estudio definen la instrucción. Ésta es una continua reconstrucción que va de la experiencia presente del niño a la representada por las concreciones de verdad organizadas que llamamos materias de estudio. Las diversas materias escolares, la aritmética, la geografía, el lenguaje, la botánica, etc., son ellas mismas experiencias de la raza. Representan el resultado acumulado de los esfuerzos, las luchas y los éxitos de la raza humana, generación tras generación. Representan esto, no como una mera acumulación, un montón heterogéneo de trozos aislados de experiencia, sino de algún modo organizado y sistematizado, esto es, expresado reflexivamente." Cf. DEWEY, J. *El niño y...Op. Cit.*, 30-31.

<sup>205</sup> Cf. PESTALOZZI, J. E. *Cómo Gertrudis...Op. Cit.*

<sup>206</sup> Cf. HERBART, J. F. (s/f). *Bosquejo para un curso de pedagogía y Pedagogía general*.

<sup>207</sup> Se trató de los textos de Tyler, Taba, Bloom y Mager indicados en la Nota 132 de este capítulo. Otros títulos fueron los siguientes: *El mejoramiento del currículum* (1974), de R. C. Doll, *Manual para el diseño de la instrucción* (1973), de L. Briggs, *La planificación de la enseñanza y sus principios* (1976), en coautoría con R. Gagné, y *Planeamiento de la enseñanza* (1972), de J. Popham y E. Baker, entre otros.

<sup>208</sup> Es el caso de las siguientes obras: *Sociología del currículo escolar* (1980), de J. Eggleston, *La educación como imperialismo cultural* (1977), de M. Carnoy, *La instrucción escolar en la América capitalista* (1981), de S. Bowles y H. Gintis, *La escuela capitalista* (1975), de Baudelot y Establet, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1975), de P. Bourdieu y J. Passeron, *Pedagogía progresista* (1978), de G. Snyders, *La educación burguesa* (1976), de T. Vasconi, *Ideología, grupo y familia* (1974), de A. Bauleo, *Psicología de la conducta* (1976), de J. Bleger.

conceptual de *curriculum*, se proponen tres formas de abordaje a los planteamientos en las obras:

- la referida a definiciones sobre *curriculum* desde el encuadre de la *didáctica* como el espacio disciplinario en el que se problematizan las cuestiones sobre selección y organización de contenidos educativos (¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar?), entretejidas con la *planeación de la enseñanza*;
- la que se articula con las conceptualizaciones de *curriculum* a la luz de la tecnología educativa y la teoría curricular, como sustento científico de la *planeación didáctica* en términos de la *sistematización de la enseñanza y el aprendizaje*, y su vinculación con el diseño de planes de estudios; y,
- la que ofrece problematizaciones críticas sobre el diseño de planes y programas como un objeto de análisis para ser abordado desde el campo de conocimiento pedagógico.

Conviene recordar que cada uno de estos abordajes reúne una serie de posicionamientos respecto de las formulaciones sobre *curriculum* que los diferentes autores desarrollaron, considerando la articulación de las respectivas orientaciones disciplinarias con momentos específicos del contexto sociohistórico en el que tuvo lugar la producción discursiva en cuestión.

### 3.1 El *curriculum* y su enlace con la *didáctica* en la problematización sobre la selección y organización de contenidos.

En este primer abordaje al concepto de *curriculum* en los materiales analizados, se puede observar cómo desde el espacio disciplinario de la *didáctica* se formulan problematizaciones referidas a la transmisión sistemática de una serie de conocimientos, en términos de *contenidos didácticos* o de *enseñanza*. Este tratamiento cuyos antecedentes se ubican en las obras de los autores clásicos de la pedagogía (Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Dewey), tiene como punto de partida las siguientes preguntas: ¿qué enseñar? (contenidos), ¿para qué enseñar? (fines), ¿cómo enseñar? (métodos), y es representativo de las formas discursivas desarrolladas en los textos de

Larroyo, Villalpando, Ballesteros y Hernández Ruiz en un período que comprende desde finales de los años cuarenta hasta finales de los sesenta.<sup>209</sup>

En estos planteamientos la referencia al concepto de *curriculum* se limita a su utilización como equivalente de *plan de estudios* y *programa de materias*.<sup>210</sup> De hecho, el término sólo se localiza en dos de las obras de Larroyo, de acuerdo con las siguientes formulaciones:

El término *curriculum* significa el conjunto de enseñanzas (teóricas y prácticas) que han de realizar para ser promovidos los alumnos, así como el orden de ellas, bajo la conducción de una institución docente. En la docencia superior, estos problemas, designados habitualmente con el nombre de planes de estudios y programas de materias, ofrecen importantísimas peculiaridades.<sup>211</sup>

*La organización de la materia didáctica. El plan de estudios*- Seleccionada la materia didáctica, hay que ver de dar a ésta el mejor ordenamiento y la más adecuada disposición. Esto se lleva a efecto en el plan de estudios o curso de estudios (*curriculum*).<sup>212</sup>

En este sentido, el tratamiento de *curriculum* se refiere a cuestiones sobre selección, organización y estructura de *contenidos de enseñanza*, desde la *didáctica* y atendiendo a un manejo indistinto de las categorizaciones de *plan de estudios* y *programa de estudios*, pues según Hernández Ruiz:

...la palabra *plan* significa nivel, intento, proyecto, traza o diseño de una cosa, disposición general de una obra; y la palabra *programa* vale aproximadamente lo mismo, pero con mayor concreción en los contenidos, [...]. ...diremos que el *plan didáctico* es la *disposición general de las materias que constituyen un proceso concreto de enseñanza*. [...], un *programa docente* es el desarrollo pormenorizado de un *plan de enseñanza*. En rigor, una distinción absoluta entre los conceptos de plan y programa es muy difícil; pero no merece la pena intentarla, pues el uso indistinto de una y otra es muy común y no causa dificultades serias de interpretación.<sup>213</sup>

<sup>209</sup> Conviene mencionar que la elaboración y difusión de estos textos tuvo lugar en un momento importante de la política educativa en México, en lo que se refiere a la ampliación y consolidación de los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria, técnica y normal. Cf. MENESES MORALES, E. et al. *Tendencias educativas oficiales en México. 1934-1964*, apud. Asimismo, ver la nota 116 de este capítulo.

<sup>210</sup> Un dato de interés en este sentido se ubica en todos los testimonios recabados, al observar un punto de coincidencia en cuanto al manejo de los conceptos de *plan de estudios* y *programa de estudios* en la Carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Según los entrevistados, la utilización de estos conceptos como precedentes al de *curriculum* fue una característica discursiva que prevaleció al menos hasta mediados de los años setenta, por lo que respecta a ese espacio formativo. Cf. *Entrevistas*, apud.

<sup>211</sup> LARROYO, F. *Pedagogía de la... Op. Cit.*, 79. (En cursivas en el original.)

<sup>212</sup> LARROYO, F. *Didáctica... Op. Cit.*, 113. (En cursivas en el original.)

<sup>213</sup> HERNÁNDEZ RUIZ, S. *Manual de... Op. Cit.*, 110, 111. (En cursivas en el original.)

A partir de lo anterior y retomando el planteamiento de la organización de los estudios en la perspectiva generalista y universal de la *didáctica* se pueden destacar otros aspectos, basados principalmente en las formas como los autores manejan la relación entre contenido y método.

El primero tiene que ver con la contextualización que se da en términos del papel de la cultura y los valores universales de la educación como criterio para la selección de contenidos, y la estructura de un sistema educativo para la distribución y organización de los mismos. Este señalamiento sobre el panorama educativo de una sociedad como trasfondo para la elaboración de planes y programas, sustentado en el pensamiento de Dilthey y Dewey, se ilustra con lo expresado por Ballesteros en los planteamientos siguientes:

Por plan de estudios se entiende *la exposición sistematizada del conjunto de materias y actividades que deberán ser desarrolladas en cada uno de los diversos ciclos, que constituyen el sistema escolar de un país.*<sup>214</sup>

Al menos en su concepción más amplia y, a nuestro parecer, más autorizada, todo Plan de estudios supone una concepción general y panorámica del problema de la enseñanza e incluso de la cultura, de forma que en cuanto a su contenido, finalidades y métodos no exista solución de continuidad entre los diversos grados e instituciones educativas, sino que todo el sistema escolar, desde el Kindergarten a la Universidad, obedezca a una intención, a un propósito perfecta y profundamente meditado, podríamos decir científicamente articulado que satisfaga las necesidades individuales y sociales de la cultura.<sup>215</sup>

De este contexto delimitado en lo general se establece la relación con un segundo aspecto: la planeación de la enseñanza en las instituciones educativas de cualquier nivel, en términos de la selección y ordenamiento de los conocimientos disciplinarios en materias o asignaturas. Producto de estas tareas desarrolladas por expertos y entidades son los *planes y programas de estudios*, en una realización lineal y evolutiva determinada por una normatividad 'natural' para la enseñanza, como lo plantea Villalpando en la acepción propuesta:

...un enlistamiento, ordenado, graduado y congruente, de las disciplinas científicas (naturales y sociales) que deben ser conocidas, de las prácticas que habrán de ser cumplidas, de las tareas que se realizarán. Tal enlistamiento, en sus líneas generales, cuando se refiere a contenidos de conocimiento teórico, cuyo

<sup>214</sup> BALLESTEROS Y USANO, ANTONIO (1952). *Organización de la escuela primaria.*, 136. (En cursivas, en el original.)

<sup>215</sup> *Ibidem.*

dominio implica una enseñanza, a la vez que un esfuerzo de aprendizaje, lo mismo racional que mecánico, constituye el *plan de estudios*. [...] El plan de estudios tiene un carácter estrictamente dinámico. Constituye el producto de una actitud comprensiva, a la vez que adecuada, por parte de los organismos encargados de planificar y dirigir la acción educativa escolarizada.<sup>216</sup>

Vinculado con los anteriores, el tercer aspecto destaca un tratamiento técnico que va de cuestiones generales para llegar a cuestiones específicas, entretelado en las diversas formulaciones sobre *planes y programas de estudios*. Así por ejemplo, con estas categorizaciones Larroyo alude a los instrumentos que hacen posible el orden en la enseñanza, cualesquiera que sean las situaciones o los participantes de una práctica educativa determinada:

El plan de enseñanza determina y organiza las asignaturas o temas globales para cada uno de los grados escolares; los programas seleccionan y distribuyen la materia de cada asignatura o las unidades de trabajo de cada tema global.<sup>217</sup>

Villalpando, por su parte, esquematiza la desagregación de los contenidos de enseñanza a partir del papel asignado a los *planes y programas de estudios*, en la siguiente formulación:

Un plan de estudios cualquiera, comprende, por ello, tantos programas como elementos contiene; estos elementos reciben el nombre de *asignaturas*, porque son eso: asignaciones de contenido, para ser sometidas a un proceso didáctico. El programa es una descripción detallada del contenido enunciado por cada asignatura del plan de estudios. [...] ...el programa señala, en particular, el contenido, la amplitud y la profundidad de los conocimientos específicos, capaces de satisfacer las exigencias señaladas a tales asignaturas como elementos formativos.<sup>218</sup>

En una visión de conjunto, la trayectoria conceptual de *curriculum* rastreada hace evidente que su formulación desde la *didáctica* se concreta, por una parte, en problematizaciones sobre la estructuración de la enseñanza, punto del que se deriva la elaboración de *planes y programas de estudios*. Es aquí donde convergen los trabajos al ofrecer una gama de formas y modalidades de organización y estructuración de contenidos que van desde los diferentes tipos de planes y los listados de asignaturas, hasta la planeación de unidades didácticas, el diseño de lecciones y la clase.

<sup>216</sup> VILLALPANDO, J. M. *Didáctica*, 98. (En cursivas, en el original.)

<sup>217</sup> LARROYO, F. *Didáctica...Op. Cit.*, 113.

<sup>218</sup> VILLALPANDO, J. M. *Didáctica*, 99.

Por otra parte, en este momento de la organización de contenidos (unidad didáctica, clase) se articulan las problematizaciones sobre el aprendizaje, punto del que se desprenden formulaciones en cuanto al papel del docente en la organización de experiencias de aprendizaje y la participación del alumno como sujeto en proceso de formación, basadas sin duda en los trabajos de Herbart y Dewey. Ejemplos del enlace entre estructuración de la enseñanza y estructuración del aprendizaje como base para definir las categorizaciones de *plan* y *programa de estudios* se pueden observar en las siguientes formulaciones:

El programa es tan sólo el desarrollo y aplicación del Plan de estudios. Todas las razones que se esgrimen contra la existencia de este último instrumento didáctico, se agudizan y extreman al referirse al programa, ya que éste limita y canaliza más el trabajo de los maestros y la actividad educativa de la escuela.<sup>219</sup>

NUESTRA IDEA DE LA CLASE. En sentido estricto, una clase es un conjunto de escolares que, reunidos en una aula y bajo la dirección de un profesor, se dedica a tareas instructivas y educativas análogas. En este sentido, se habla de las clases de los distintos cursos de una escuela primaria graduada completa; o de las clases preparatoria, elemental, media y superior; o de la Aritmética y Geometría, Lengua Nacional y demás asignaturas del programa, si existe especialización por materias, como suele ocurrir en las escuelas secundarias, y se ha extendido a algunas primarias. Estas formas de agrupación de los escolares responden al concepto de clase, pero no lo agotan.<sup>220</sup>

Considerando lo anterior, podemos destacar dos señalamientos importantes a propósito de las relaciones entre ciencia y técnica, y teoría y práctica que se observan en las formulaciones de los autores. El primer señalamiento, por ejemplo, consiste en el manejo de las diversas cuestiones teóricas y técnicas sobre la selección, organización y estructura de *contenidos de enseñanza*, las cuales se definen desde el espacio disciplinario de la *didáctica* como garante de un trabajo sistemático y de bases científicas (diseño de planes y programas) para realizar tanto la enseñanza como el aprendizaje. Así lo indica Hernández Ruiz:

La primera pregunta que se debe formular una didáctica científica es ésta: ¿Qué se debe enseñar? La cual debe ser precedida, obedeciendo a Rousseau, por esta otra: ¿Qué pueden aprender estos alumnos de cuya enseñanza hemos asumido la responsabilidad? La respuesta a ambas constituye la teoría de los planes y programas de enseñanza.<sup>221</sup>

<sup>219</sup> BALLESTEROS Y USANO, A. *Organización de la...Op. Cit.*, 139.

<sup>220</sup> HERNÁNDEZ RUIZ, SANTIAGO (1960). *La clase*, 5.

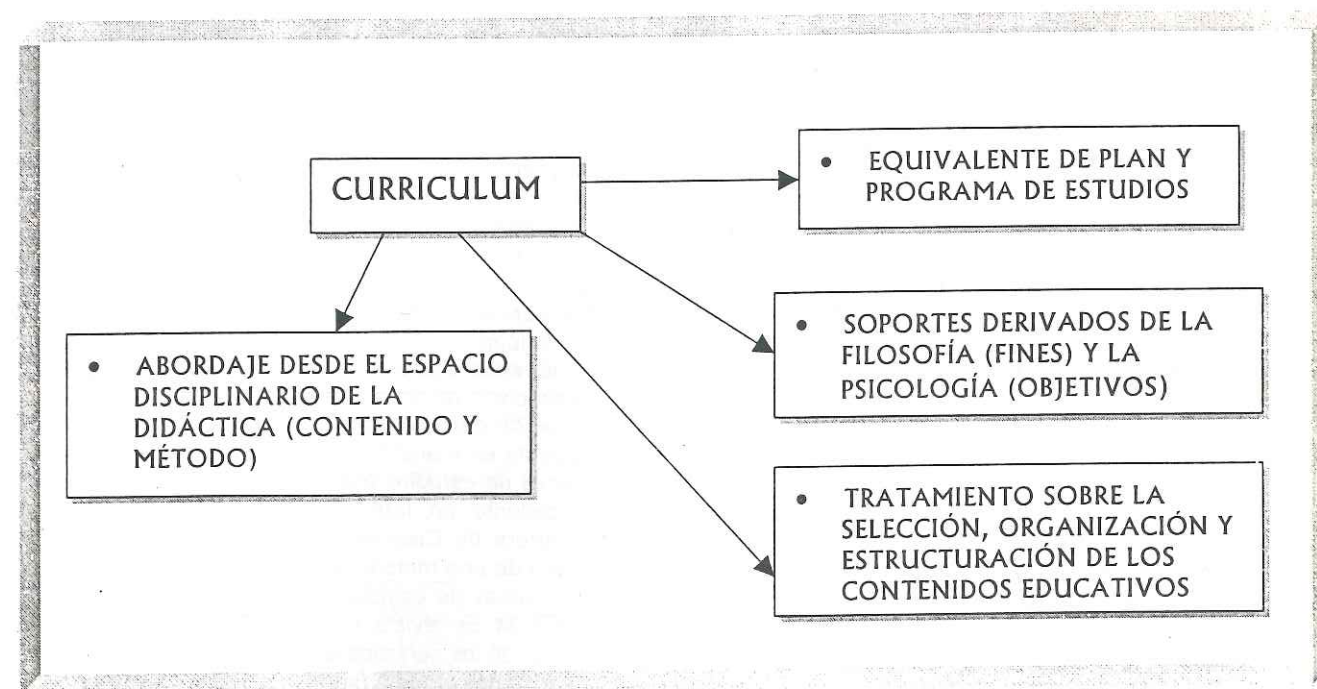
<sup>221</sup> HERNÁNDEZ RUIZ, S. *Manual de...Op. Cit.*, 110.

El segundo señalamiento tiene que ver con el manejo de la relación entre fines y objetivos, y contenido y método, al observar que el ordenamiento propuesto por los autores va de los fines educativos, a los contenidos de enseñanza hasta llegar a los métodos y los medios, sustentado en el vínculo entre didáctica, filosofía y psicología. En todo caso, se trata de una visión universal de los fines educativos frente a una relativa contextualización de los contenidos y los métodos, lo que marcaría la diferencia entre planes y programas de diferentes momentos y espacios. En este sentido se considera la siguiente formulación:

Todo plan presupone, en primer lugar, un fin, un "para qué" y en segundo término los medios y manera de alcanzar aquel fin, un "con qué" y "cómo".<sup>222</sup>

Como cierre para esta primera aproximación al concepto de *curriculum* se puede destacar que en la trayectoria presentada se observa una subordinación respecto de la *didáctica*, en tanto que ésta representa el espacio disciplinario por excelencia desde el cual se atiende lo concerniente a la selección, organización y estructuración de los contenidos educativos. Incluso, la equivalencia entre *curriculum* y *planes y programas de estudios* puede considerarse una condición que da cuenta del carácter instrumental en el que derivan las formulaciones técnicas y metodológicas de los autores (Esquema 7).

ESQUEMA 7



<sup>222</sup> LARROYO, F. *Didáctica...Op. Cit.*, 113.



### 3.2 El *currículum* en el marco de la tecnología educativa y el discurso curricular para la sistematización de la enseñanza y la elaboración de planes de estudios.

Para esta segunda aproximación al concepto de *currículum* se puede ubicar su trayectoria en textos producidos hacia la primera mitad de los años setenta, en los que destacan dos planteamientos. El primero se refiere a la sistematización de la enseñanza y el aprendizaje en términos de *planeación didáctica* y *diseño instruccional*, vinculado con el tratamiento sobre planes y programas de estudios cercano a la conceptualización de *didáctica*;<sup>223</sup> el segundo se aboca propiamente al diseño de planes de estudio o planeación curricular en un texto sin precedente en nuestro país,<sup>224</sup> por cuanto al abordaje de dicha temática y la delimitación de un objeto de estudio —el *currículum*— relacionado sin duda con el campo de conocimiento pedagógico.<sup>225</sup>

Esta diferenciación puede vincularse con los momentos específicos de producción de cada uno de estos materiales, y con los propósitos diversos para los que fueron elaborados.<sup>226</sup> No obstante, en ambos tratamientos se ubican dos elementos comunes: la coyuntura de su producción durante el período de reforma y modernización de la educación superior a lo largo de los años setenta,<sup>227</sup> y la influencia de la tecnología educativa por

<sup>223</sup> Cf. PÉREZ RIVERA, G. et al. *Manual de didáctica...Op. Cit.*, y AGUIRRE, M. E., et al. *Curso introductorio...Op. Cit.*

<sup>224</sup> Cf. GLAZMAN, RAQUEL y MARÍA DE IBARROLA (1976). *Diseño de planes de planes de estudios*.

<sup>225</sup> Cabe recordar que el libro *Diseño de planes de estudios* se editó por primera vez en 1973. Ahora bien, de acuerdo con el reporte sobre trabajos que abordan la temática de desarrollo curricular presentado en el Primer Congreso de Investigación Educativa, para la primera mitad de la década de los setenta se contaba con un total de 17 trabajos distribuidos de la siguiente manera: el libro citado y un reporte de investigación elaborado por las mismas autoras, 2 fascículos de la colección *Deslinde* de la UNAM, 5 artículos publicados en la *Revista de Educación Superior* de la ANUIES, y 8 mecanogramas institucionales (5 de ellos de la UAM-Xochimilco). Cf. ARREDONDO, VÍCTOR et al. (1981). "Documento base. Desarrollo curricular". En: *Congreso Nacional de Investigación Educativa. Documentos base. Volumen II*, 145-169.

<sup>226</sup> En este punto conviene destacar que aun siendo la UNAM el espacio institucional en el que se elaboraron los textos en cuestión, los equipos de trabajo de las entidades participantes (Centro de Didáctica y Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza) se abocaron a la elaboración de materiales con propósitos diferentes. En el caso del Centro de Didáctica, inicialmente los textos se prepararon como apoyo a la formación de docentes de los Colegios de Ciencias y Humanidades, y más tarde el *Manual de didáctica general* se utilizó como texto básico en el Programa Nacional de Formación de Profesores puesto en marcha por la ANUIES en 1972 (ver nota 137 de este capítulo). En cuanto al texto de *Diseño de planes de estudios* elaborado en la Comisión de Nuevos Métodos Educativos, este material tuvo como antecedente un trabajo de investigación sobre organización de la enseñanza en el plan de estudios de la carrera de Ciencias Políticas. A partir de los resultados obtenidos y por petición expresa se trabajó en el diseño de una metodología de apoyo a docentes, directivos y administradores para la elaboración de planes y programas de estudios. Cf. PÉREZ RIVERA, G. *Entrevista*, 19 y ss.; GLAZMAN, R. *Entrevista*, 4 y ss.; y, IBARROLA, M. *Entrevista*, 6 y ss.

<sup>227</sup> Como se ha mencionado a lo largo de este capítulo, la expansión de los servicios de educación superior fue uno de los aspectos que caracterizó la política gubernamental de los años setenta (ver notas 129 y 130 de este capítulo). Asimismo, de entre los casos específicos de instituciones que se abocaron a la tarea de diseño, reformulación e innovación de planes de estudios pueden indicarse los siguientes: las multicitadas UNAM y la Universidad Autónoma Metropolitana, la Escuela Normal Superior, la Universidad Pedagógica Nacional, el

cuanto al impulso que se dio a la enseñanza audiovisual, la televisión educativa y el diseño instruccional en la elaboración de programas de estudios y materiales de aprendizaje, a partir del soporte teórico de la psicología conductista y los estudios incipientes sobre comunicación educativa.<sup>228</sup>

Ahora bien, en relación con el primer planteamiento se destaca el manejo del concepto de *currículum* como equivalente de *plan de estudios*, en términos de una propuesta explícita de intervención que incluye contenidos, fines, métodos y estrategias para el docente. Tal es la formulación propuesta por Aguirre et al., en la expresión siguiente:

CURRICULUM. Sinónimo de plan de estudios pero que incluye no sólo las materias, sino también las actividades educativas, así como los fines y los métodos.<sup>229</sup>

A partir de esta definición y considerando los planteamientos sobre *currículum* de las décadas precedentes, puede observarse que en este manejo prevalece aún el tratamiento vinculado al ámbito disciplinario de la didáctica. Lo anterior, en el sentido de situar un punto de partida para la estructuración de la enseñanza y el aprendizaje (objetivos, contenidos) desde la perspectiva de un determinado nivel educativo (plan), para llegar a un trabajo específico de instrumentación (programa) que apoye a los docentes en la puesta en marcha de propuestas educativas, como se aprecia a continuación:

PLAN DE ESTUDIOS. Conjunto organizado de objetivos y contenidos que se propone como necesario para cubrir un nivel escolar. Por ejemplo, primaria, secundaria, preparatoria, etc. PROGRAMA. Descripción de los elementos y factores del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus interacciones.<sup>230</sup>

En una formulación dirigida expresamente a los docentes, este abordaje de *planes* y *programas de estudios* tiene entonces en la didáctica una base para atender lo referente a la *sistematización de la enseñanza*, la *planeación de la enseñanza* o *planeación didáctica* definida por Pérez et al., al indicar lo siguiente:

Colegio de Bachilleres, el CONALEP, la Universidad Pedagógica Nacional, los Institutos Tecnológicos Regionales, la Universidad de Nayarit, la Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Autónoma de Aguascalientes, entre otras. Cf. VARIOS (1983). "Simposio Experiencias curriculares de la última década".

<sup>228</sup> Respecto de los autores consultados sobre el tema, ver notas 132 y 207 de este capítulo.

<sup>229</sup> AGUIRRE, M. E., et al. *Curso introductorio...Op. Cit.*, 116.

<sup>230</sup> *Ibid.*, 119

Cuando el profesor se responsabiliza de un curso, se pone en contacto inmediato con el *plan de estudios* –establecido previamente por la institución–, y con el *programa* de su materia, contenidos de aprendizaje seleccionados previamente. El programa de un curso representa, para el profesor, *el medio para lograr los objetivos de aprendizaje*; de aquí la necesidad de PLANEAR, es decir, seleccionar, jerarquizar y organizar los contenidos y actividades de aprendizaje, evitando así lo que con frecuencia sucede.<sup>231</sup>

De acuerdo con los planteamientos anteriores, es posible apreciar que el manejo del concepto de *curriculum* está centrado en las experiencias de aprendizaje desde la delimitación de la práctica en el aula, en una visión particularizada de la institución educativa en donde la *planeación didáctica* queda bajo la responsabilidad del profesor.<sup>232</sup>

Por otra parte, y considerando el manejo de las distinciones fines/objetivos y contenido/método, también destaca el juego de elementos metodológicos derivados de la tecnología educativa –en particular del texto de Bloom– en un claro énfasis a la propuesta de sistematización de la enseñanza sustentada en el esquema de la taxonomía de objetivos de aprendizaje.<sup>233</sup> Ejemplos de lo anterior son las precisiones siguientes:

TAXONOMIA DE OBJETIVOS EDUCATIVOS. Clasificación de comportamiento en cuanto a niveles de aprendizaje, de menor a mayor complejidad.<sup>234</sup>

OBJETIVO DE APRENDIZAJE. Comportamiento que se espera obtener de los alumnos a través de un proceso. OBJETIVOS TERMINALES. Enunciados de conductas finales generales que se esperan lograr de los alumnos al finalizar un proceso enseñanza-aprendizaje. OBJETIVOS INTERMEDIOS. Conductas manifiestas que se esperan lograr de los alumnos a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje. OBJETIVOS OPERATIVOS. Conductas específicas que se consideran como evidencias de cambios conductuales más amplios.<sup>235</sup>

Siguiendo la propuesta de sistematización de las autoras, es con base en la formulación de los *objetivos de aprendizaje* como se puede dar estructura, paso por paso,

<sup>231</sup> PÉREZ RIVERA, G. et al. *Manual de didáctica...Op. Cit.*, 110.

<sup>232</sup> Conviene mencionar que entre la bibliografía consultada por los autores se reportan los textos de didáctica de Alves de Mattos, Nerici, y Titone, así como una referencia a Freire. Cf. *Ibid*, 131-133.

<sup>233</sup> De hecho, la *Taxonomía de los objetivos de la educación* fue uno de los libros de mayor tiraje y divulgación de entre las obras referidas a través de proyectos y por entidades locales e internacionales abocadas a las tareas de innovación y reformulación curricular. En el caso mexicano, además del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza en los diferentes cursos impartidos en diferentes estados del país, este material se incorporó también a los trabajos del Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES), organismo establecido en 1972 que funcionó durante poco más de diez años apoyado por la organización Panamericana de la Salud, la Secretaría de Salubridad y Asistencia y la UNAM. Cf. DÍAZ BARRIGA, Á. *Investigación educativa y...Op. Cit.*, 13-15; y FURLÁN, ALFREDO (1997). *Ideología del discurso curricular*, 40 y ss.

<sup>234</sup> AGUIRRE, M. E., et al. *Curso introductorio...Op. Cit.*, 119.

<sup>235</sup> *Ibid*, 118-119.

al *proceso de enseñanza-aprendizaje*. Así, a partir de este momento el planteamiento propuesto se aproxima más a la tecnología educativa al proporcionar un desglose detallado de las acciones que habrá de realizar el docente para planear la enseñanza y el aprendizaje, evidenciando un movimiento que desplaza la *didáctica* y posiciona en un primer lugar los *objetivos* respecto de los *contenidos* y *métodos*. Lo anterior puede observarse en las prescripciones siguientes:

OBJETIVOS. El participante: N° 1 COMPRENDERÁ lo que es un objetivo de aprendizaje. –Distinguirá objetivos de aprendizaje de otros enunciados. –Describirá con sus propias palabras lo que es un objetivo de aprendizaje. –Distinguirá entre objetivos de aprendizaje terminales, intermedios y operativos. N° 2 INTERPRETARÁ el papel que desempeñan los objetivos en el proceso enseñanza-aprendizaje. –Describirá con sus propias palabras la estrategia del proceso enseñanza-aprendizaje. –Identificará la coherencia que existe entre objetivos de aprendizaje, medios (técnicas, actividades, material de apoyo, etc.) y evaluación. N° 3 COMPRENDERÁ los diferentes productos de aprendizaje. –Identificará cambios de comportamiento en las áreas cognoscitiva, afectiva y psicomotriz. –Diferenciará el nivel de complejidad en los objetivos de aprendizaje. N° 4 COMPRENDERÁ los criterios para formular objetivos de aprendizaje. –Indicará los criterios de selección. –Formulará ejemplos de objetivos de aprendizaje intermedios y operativos. –Mencionará las ventajas de una adecuada selección de objetivos de aprendizaje.<sup>236</sup>

Además de los señalamientos anteriores, también es importante insistir que este material representa uno de los primeros trabajos que propusieron un esquema de sistematización utilizando la noción de *objetivos de aprendizaje*, a modo de contar con un dispositivo para la organización eficaz de la enseñanza y definir pasos de acción para garantizar el logro de metas educativas.<sup>237</sup>

En cuanto al segundo planteamiento, se trata de una amplia propuesta metodológica de diseño curricular en la que puede apreciarse la relación entre la elaboración de planes de estudio y la *planificación de la enseñanza*, teniendo como principal soporte las obras clásicas del discurso sobre *curriculum*.<sup>238</sup> En relación con las

<sup>236</sup> *Ibid*, 25-26. (Subrayado en el original.)

<sup>237</sup> En relación con la formulación de objetivos, ver la nota 134 de este capítulo, pues si bien en los textos analizados se indica como fuente de consulta el trabajo de Mager, no puede obviarse la influencia de la propuesta tyleriana en este sentido.

<sup>238</sup> Conviene recordar que el contexto sociohistórico en el que se sitúa el surgimiento y desarrollo de los estudios sobre el *curriculum* en Estados Unidos se caracteriza por la presencia de situaciones tales como la industrialización y la conformación de monopolios en la sociedad estadounidense, la gestación de la psicología científica, del pragmatismo y los principios de la administración científica del trabajo. En el caso de los textos de *Principios básicos del currículo* (Tyler: 1949) y *Elaboración del currículo* (Taba: 1962), están considerados como las obras básicas del discurso contemporáneo estadounidense sobre *curriculum* y de estrecha vinculación con el encuadre de la tecnología educativa, en el sentido de ofrecer elementos puntuales de orden técnico para la elaboración sistemática de planes y programas de estudio, con bases científicas. Su incorporación al discurso

formulaciones discursivas precedentes, con este tratamiento se presenta una perspectiva más amplia y diversificada cuyo núcleo es la definición de los objetivos de aprendizaje (Tyler, Taba, Bloom, Gagné, Mager), para derivar en una metodología claramente orientada hacia el diseño de la instrucción (Popham y Baker), en términos de *sistematización de la enseñanza y el aprendizaje*.<sup>239</sup>

Con referencia puntual a la educación superior, las definiciones propuestas por Glazman e Ibarrola dan cuenta del predominio de la tecnología educativa, la teoría de sistemas y el enfoque administrativo como soportes teóricos para la elaboración de planes y programas de estudios, situación que gradualmente llevó a desplazar esta tarea del espacio disciplinario de la didáctica. Así, la *planificación de la enseñanza* se propone como parte de la organización de contenidos en planes y programas enfatizando el carácter científico y técnico que garantizara la eficiencia de la práctica educativa, tal y como lo indican las siguientes precisiones:

Plan de estudios es el conjunto de objetivos de aprendizaje operacionalizados convenientemente, agrupados en unidades funcionales y estructurados de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel universitario de dominio de una profesión, que normen eficientemente las actividades de enseñanza y de aprendizaje que se realizan bajo la dirección de las instituciones educativas responsables y permitan la evaluación de todo el proceso de enseñanza.<sup>240</sup>

El programa de estudios es la descripción de los objetivos específicos del plan de estudios, las actividades de enseñanza-aprendizaje, la secuencia en que éstas se deberán ir realizando, los métodos de enseñanza y los recursos pedagógicos que se consideran eficientes para realizarlas y las formas de evaluación que se utilizarán para comprobar el aprendizaje de los alumnos.<sup>241</sup>

---

pedagógico latinoamericano tuvo lugar hacia principios de los años setenta, con la traducción y divulgación de éstas y otras obras en diferentes espacios; en el caso mexicano, en el Centro de Didáctica, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, el CLATES, entre otros-, para los cursos de formación docente y como apoyo a los procesos de reestructuración de planes de estudios principalmente en la UNAM.

<sup>239</sup> En uno de los textos que conformaron el paquete de lecturas para los cursos básicos del Programa Nacional de Formación de Profesores de la ANUIES se proponen las siguientes definiciones: "Sistematización: acción y efecto de sistematizar, o sea, reducir a un sistema. La sistematización de la enseñanza, como enfoque, implica la consideración ordenada de los aspectos o elementos que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuidando las implicaciones que cada parte (previsión, diseño y especificación de objetivos, metodología, técnicas, procedimientos y evaluación) tiene para asegurar la efectividad del proceso como un todo. Sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje: acción y efecto de ordenar las actividades que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que esté sujeto a principios, reciba la organización adecuada y elimine el azar hasta donde sea posible, por el hecho de haber sido adecuadamente probado." GAGO HUGUET, ANTONIO (1977). *Modelos de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje*, 73.

<sup>240</sup> GLAZMAN, R. y M. DE IBARROLA. *Diseño de planes... Op. Cit.*, 28.

<sup>241</sup> *Ibid*, 219.

Otro rasgo que conviene destacar, es el del papel de la psicología conductista como sustento para proponer la operativización de planes y programas, al definir formas para llevar a cabo la enseñanza. En este sentido, los objetivos dan cuenta de la idea de actividad educativa y su lugar resulta esencial tanto para poner en marcha un plan de estudios, como para vislumbrar el logro de experiencias de aprendizaje. Así:

Los objetivos de aprendizaje, independientemente del nivel de generalidad en que se enuncien, se definen como la formulación explícita y precisa de los cambios que se esperan en los estudiantes como resultado de un proceso determinado de enseñanza-aprendizaje.<sup>242</sup>

Vinculado con lo anterior y tomando en cuenta los planteamientos de las décadas precedentes, se pueden apreciar diferencias importantes. Una de ellas consiste en el desarrollo de una propuesta de diseño basada no en la estructura de la disciplina, como se hacía anteriormente, sino en el manejo de un nuevo referente: el de las fuentes, en este caso tomando en cuenta a los alumnos, condición novedosa si se considera el antecedente del movimiento estudiantil a finales de los años sesenta.

Otra diferencia resalta al observar cómo en este abordaje se yuxtapone la problematización sobre los fines y contenidos de la enseñanza con problemas técnicos referidos a la formulación de objetivos (comportamientos), seguida de la elaboración de materiales para la enseñanza. Bajo la idea de una unidad orgánica, las autoras presentan los planes y programas como elementos generales y específicos de un sistema articulado con la preparación de los alumnos, a partir de una norma y con base en contenidos representativos de un determinado proyecto histórico-social, como se aprecia en la formulación siguiente:

La diferencia entre el plan y programas de estudios es la que existe entre el todo y sus partes. Por lo tanto está constituida por la mayor particularidad y especificidad de los programas. La relación entre el plan y el programa de estudios es la relación de lo general con lo particular. El plan de estudios determina la formulación de los programas, y sus resultados sólo se alcanzan en la medida en que aquellos se hayan cumplido. A su vez, los programas especifican y precisan la forma en que los estudiantes podrán alcanzar poco a poco los resultados educativos a largo plazo definidos por el plan de estudios.<sup>243</sup>

---

<sup>242</sup> *Ibid*, 28-29.

<sup>243</sup> *Ibid*, 219.

En términos generales, en estos planteamientos puede destacarse la congruencia entre la idea de *planes y programas (curriculum)* como propuesta de una metodología sistemática, y el esquema de racionalidad e interrelaciones lineales y perfectibles subyacente en el discurso curricular predominante de ese período.<sup>244</sup> Ahora bien, respecto de la estructuración de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de los planes y programas de estudios, se enfatizan algunos de los rasgos que dan cuenta de este proceso tomando como base la puntualización formulada por las autoras:

Un plan de estudios que utiliza como elemento a los objetivos de aprendizaje reúne las siguientes ventajas:

- a) centra el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno desde el momento mismo del diseño del plan de estudios;
- b) permite un conocimiento explícito, preciso y unívoco de los resultados que se pretenden alcanzar;
- c) en virtud de lo anterior, facilita la comunicación entre las partes interesadas, y permite su control sobre el proceso de aprendizaje y los medios por lo que se realiza:
  - c.1 del profesor, sobre el aprendizaje logrado por los alumnos, ya que lo puede comparar con el resultado buscado;
  - c.2 del alumno sobre las actividades docentes del profesor, en la medida en que puede determinar con claridad si se le ha enseñado lo que se le exige que sepa;
  - c.3 del maestro sobre sus actividades docentes;
  - c.4 de alumnos y maestros sobre los medios de evaluación y acreditación, ya que se puede determinar con claridad si los exámenes se deducen directamente de lo que se enseña y de los resultados que se buscan,
- d) permite hacer sumamente flexible el plan en cuanto a la ordenación, agrupación o jerarquización de los estudios;
- e) facilita la evaluación del mismo plan de estudios al permitir cambios fundamentales en criterios y no en opiniones;
- f) sirve de criterio normativo para la selección y organización de los recursos docentes y asegura la eficiencia del proceso de enseñanza.<sup>245</sup>

Una primera observación consiste en resaltar el papel del maestro en relación con el manejo de contenidos y métodos, dada su posición de mediador entre los fines operativizados en objetivos y los alumnos, de reproductor de actividades previamente definidas, y de controlador de conductas y situaciones de aprendizaje. A este señalamiento

<sup>244</sup> En los respectivos testimonios, las autoras coinciden en señalar la presencia de una condición en particular que prevaleció durante la preparación del texto: la demanda de "lineamientos operativos" para elaborar planes y programas de estudios que imperaba en ese momento, frente a la expansión de los servicios educativos en los niveles medio y superior. En este contexto, los diferentes requerimientos de carácter institucional y administrativo influyeron significativamente en la elaboración de un material inédito que ofreciera desde una definición puntual de elementos componentes (plan de estudios, programa de estudios, objetivos de aprendizaje, evaluación educativa), hasta una variedad de esquemas de planeación y organización de entidades académicas vinculadas con la puesta en marcha de un plan de estudios (unidades de diseño, planta docente, población estudiantil). Cf. GLAZMAN, R. *Entrevista*, 7; IBARROLA, M. *Entrevista*, 6 y ss.

<sup>245</sup> GLAZMAN, R. y M. DE IBARROLA. *Diseño de planes... Op. Cit.*, 34.

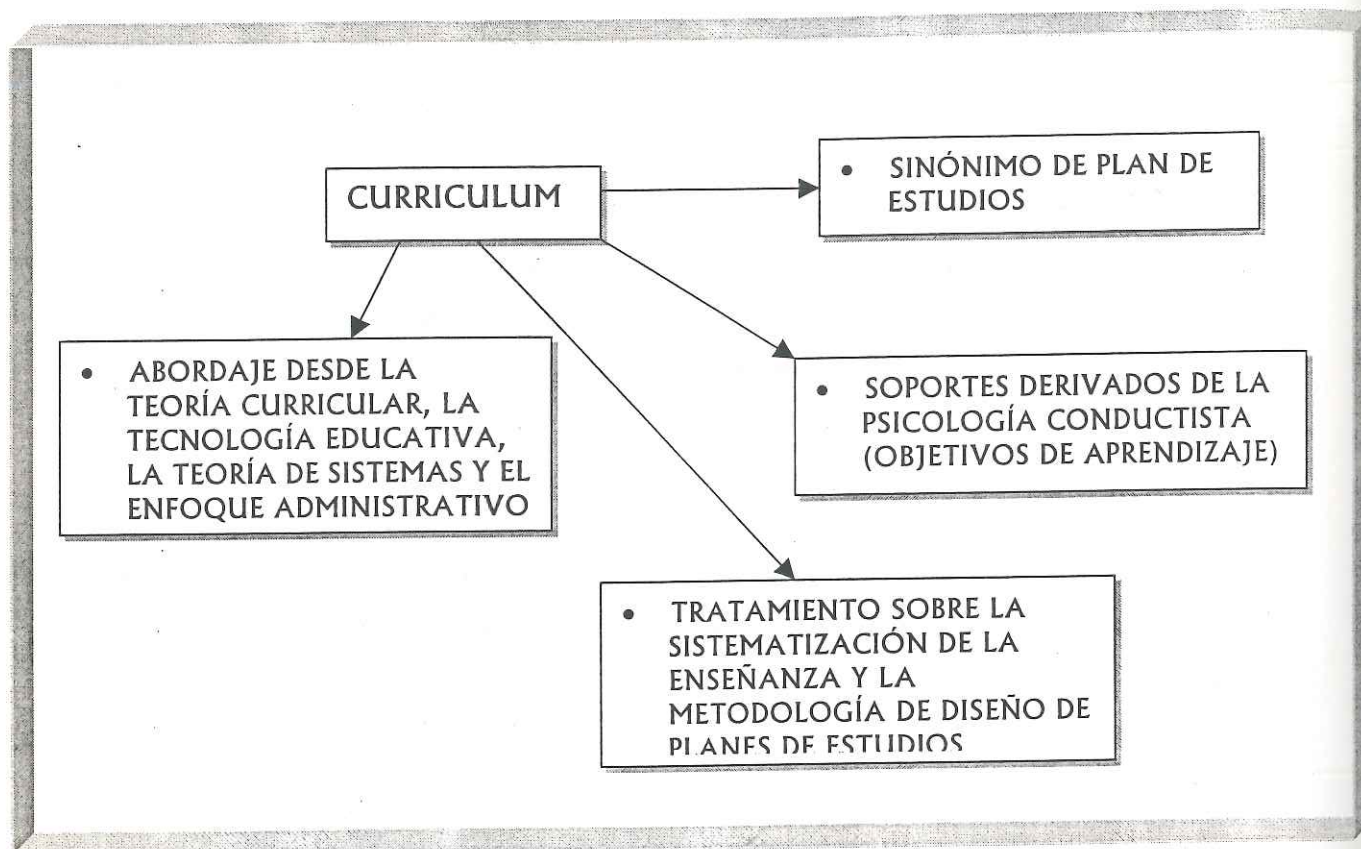
se vincula el énfasis en la definición de criterios para la estructuración de las actividades de enseñanza, esto es, de la organización del espacio educativo como forma de hacer efectiva la práctica educativa, de acuerdo con otros criterios más amplios (fines y organización de la institución educativa, orden lógico de los contenidos, eficiencia educativa, etcétera). Por último, conviene apuntar sobre el lugar que ocupa la evaluación como eslabón central en la relación medios-fines, y la función de control como base para el ejercicio de la docencia.

Para concluir con esta segunda aproximación al concepto de *curriculum*, podemos destacar algunas observaciones a propósito de la relación entre ciencia y técnica y el manejo de fines y objetivos, presentes en los planteamientos analizados.

Por ejemplo, respecto de la relación entre ciencia y técnica, es evidente que el sustrato teórico derivado de discurso curricular estadounidense es un elemento constitutivo que define el carácter científico y da forma a la metodología propuesta, a partir de aspectos como la planeación ordenada, rigurosa y técnicamente controlable de las situaciones de enseñanza; o bien, el enunciado puntual del comportamiento esperado como logro de aprendizaje, fundamentado en los avances del conocimiento psicológico sobre la conducta.<sup>246</sup>

En cuanto al manejo de los fines y objetivos, observamos que los objetivos de aprendizaje presentados como figura conceptual clave representan el dispositivo técnico para la estructuración de la enseñanza y el aprendizaje aplicable en cualquier contexto o situación educativa, subordinando entonces los fines, contenidos y métodos de enseñanza. De esto último se puede observar un desplazamiento importante de la filosofía y la didáctica por la psicología experimental, en donde el método queda supeditado a la técnica como elemento central de todo modelo para planear de manera racional la enseñanza, sobre la base de la modificación de conductas finales y observables (Esquema 8).

<sup>246</sup> Como ya señalamos en la Introducción, en la década de los ochenta Glazman e Ibarrola adoptaron cierta distancia crítica de estos planteamientos, para proponer otras perspectivas de análisis en las tareas de diseño de planes de estudios. Al respecto, ver la nota 40 en la Introducción del trabajo.



### 3.3 El *currículum* desde las problematizaciones sobre la elaboración de planes y programas como objeto de análisis en el campo pedagógico.

En esta tercera aproximación al concepto de *currículum* se sitúan las formulaciones discursivas de corte analítico que contrastan con los planteamientos precedentes, dado el desarrollo de problematizaciones referidas al diseño de planes y programas como un objeto de reflexión para ser abordado desde el campo de conocimiento pedagógico. Se trata de los textos de Barco, Edelstein, Rodríguez y Díaz Barriga, producidos desde mediados de los años setenta hacia mediados de los ochenta.<sup>247</sup> En relación con los

<sup>247</sup> Además de lo indicado en la introducción y al inicio del tema 2 de este capítulo (notas 14, 16 y 142), conviene destacar otros acontecimientos importantes de este período, entre ellos la fusión del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza para la creación del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (1977), la consolidación de la investigación educativa mediante el desarrollo y la difusión

señalamientos de los subtemas anteriores sobre *currículum*, *didáctica* y *tecnología educativa*, para este momento del análisis de la trayectoria del concepto se destacan algunas formulaciones articuladas en torno a tres aspectos.

a) El primero de ellos se refiere al conjunto de problematizaciones sobre los contenidos, la metodología y la investigación en la enseñanza para atender la elaboración de planes de estudio, en los trabajos de Barco, Edelstein y Rodríguez. Como se mencionó en el subtema 2.3, estos trabajos provenientes de las Escuelas de Ciencias de la Educación de las Universidades Argentinas (Córdoba, Buenos Aires, Tucumán, 1970-1974), y divulgados a través de mecanogramas y fotocopias en cursos a docentes y en algunas asignaturas de la licenciatura en pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras y la ENEP-Aragón, plantearon elementos de crítica a la propuesta de la tecnología educativa (Tyler, Taba, Bloom, Gagné), así como un fuerte cuestionamiento a la didáctica misma, el autoritarismo en la escuela y las alternativas para la didáctica y la pedagogía (Freire, Illich, Pichón-Rivière, Bauleo).

En el caso de los contenidos, y a diferencia de las formulaciones anteriores en las que se aborda lo concerniente a la selección y estructuración de la enseñanza bajo un tratamiento de corte técnico para un manejo controlable, los planteamientos de las autoras se enfocan en la crítica a los criterios de selección e inclusión en planes y programas.<sup>248</sup> En este punto el énfasis de Barco, por ejemplo, es a propósito de problemas como la simplificación, la superficialidad y la desarticulación del tratamiento técnico que deja de lado cuestiones culturales e ideológico-políticas, planteado de la siguiente manera:

Los contenidos, supuestamente, representan el conocimiento de la realidad que el alumno debe adquirir. Extraña manera de "conocer" algo de lo cual, la escuela, está prolijamente aislada tras sus muros. El proceso de aislamiento y distorsión comienza tempranamente. [...] Los contenidos educativos han sido en los últimos tiempos, criticados unánimemente, y la crítica ha sido encarada fundamentalmente, hacia el enciclopedismo indudable de los mismos. Sin embargo, existen otros aspectos que igualmente deben ser puestos en relieve. Uno de ellos puede ser la orientación y carga ideológica que entrañan, especialmente en el área de ciencias sociales. Presentados como verdad absoluta, admiten a veces la

de los trabajos del Centro de Estudios Educativos y el Departamento de Investigaciones Educativas, así como la expansión sin precedente de los posgrados en educación, principalmente con maestrías orientadas más a la formación y especialización docente que a la investigación y el desarrollo del campo disciplinario.

<sup>248</sup> Al respecto, ver la nota 95 de este capítulo a propósito del debate sobre los contenidos y su enlace con la metodología de la enseñanza, desarrollado en los Estados Unidos en la década de los sesenta.

[de]mostración de otras posiciones que, de las más diversas maneras, son desvalorizadas, distorsionadas.<sup>249</sup>

Vinculada con este planteamiento, la formulación de Edelstein y Rodríguez apunta a situar los contenidos como un aspecto subordinado a las experiencias de aprendizaje, las cuales se proponen sobre la base de la investigación en la enseñanza. Así, más que atender a la elección de conocimientos tomados de diversos ámbitos del saber elaborado y formalizado, es la investigación la que representa el criterio definitorio para la selección y organización de planes y programas. En este sentido las autoras precisan que:

Con respecto a los contenidos: éstos dejan de ser una categoría básica, importante por sí misma. El eje sobre el cual se trabaja, ubica en primer término las actividades de aprendizaje que integran contenidos en experiencias significativas. Ya no se trata de trasladar mecánicamente a la escuela el contenido, tal como surge de la estructura de la ciencia. Interesa al aprovechamiento de lo conceptual-teórico en situaciones problemáticas. Por lo tanto, el criterio organizativo que aparece como adecuado es el de la unidad de experiencia, en cuanto síntesis de investigación-producción.<sup>250</sup>

A esta reflexión sobre la elaboración de planes de estudio se integran las problematizaciones articuladas con la metodología didáctica y la investigación en la enseñanza.<sup>251</sup> Por ejemplo, a partir de la relación entre método científico, método didáctico y planeación curricular es como se pueden proponer pautas para estructurar la enseñanza y el aprendizaje en planes y programas, pues de acuerdo con las autoras:

...como la Planificación organiza los elementos intervinientes en una situación concreta de aprendizaje, interesa analizar las derivaciones que surgen a partir de la concepción de método expuesta. En primer término, toda Planificación debe considerar en cualquier de sus niveles (Plan anual, de unidad o de clase), las características que el método asigna a las etapas fundamentales en el proceso de conocimientos a fin de prever la atención a las especificidades de cada una. Por ello, planteamos la necesidad de contemplar en cada nivel las fases de apertura, desarrollo y culminación en correspondencia con las de práctica-teoría-práctica; síntesis-análisis-síntesis, tendiendo a las instancias básicas en el proceso de conocimiento.<sup>252</sup>

<sup>249</sup> BARCO DE SURGHI, S. "¿Antididáctica...? Op. Cit.", 105, 104.

<sup>250</sup> EDELSTEIN, G. y A. RODRÍGUEZ. "El método...Op. Cit.", 18.

<sup>251</sup> Otro referente de interés a propósito del vínculo contenidos-metodología didáctica-investigación en la enseñanza que se retoma en las reflexiones de Edelstein y Rodríguez, se ubica en los trabajos desarrollados en Estados Unidos durante los años sesenta, en los que definieron como objetos de estudio tanto el desempeño del docente como los procesos y el rendimiento del alumno, así como las interacciones en el aula. Cf. ROSALES, C. *Didáctica...Op. Cit.*, 55 y ss.

<sup>252</sup> EDELSTEIN, G. y A. RODRÍGUEZ. "El método...Op. Cit.", 17.

Como puede observarse, a diferencia de los planteamientos precedentes en los que aparece un marcado énfasis al contenido, o al método, o bien a los objetivos, Edelstein y Rodríguez proponen una combinación ponderada de estos elementos. Así por ejemplo, bajo esta lógica de articulación entre proceso de conocimiento y contenidos educativos, las autoras derivan indicaciones específicas a propósito de los componentes de planes y programas, destacando aquí lo referente a objetivos y estrategias didácticas. Sobre los objetivos de aprendizaje, las autoras atribuyen al método las posibilidades de definir y organizar aquellas "conductas significativas" para el dominio cabal de los contenidos. Así explican:

Con respecto a los objetivos: el método incide de manera directa en el proceso de determinación; es decir, en la selección de las conductas más significativas que se intentarán desarrollar o reforzar en el grupo. Por otra parte, determina un criterio de organización y jerarquización de las pautas conductuales definidas como básicas, justamente en relación a los objetivos propios o conductas necesarias en cada etapa del proceso de elaboración activa del conocimiento.<sup>253</sup>

En cuanto a los procedimientos, éstos se proponen como elementos operativos combinables según se requiera en cada situación de aprendizaje, a modo de equilibrar el rigor de la sistematización del quehacer investigativo con la flexibilidad necesaria acorde al contexto de la práctica educativa, propiciando con ello la participación de docentes y alumnos en la re-creación de los contenidos educativos. En este sentido argumentan:

Con respecto a las formas metódicas (procedimientos, técnicas y recursos), esta concepción les atribuye especial significado como componentes operativos del método. Éste definiría, sobre todo, los criterios de selección y aplicación de los mismos. Primordialmente los criterios de combinación al aplicar las formas metódicas; porque partimos de este hecho: la instrumentación del método requiere un complejo de formas metódicas, ya que ninguna puede responder por sí sola al carácter multifacético de cada etapa en el proceso de conocimiento. En la concepción materialista dialéctica del conocimiento, priman aquellos procedimientos y técnicas que permiten la elaboración activa del conocimiento.<sup>254</sup>

2) El segundo aspecto tiene que ver con las reflexiones analíticas desarrolladas a partir de la vinculación entre *didáctica, estructuración de la enseñanza y el aprendizaje, y elaboración de programas de estudio.*

<sup>253</sup> *Ibidem.*

<sup>254</sup> *Ibid.*, 18.

Aquí podemos destacar en los planteamientos de Rodríguez la articulación entre los referentes teóricos en que se sustenta el concepto de *aprendizaje* y la elaboración de *planes y programas de estudios*, insistiendo incluso en la importancia de una contextualización sociohistórica para definir cualquier estrategia de enseñanza. En este sentido la autora propone:

La información respecto a la estructura y dinámica del proceso de aprendizaje y el reconocimiento de sus particularidades en las situaciones escolares, tiene múltiples derivaciones para la acción didáctica. [...] ...mencionaremos algunas aplicaciones al plano instrumental, de esta concepción del proceso de aprendizaje. A) El plan o programa, elaborado desde una cátedra, debe ser concebido como un instrumento que posibilite *orientar el aprendizaje de la materia o asignatura*. B) El programa de la cátedra debe ser algo más que una mera indización de contenidos. [...] Interesa destacar desde la perspectiva del proceso de aprendizaje que todo Plan de Trabajo o Programa, en su estructura total y en cada una de sus unidades, debe contemplar los momentos de: *apertura, desarrollo y culminación*. [...] Estimamos que toda instrumentación didáctica se convierte en un juego puramente formal si no atiende a la estructura y dinámica del proceso de aprendizaje, y al enmarque institucional y social donde el mismo ocurre.<sup>255</sup>

Para los años ochenta el sustrato de estos planteamientos se retoma en el texto de *Didáctica y curriculum* de Díaz Barriga,<sup>256</sup> con la formulación expresa del concepto de *programa de estudios* en los siguientes términos:

El programa escolar es una propuesta de aprendizaje, esto es, es una propuesta referente a los aprendizajes curriculares mínimos de un curso, dado que se relaciona con el plan de estudios del que forma parte. En este sentido, tal programa orienta las decisiones que maestros y alumnos tomen, referidos al logro de ciertos resultados de aprendizaje.<sup>257</sup>

Además de establecer la relación entre programa (curso) y plan, es importante enfatizar el papel de guía que se confiere al *programa de estudios* en el trabajo de docentes y alumnos como participantes esenciales de los procesos de enseñanza y

<sup>255</sup> RODRÍGUEZ, A. "El proceso de aprendizaje en...Op. Cit.", 15, 16. (El subrayado es mío.)

<sup>256</sup> Conviene recordar que las versiones preliminares de los capítulos sobre programas de estudio y evaluación incluidos en este texto se publicaron hacia finales de los setenta, como se indica en la nota 158 de este capítulo. Asimismo, fue el "Programa de especialización de la docencia" (1974), inicialmente a cargo del Centro de Didáctica y más adelante del Centro de investigaciones y Servicios Educativos, el espacio curricular en donde se gestaron y tomaron forma estas reflexiones. Una precisión al respecto es la siguiente: "En el área de Tecnopedagogía, el Curso de Aspectos Tecnico-pedagógicos(sic) de la Docencia, que posteriormente pasó a ser Taller de Elaboración de Programas, tenía como finalidad lograr una introducción a la problemática curricular y articular ésta a los problemas didácticos de elaboración y desarrollo de programas escolares, y un Taller de Tecnología Educativa, que posteriormente se convirtió en un Taller de Diseño de Planes de Estudio que tenía como finalidad proponer una metodología para la elaboración y revisión de los planes de estudio."

DÍAZ BARRIGA, Á. "El programa de especialización...Op. Cit.", 2.14.

<sup>257</sup> DÍAZ BARRIGA, Á. *Didáctica y...Op. Cit.*, 39.

aprendizaje. En este sentido para el autor el programa es más una propuesta de trabajo que un modelo a seguir, toda vez que no puede quedar desligado del contexto en el que habrá de ponerse en marcha. Así:

Las condiciones de desarrollo de un programa escolar (institucionales, históricas, individuales, metodológicas), conforman una situación y un campo específicos que posibilitan la acción docente. Es necesario aclarar que esta situación y este campo no son estáticos, sino dinámicos en sí mismos, por cuanto son históricos, y que, por lo tanto, la previsión hecha acerca de éstos opera como una primera hipótesis que es necesario confirmar, fundamentar y, primordialmente, replantear.<sup>258</sup>

En contraste con los planteamientos precedentes, destaca aquí el carácter propositivo por sobre la normatividad que generalmente se atribuye a todo programa de estudios. Esto último revela un giro importante respecto de los argumentos de las décadas anteriores en los que se sitúa al programa de estudios como dispositivo para controlar de manera planificada la enseñanza y el aprendizaje, reduciendo en lo posible la incertidumbre del trabajo cotidiano en el aula.

c) El último de los tres aspectos indicados al principio de este subtema tiene que ver con la articulación que se va gestando entre didáctica y curriculum, y reúne una serie de problematizaciones sobre el concepto de *curriculum* que se enlazan con planteamientos sobre el campo pedagógico en cuestiones como las siguientes: a) el desplazamiento de la *didáctica* como el espacio disciplinario para la elaboración de planes y programas de estudios; b) el abordaje analítico sobre la presencia de la tecnología educativa y la teoría curricular a partir de la incorporación de autores norteamericanos, como insumo para la producción discursiva de los años setenta y ochenta; y, c) las reflexiones tendentes a enfatizar la complejidad de elementos y aspectos que se conjugan en el diseño, el desarrollo y la evaluación de planes y programas de estudios.

Como se mencionó en el subtema 2.3 de este capítulo, el análisis propuesto por Díaz Barriga sobre el enlace entre *didáctica* y *curriculum* hace evidente una serie de movimientos conceptuales que, en el caso mexicano, se observaron hacia principios de los años setenta. Estos cambios se vinculan con el auge de la tecnología educativa que llevó a situar en un primer plano al *curriculum*, pasando a un segundo término el sustento que representó la *didáctica* al considerársele un "discurso agotado y sin evolución", frente a las

<sup>258</sup> *Ibid*, 37-38.

demandas crecientes de atención educativa en el nivel superior en lo que se refiere a nuevos modelos curriculares, uso de medios audiovisuales, y formación de docentes, principalmente.<sup>259</sup>

Asimismo, resulta de interés el señalamiento del autor respecto de ubicar la construcción de programas de estudios como elemento que vincula *didáctica* con *currículum*, en la cual lo curricular está representado por los contenidos educativos y lo didáctico por el contexto de la propia práctica en donde dichos contenidos habrán de abordarse.<sup>260</sup>

Siguiendo con Díaz Barriga, destacan también las problematizaciones desarrolladas sobre el lugar que ocupan la tecnología educativa y la teoría curricular para la estructuración de la enseñanza y el aprendizaje en *planes y programas de estudios*. De las reflexiones que conviene mencionar aquí se ubican las referidas a los enlaces entre fines y objetivos y contenido y método, pues es desde este punto que se hace hincapié en la presencia de un conocimiento disciplinario (psicología conductista), que desplaza a otro (filosofía normativa de la educación). Cito:

Objetivo. En la pedagogía axiológica es la finalidad de la acción educativa; en la tecnología educativa, la conducta (observable) por lograr en un programa educativo.<sup>261</sup>

De acuerdo con este autor, la primacía de los objetivos por sobre los contenidos se relaciona, por una parte, con el aval de cientificidad que confiere la sistematización de la enseñanza sustentada en el control de la conducta del alumno:

La noción de objetivos se presenta como un elemento de la propuesta de la tecnología educativa para la educación, en su intento por contribuir a sistematizar las actividades educativas con una supuesta "cientificidad". Sin embargo, se requiere puntualizar el valor teórico de esta propuesta y su significado en relación al aprendizaje del sujeto.<sup>262</sup>

<sup>259</sup> Cf. DÍAZ BARRIGA, A. *Entrevista*, apud; MORÁN OVIEDO, P. *Entrevista*, apud; y, PÉREZ RIVERA, G. *Entrevista*, apud.

<sup>260</sup> Al respecto, ver las citas textuales correspondientes a las notas 167 y 168, en la página 93 de este capítulo.

<sup>261</sup> DÍAZ BARRIGA, A. *Ensayos sobre...Op. Cit.*, 102.

<sup>262</sup> DÍAZ BARRIGA, A. *Didáctica y...Op. Cit.*, 61.

Por otra parte, se enfatiza también el giro que toma la selección y organización de contenidos por cuanto a proponer estas tareas como asuntos de carácter técnico, al indicar que:

...vamos a participar de un conjunto de reflexiones, problemas y dudas que se plantean cuando se aborda la estructuración de los contenidos de un plan de estudios. Los contenidos constituyen un elemento fundamental en la construcción de éstos. Sin embargo, su importancia no es correspondida por el nivel de análisis que la teoría curricular hace de esta problemática, que prácticamente ha quedado reducida a postular el orden del contenido, a partir de un valor aritmético obtenido por diversas técnicas.<sup>263</sup>

Pues de acuerdo nuevamente con Díaz Barriga, este conjunto de formulaciones técnicas para la elaboración de *planes y programas de estudio* que se ofrece como la metodología a seguir, en realidad representa una perspectiva teórico-práctica que conviene situar en su origen, en la incorporación de autores estadounidenses al discurso pedagógico latinoamericano y en las implicaciones educativas que esto conlleva. En este sentido el autor enfatiza que:

...la teoría curricular, [...] gradualmente se aproxima y apoya en las concepciones de la tecnología educativa (objetivos conductuales, modelos de instrucción, dominio de aprendizaje, etcétera). Es necesario tener presente que la teoría del diseño curricular forma su marco conceptual metodológico a partir de la Segunda Guerra Mundial en los Estados Unidos. Es aquí cuando surgen como exponentes de este discurso: Tyler (1950), Saylor (1959), Mager (1961), Taba (1962), Popham-Baker (1970).<sup>264</sup>

Un último punto es el que se refiere a las consideraciones sobre la complejidad que encierra el concepto de *currículum*, que para este mismo autor lleva a distinguir las siguientes líneas de reflexión:

Currículo. Término que expresa diferentes problemas: a) Los fundamentos de un plan de estudios, y el plan y los programas de estudios de una institución educativa. b) Una expresión de la pedagogía estadounidense que busca una mayor articulación entre la escuela y el aparato productivo. Esta expresión pedagógica ha desplazado a la didáctica. c) Las "acciones" cotidianas que efectúan maestros y alumnos para el "cumplimiento" de un plan de estudios.<sup>265</sup>

Como puede observarse, esta formulación contrasta con los tratamientos anteriores al plantear que el concepto de *currículum* no se restringe únicamente a la selección y

<sup>263</sup> DÍAZ BARRIGA, A. *Ensayos sobre...Op. Cit.*, 67.

<sup>264</sup> *Ibid.*, 12.

<sup>265</sup> *Ibid.*, 107.



estructura de los contenidos de *planes y programas de estudios*. Por el contrario, atendiendo a las líneas propuestas por el autor se abren otras posibilidades temáticas referidas a diversos aspectos entre los que destacan, además de la fundamentación y el diseño de planes y programas, los espacios desde los que se definen los modelos curriculares, los campos disciplinarios de conocimientos relacionados con dicha definición, los actores de los diferentes planos y niveles de intervención para la puesta en marcha, así como las políticas educativas en determinados contextos sociohistóricos.<sup>266</sup>

Vistas en conjunto, las diversas problematizaciones que se entretajan con el estudio del *currículum* como objeto de reflexión están articuladas indudablemente con el desarrollo del campo de conocimiento pedagógico. En este sentido es posible apreciar la complejidad que adquiere el estudio de la educación al incorporarse nuevas temáticas ligadas con el diseño de planes y programas de estudios, así como las aportaciones teóricas, el conjunto de prácticas en espacios diversos, la intervención de otras lecturas disciplinarias, entre algunos de los aspectos comprometidos con este rubro.<sup>267</sup>

Otro señalamiento de interés sobre esta parte de la trayectoria conceptual de *currículum* tiene que ver con los matices discursivos que se observan en las formulaciones propuestas. Por ejemplo, en comparación con los planteamientos de las décadas anteriores, para este momento del discurso es más frecuente encontrar lo que podría

<sup>266</sup> Durante la década de los ochenta, otros autores que propusieron paralelamente problematizaciones en esta misma línea fueron Alicia de Alba, Eduardo Remedi, Alfredo Furlán, Miguel Pasillas, por mencionar tan sólo a algunos de ellos. Destacan aquí los siguientes trabajos: ALBA, ALICIA DE (1982). "Apuntes para la configuración de ejes teórico-metodológicos en el área de evaluación académica en educación superior"; (1984) "Consideraciones sobre la importancia de la explicitación de referentes teóricos en el campo del desarrollo curricular (currículum y teoría)"; REMEDI, EDUARDO (1982). "Currículum y accionar docente"; (1988). "Racionalidad y currículum. Deconstrucción de un modelo"; \_\_\_\_\_ y ALFREDO FURLÁN (1983). "Currículum, contenido y actividad, tres prácticas que se reiteran"; FURLÁN, ALFREDO (1981). "El currículum pensado y el currículum vivido"; (1986) "Notas y claves para una introducción a la cuestión del currículum"; PASILLAS, MIGUEL (1988). "El currículum, elemento que transforma el conocimiento en contenidos escolares".

<sup>267</sup> Un ejemplo del impacto de estos planteamientos en los trabajos de otros autores es el siguiente. En 1985, en un artículo publicado por el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos se propone una definición de *currículum* que da cuenta de una mayor inclusividad de aspectos y elementos, atendiendo al señalamiento sobre la complejidad en el estudio de lo educativo por la apertura a temáticas y problematizaciones relacionadas con el diseño, la puesta en marcha y la evaluación de planes y programas. La formulación propuesta es la siguiente: "Para el caso de la educación superior, y siguiendo esta línea de trabajo, el currículo ha sido considerado como aquella instancia educativa que tiene como finalidad explícita organizar el conocimiento disciplinario referido a la práctica profesional respectiva. Implícitamente, la selección de ciertos contenidos, la ausencia de otros, la forma de vincular unos contenidos con otros, la dosificación del conocimiento, etcétera, reflejan la concepción de conocimiento, de sociedad, de cultura que se tiene, así como la opción de la práctica profesional elegida. Es decir, mediante el currículo formal o explícito se da el currículo oculto o implícito. La ideología se manifiesta así mediante estos elementos implícitos y explícitos que están presentes en el currículo. Cf. GALÁN, ISABEL y DORA ELENA MARÍN (1985). "Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del currículum", 37.

considerarse como "tratamientos reflexivos", o bien, "de corte analítico y propositivo", toda vez que cuestionan la aplicación de metodologías universales para el diseño de *planes y programas de estudios*.

A modo de cierre para esta última aproximación se consideran algunas puntualizaciones acerca del manejo de las distinciones presentes en los planteamientos analizados. En cuanto a la relación entre ciencia y técnica observada en los diferentes planteamientos, es notable el énfasis crítico hacia los usos académicos, ideológicos y políticos de la teoría curricular desarrollada principalmente por autores estadounidenses. Por ejemplo, el cuestionamiento al predominio de los aspectos técnicos del diseño curricular sustentados en una teoría cuyo principal soporte es la psicología experimental, es una veta que se perfila para acceder a otros cuestionamientos vinculados incluso con el debate epistémico del campo pedagógico.

En relación con el manejo de fines y objetivos y el enlace entre contenido y método, se observa también que los cuestionamientos a la tendencia de situar los objetivos de aprendizaje como el eje estructurante de la organización y sistematización de la enseñanza y el aprendizaje, llevan a proponer un reposicionamiento importante. Se trata aquí de reconsiderar el papel primordial que juegan los contenidos y el método, como elementos de primer orden para el diseño de planes y programas tanto en el aula como en el marco institucional.

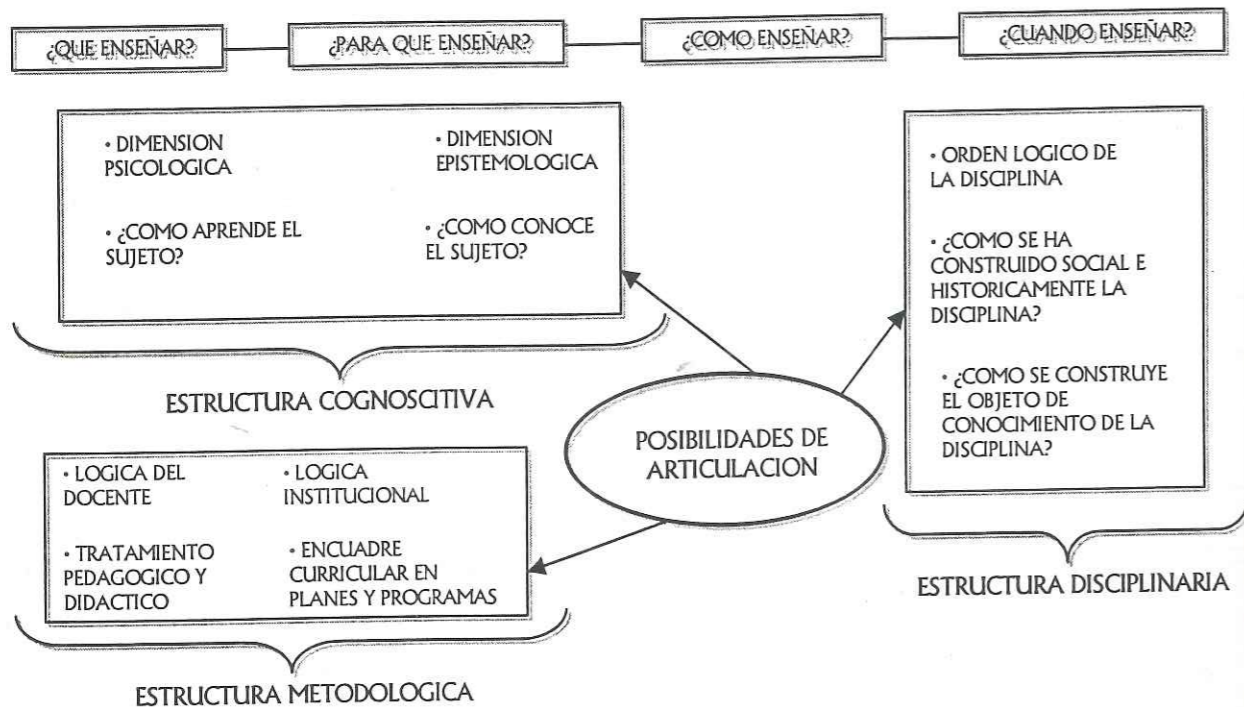
Con este movimiento se destaca también el esfuerzo de los autores por situar nuevamente la filosofía y, por supuesto, la didáctica en el escenario de la discusión del campo pedagógico, pero además en proponer un abordaje multidisciplinario para el problema de la selección y estructuración de contenidos educativos, en el que se incluyan otros ángulos (disciplina, alumno, estructura metodológica, espacio institucional) en la tarea compleja de diseñar planes de estudios (Esquema 9).

ESQUEMA 9

REFLEXIONES SOBRE LA DIDÁCTICA Y EL CURRÍCULUM

NIVELES IMPLÍCITOS EN LA SELECCIÓN Y ARTICULACIÓN DE CONTENIDOS

PREGUNTAS CLAVE PARA DEFINIR LA ESTRUCTURA METODOLÓGICA DE PROGRAMAS Y PLANES DE ESTUDIOS



4. La estructuración de la enseñanza y el aprendizaje en el manejo del concepto de *evaluación*.<sup>268</sup>

En el análisis del concepto de *evaluación*, vinculado con las trayectorias conceptuales de *didáctica* y *currículum*, se pueden distinguir algunos aspectos que dan cuenta de juegos y movimientos a propósito de una temática fundamental en el campo de conocimiento pedagógico: la que se refiere a la valoración sobre la obtención de metas educativas.<sup>269</sup>

En cuanto a este tema nos interesa analizar los enlaces entre *evaluación* y los conceptos precedentes, en el entretendido de los referentes de contenidos (*currículum*) y métodos (*didáctica*) con el de comprobación de logros educativos, y desde el rastreo de algunos de los planteamientos incorporados al campo pedagógico. En este sentido, habremos de situar la trayectoria de este concepto en lo que se refiere a los elementos que comprende, ubicando incluso su manejo en algunos de los abordajes que precedieron a los tratamientos analizados en este capítulo.

Así, en un breve recuento histórico es posible destacar momentos específicos en los que se definió la inclusión de la *evaluación* como una actividad vinculada con la educación. De inicio, este manejo se refiere a cuestiones sobre el *aprendizaje* y la *enseñanza* a partir de un elemento clave: el examen. Visto como un instrumento para apreciar resultados sobre la formación de los estudiantes, históricamente el examen se incorpora a la práctica educativa en Europa en contextos como los siguientes: la aplicación de exámenes orales en las universidades medievales (siglos XIII y XIV), el uso de los

<sup>268</sup> El término *evaluación*, usualmente vinculado con el discurso en educación a partir de los conceptos de *examen*, *pruebas pedagógicas*, *test*, *pruebas objetivas*, *evaluación educativa* y *evaluación curricular*, tiene sus antecedentes en los principios de control, medición y planeación basados en los conocimientos finiseculares de la administración científica del trabajo y la psicología experimental. De entre los diferentes significados de *evaluación* se destaca el referido a la actividad sistemática y continua de obtención de información a propósito de una norma, objetivo o patrón de comportamiento, además de un juicio de valor sobre objetos, procesos o hechos determinados. El contexto en el que se da la utilización de dicho concepto puede situarse desde mediados del siglo XIX y las primeras tres décadas del siglo XX, al consolidarse los procesos de industrialización y su repercusión en la estructuración del sistema educativo en los Estados Unidos de América.

<sup>269</sup> Un referente específico sobre la *evaluación* en el ámbito educativo se ubica con los trabajos realizados desde 1845 en diferentes puntos del territorio norteamericano, cuyo espectro reúne exámenes escritos, escalas de medición, pruebas estandarizadas, pruebas de inteligencia, pruebas escolares, servicios de comprobación nacional, hasta llegar a la segunda mitad del siglo XX con la taxonomía de objetivos educacionales, el procesamiento electrónico de pruebas y los proyectos de evaluación nacional y multirregional. Cf. BOWLES, SAMUEL y HERBERT GINTIS (1986). *La instrucción escolar en la América capitalista*, 255-261; y, CARNOY, MARTÍN (1985). *La educación como imperialismo cultural*, 234 y ss.

exámenes escritos en el desarrollo de la tarea educativa de los jesuitas (siglo XIV),<sup>270</sup> y la inspección en el desarrollo del aprovechamiento en la metodología de enseñanza propuesta por Comenio durante el período de reforma y contrarreforma religiosa (siglos XVI y XVII).

En ese momento en particular con Comenio, la utilización del examen queda articulada al planteamiento metodológico en términos de considerársele uno de los pasos finales de la enseñanza para apoyar el aprendizaje, sin tener por ello carácter alguno de calificación o promoción. Con el método como núcleo del trabajo docente, este autor incorpora el manejo del examen como una herramienta para vigilar el desarrollo del aprendizaje, corregir errores y estimular la atención de los alumnos.<sup>271</sup>

En contraste con el caso del examen, otra referencia histórica importante se sitúa en un contexto diferente: el de los procesos de producción económica basados en la industrialización y transformación social en los Estados Unidos durante el siglo XIX y principios del siglo XX.<sup>272</sup> Para ese momento la articulación de la *evaluación* con los procesos de estructuración de la *enseñanza* y el *aprendizaje* se hace evidente en los procedimientos de calificación y acreditación, y su relación con la incorporación de recursos diversos como pruebas pedagógicas, tests, escalas de evaluación, medición de inteligencia y actitudes, pruebas objetivas, exámenes nacionales y pruebas de rendimiento, entre otros.

Desde este otro manejo que difiere de los planteamientos precedentes, el concepto de *evaluación* bajo las categorizaciones de *evaluación de la enseñanza* y *evaluación del aprendizaje*, compromete aspectos como el control, la planeación, la experimentación, la

<sup>270</sup> La alusión específica a los exámenes en la Edad Media destaca el referente de la carrera académica de los estudiantes y los recursos para la obtención de un grado universitario. En cuanto a la Compañía de Jesús (1540), hacia finales del siglo XVI la orden religiosa estableció la organización de los exámenes escritos como un aspecto importante de la teoría y la práctica educativa. Cf. EBEL, ROBERTO (1977). *Fundamentos de la medición educacional*, 16-22.

<sup>271</sup> Según Comenio, el sentido metodológico del examen es un aspecto más que debe ser cuidado por el docente para enriquecer la enseñanza a través de recursos como las preguntas al grupo, la realización de ejercicios individuales y en grupo, la supervisión y corrección del trabajo de los alumnos, la aclaración de dudas, la participación de los alumnos y la imposición de la disciplina para mantener el orden, la constancia y el ritmo de trabajo adecuado en la clase. Cf. COMENIO, J. A. *Didáctica... Op. Cit.*, 94-108 y 155-158.

<sup>272</sup> Además de lo indicado en la nota 269 conviene mencionar lo referido por Carnoy, Bowles y Gintis, en el sentido de destacar que la articulación de la evaluación educativa con procesos y políticas económico-sociales se hace evidente a partir la utilización de procedimientos de selección, clasificación y diferenciación de los estudiantes sobre la base de la aplicación de instrumentos de medición, comprobación y control del rendimiento escolar en términos de capacidad para el trabajo. Cf. BOWLES, S. y H. GINTIS. *La instrucción escolar... Op. Cit.*, y CARNOY, M. *La educación como... Op. Cit.*

medición y la cuantificación de un objeto en particular: el aprendizaje del alumno como uno de los principales logros de la educación.

Así, al situar la *evaluación* como proceso amplio que involucra no sólo a alumnos, docentes y directivos, sino a todos los agentes participantes de la acción educativa dentro y fuera de la entidad institucional, se perfila un ámbito disciplinar específico en el que pueden encontrarse categorizaciones como *evaluación educativa*, *evaluación curricular*, *evaluación institucional*, *investigación evaluativa*, por mencionar algunas de las líneas que se han derivado de los diversos enfoques y abordajes sobre la *evaluación* durante las últimas décadas.

En cuanto a la producción discursiva relacionada con el desarrollo de la pedagogía en el espacio universitario en la Facultad de Filosofía y Letras, la trayectoria conceptual de *evaluación* evidencia matices importantes relacionados con la fundamentación subyacente, el objeto a evaluar, los enlaces disciplinarios, los posicionamientos y las problematizaciones críticas.<sup>273</sup> Con base en lo anterior se presentan tres formas de aproximación a los planteamientos de las obras analizadas:

<sup>273</sup> De acuerdo con la información ubicada en los planes de estudios de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el abordaje formalizado de la *evaluación* se ha presentado bajo la denominación de "psicotécnica pedagógica". Durante el período acotado, los espacios curriculares en los que se incluyó esta temática son los siguientes:

Plan de estudios de 1934.- Curso "De psicología educativa y de investigación referentes a los problemas del estudio y del aprendizaje, sea mecánico, sea intelectual, así como las medidas mentales y la estimación crítica de las vicisitudes, progresos y retrocesos que el aprendizaje suele sufrir".

Plan de estudios de 1934 (formalizado en 1935).- "Psicotécnica general (medidas mentales) de adolescentes anormales", materia obligatoria de un semestre de duración; "2° Curso de psicotécnica", materia optativa de un semestre de duración.

Plan de estudios de 1937.- "Psicotécnica general (medidas mentales)", materia obligatoria de un semestre de duración; "Técnica exploratoria de las dotes y de las funciones psíquicas de los adolescentes y de la clasificación de los mismos en normales y anormales, inadaptados a la vida social y mentalmente deficientes", materia optativa de dos semestres de duración; "Técnica exploratoria de los progresos educativos y de las vicisitudes del aprendizaje de los adolescentes", materia optativa de dos semestres de duración.

Plan de estudios de 1938.- "Formación y estimación de pruebas mentales", asignatura obligatoria de dos semestres de duración; "Psicotécnica especial de las dotes y de las funciones psíquicas de los adolescentes", asignatura optativa de dos semestres de duración; "Técnicas exploratorias de los progresos de la educación individual de los adolescentes", asignatura obligatoria de dos semestres de duración.

Plan de estudios de 1954.- "Formación y estimación de las pruebas mentales", asignatura obligatoria de dos semestres de duración; "Psicotécnica especial de las dotes y las funciones psíquicas de los adolescentes", asignatura optativa de dos semestres de duración; "Técnicas exploratorias de los progresos de la educación individual de los adolescentes", asignatura optativa de dos semestres de duración.

Plan de estudios de 1959.- "Psicotécnica Pedagógica", materia monográfica de dos semestres de duración. "Psicotécnica Pedagógica", materia de orientación de especialización de dos semestres de duración.

Planes de estudios de 1967 y 1972.- "Psicotécnica Pedagógica", materia común del segundo año de dos semestres de duración; "Evaluación de Acciones y Programas Educativos", materia de especialidad opcional del cuarto año de la especialidad formativa de "Didáctica y organización escolar", de un semestre de duración. Cf. DUCOING, P. *La pedagogía en la Universidad... Op. Cit.*, 245-322.

- la referida a puntualizaciones sobre *evaluación* en el marco de la didáctica, y a partir del manejo de las categorizaciones de *examen*, *pruebas pedagógicas* y *evaluación pedagógica* articuladas con la metodología de enseñanza y el logro del aprendizaje;
- la que vincula las conceptualizaciones de *evaluación* con el encuadre de la tecnología educativa y el currículum, para derivar, entre otras, las categorizaciones de *pruebas objetivas*, *evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje*, *evaluación educativa* y *evaluación curricular*, y,
- la que presenta problematizaciones que definen posicionamientos críticos en torno a la *evaluación*, para evidenciar el predominio del tratamiento técnico y la importancia de la contextualización sociohistórica como puntos clave de un debate.

Como en el caso de los conceptos precedentes, es importante insistir que en cada una de estas aproximaciones las diferentes formulaciones se articulan con las diferentes orientaciones disciplinarias de los autores, y con las condiciones específicas del momento sociohistórico al que corresponde la producción discursiva en cuestión.

#### 4.1 La *evaluación* desde la perspectiva de la didáctica y el manejo de las categorizaciones de *examen*, *pruebas pedagógicas* y *evaluación pedagógica*.

En esta primera aproximación a la trayectoria conceptual de *evaluación* en los materiales analizados, se puede observar nuevamente que es la *didáctica* el espacio disciplinario desde el cual se revisa un momento específico del trabajo del docente y los alumnos, a fin de comprobar lo que se ha realizado a lo largo del mismo y determinar los logros alcanzados a través de la enseñanza.

Este tratamiento de base metodológica en el que se aprecian principalmente los antecedentes de la obra comeniana, revela un enlace definido entre *evaluación*, *enseñanza* y *aprendizaje* en donde la metodología de enseñanza y los contenidos educativos son los referentes específicos para determinar lo que el alumno habrá de aprender.<sup>274</sup> Es aquí

<sup>274</sup> Además de lo indicado en la nota 271 de este capítulo, conviene insistir en el planteamiento de Comenio en cuanto a conferir un sentido a la verificación de lo aprendido, a partir de la idea de comprender lo que sucede en el aula entre el profesor y los discípulos con el fin principal de corregir los errores en la enseñanza. Cf. COMENIO, J. A. *Didáctica... Op. Cit.*, 94-108.

donde la aplicación de instrumentos como el *examen* o las *pruebas pedagógicas* ofrecen una doble valoración: sobre la demostración de lo aprendido por el alumno y en cuanto a la eficacia de la metodología didáctica empleada por el docente.<sup>275</sup>

Así, se puede observar que el manejo de la relación entre metodología de la enseñanza y rendimiento escolar, en términos de un eje de argumentación para el abordaje de la *evaluación*, es una característica de los planteamientos desarrollados en los textos de Larroyo, Villalpando y Hernández Ruiz vigentes desde finales de los años cuarenta hasta principios de los setenta.<sup>276</sup>

Desde luego, en las formulaciones analizadas se aprecian diversos matices que aluden a la científicidad de la *evaluación* al presentarla como una actividad sistemática, rigurosa y controlada en la que tienen tanta importancia el método como el contenido. Con Larroyo, por ejemplo, observamos estos señalamientos al indicar las fases para la valoración de la enseñanza y el aprendizaje, así como el peso que dicha actividad tiene en el desempeño de docentes y alumnos:

Ya se dijo que es de todo punto necesario ejercer un control metódico y permanente sobre el proceso de aprendizaje, y esto por dos razones a cual más decisiva.

Primero: Si la enseñanza, además de motivar, planear y dirigir el aprendizaje, es preciso vigilarlo y rectificarlo, no se cumplirá tal requerimiento a no ser que se le calibre en cada momento oportuno del curso lectivo (*Diagnóstico*).

<sup>275</sup> Por lo que se refiere a la Carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, los diferentes testimonios recabados coinciden en señalar que por lo menos hasta mediados de los años setenta usualmente se manejaban los conceptos de *exámenes*, *pruebas pedagógicas* y *pruebas objetivas del rendimiento escolar*, para referirse a la *evaluación del aprendizaje*. Cf. *Entrevistas*, apud.

Otra referencia de interés es el documento "Temario para el examen de promoción académica en la Licenciatura de Pedagogía" (circa, 1966), en el que se destacan los siguientes subtemas relacionados con el concepto de *evaluación*: "4.b y 20.a Los tests de inteligencia, generalidades, la escala Binet-Simon: los conceptos de edad mental y cociente intelectual. Los tests de inteligencia más conocidos en nuestro medio. 11.b La psicotécnica aplicada al educador: selección, incentivos y concursos. 19.b Requisitos para estudiar las actividades mentales que intervienen en el estudio. 22.b Cómo preparar exámenes. 23.a Los tests proyectivos: descripción, posibilidades y limitaciones. Los tests proyectivos más conocidos en nuestro medio. 26.b Teoría de la evaluación de la enseñanza. 27.a Pruebas sobre la capacidad de razonamiento. Las más conocidas en nuestro medio. Su importancia en la orientación vocacional." (Ver Anexo N° 2.) Cf. ROJAS MORENO, ILEANA. "Entidades institucionales relacionadas...Doc. Cit.", 13-14 y 34-38.

<sup>276</sup> Un dato de interés relacionado con el desarrollo de la temática de la evaluación en educación, en nuestro país; es el siguiente. Como parte de las políticas gubernamentales para impulsar la educación básica se creó el Instituto Nacional de Psicopedagogía (1936), posteriormente convertido en el Instituto Pedagógico Nacional (1942), entidad a cargo, entre otras, de las tareas de apoyo al magisterio y atención a la población escolar en paidotecnia, orientación profesional, educación especial e higiene mental. Producto de la investigación realizada en el citado Instituto fue la publicación en 1938 del texto *Pruebas pedagógicas objetivas*, preparado por Manuel Boneta Méndez profesor responsable de la sección de paidotecnia. Cf. MENESES MORALES, E., et al. *Tendencias educativas oficiales en México. 1934-1964*, 145.

Segundo: Si el aprendizaje, por principio, es progresivo, impónese la necesidad de evaluar el rendimiento final obtenido con la mira de ubicar al educando en su verdadero nivel, facilitando así su ulterior desenvolvimiento. (*Exámenes de promoción*). [...] La actividad pedagógica requiere una minuciosa investigación de sus resultados, y, a decir verdad, tanto del rendimiento del maestro como del educando. Gracias a una revisión de los frutos obtenidos en la enseñanza, se llega a conocer a los educandos, mediante el descubrimiento de sus aptitudes, sus inclinaciones y su rendimiento. Por otra parte, la determinación del aprovechamiento de los escolares, permite establecer, de manera certera, el grado de eficacia de los métodos educativos.<sup>277</sup>

En cuanto a Villalpando, con este autor se evidencia también un tratamiento de corte formalista para la *evaluación*, presentada bajo la categorización de *evaluación del aprendizaje* en la que se distingue una dimensión cualitativa de otra cuantitativa a partir de un referente específico, el *examen*. Así señala lo siguiente:

El examen cabal del aprendizaje implica, como ya ha quedado claro, la estimación cualitativa, que hace el maestro, y la apreciación cuantitativa, que proviene de la demostración hecha por el alumno. Ambas dimensiones del examen de lo aprendido, tienen su propia significación, no pudiéndose suplir una con la otra, por ser necesaria la congruencia de ambos criterios; a esa caracterización integral del aprendizaje de cada alumno, por su calidad y en razón de su cantidad, se conoce con el nombre de *evaluación*. La *evaluación del aprendizaje* significa, por tanto, el reconocimiento cabal de la forma como se ha logrado el aprendizaje, de las posibles proyecciones de éste, y del grado que comparativamente alcanzó el aprendiz.<sup>278</sup>

De acuerdo con estos abordajes, ambos autores resaltan tanto el carácter axiológico de la *evaluación* como el lugar que ocupa en el proceso de la enseñanza considerándolo un referente más para orientar metodológicamente las actividades del docente. En este sentido Villalpando es más específico al proponer la siguiente definición:

Evaluar significa dar o atribuir un valor, y en este caso, el valor del aprendizaje, se reconoce, tanto por lo que realmente ha aprendido el alumno, como por lo que realmente significa para ese alumno el haber aprendido, ya por el esfuerzo que en semejante tarea se invirtió, ya por lo que represente ese aprendizaje en la estructuración de la personalidad del alumno. Como de suyo se comprende, con la *evaluación del aprendizaje*, concluye el ciclo didáctico, en el que el alumno es el eje, en torno al cual el maestro opera administrando un contenido adecuado, guiando un proceder metódico eficiente, disponiendo la actividad del alumno en la mejor manera, y valiéndose de los auxiliares más convenientes; al alumno corresponde participar, primero con su disposición y esfuerzo, y después en razón de lo aprendido.<sup>279</sup>

<sup>277</sup> LARROYO, F. *Didáctica... Op. Cit.*, 237, 243. (En cursivas, en el original.)

<sup>278</sup> VILLALPANDO, J. M. *Didáctica... Op. Cit.*, 164. (En cursivas, en el original.)

<sup>279</sup> *Ibidem*

Siguiendo con este autor, otra formulación que refrenda la impronta del planteamiento comeniano es la consideración sobre el *aprendizaje* no como un fin en sí mismo, sino como parte de un proceso formativo más amplio que es la educación. Así:

El sentido de la evaluación del aprendizaje, no lleva a la consideración última acerca de lo aprendido, sino al reconocimiento de que ese aprendizaje, así valorado, ha de integrarse en la persona del alumno como un elemento más en la estructuración de su individualidad. Porque el aprendizaje no es más que una parte, una modalidad, entre tantas, de la educación en general, que es el medio por el que logran integrarse, con plenitud, las personalidades de los hombres, de los grandes, como de los que constituyen el tipo común, o las formas deficientes.<sup>280</sup>

A las consideraciones anteriores sobre la *evaluación*, Villalpando entreteje el enlace de la didáctica (pedagogía) con la psicotécnica (psicología), al abordar la faceta aplicativa de la *evaluación*, presentada como la medición o cuantificación del aprendizaje mediante la utilización de instrumentos propios para esta tarea, esto es, las *pruebas pedagógicas*. En este sentido, y de acuerdo nuevamente con Villalpando, se enfatiza que:

El aprendizaje que logra cada alumno, es susceptible de medida; se puede cuantificar, debido a que se trata de una función, y por tanto, sus rendimientos son la materia de esa medida. [...] La *cuantificación del aprendizaje* consiste en graduar, con base en un criterio comparativo, los rendimientos logrados por cada alumno, como consecuencia del proceso didáctico. [...] El medio técnico por el cual puede medirse el aprendizaje, es el de los *tests*, conocido también bajo la denominación castellana de *pruebas*; y por la finalidad que éstas se proponen, al servicio de la medición de los efectos de un trabajo educativo, se les designa con el nombre específico de *pruebas pedagógicas*, que a diferencia de las *pruebas mentales*, examinan los productos de una función ya realizada, y no las posibilidades de realización que pueden tener, a consecuencia de su potencialidad.<sup>281</sup>

Señalamientos como el anterior dan cuenta del predominio gradual de las *pruebas pedagógicas* en un claro desplazamiento del lugar central que ocuparan los exámenes en la *evaluación*. En este sentido son interesantes los planteamientos de Larroyo al resaltar el carácter de "renovación pedagógica" que imprime la incorporación de otros instrumentos garantes de objetividad, pero también de marcado énfasis en los logros del alumno, lo que apunta ya a dejar en un segundo plano el desempeño del docente. Según el autor:

Las críticas que se han levantado contra los exámenes, no se dirigen al sistema de revisión y estimación de la enseñanza, sino contra aquellos procedimientos que, para fijar el aprovechamiento, son de tipo memorista y subjetivo. En efecto, la vieja pedagogía asigna al examen la tarea mecánica de

<sup>280</sup> *Ibid*, 165.

<sup>281</sup> *Ibid*, 156, 157. (En cursivas, en el original.)



reproducir ciertas nociones y fórmulas aprendidas servilmente de memoria, o de dar respuestas en torno de preguntas más o menos capciosas, ya se trate de pruebas orales o escritas. La nueva pedagogía tiene un concepto activo del examen. La prueba debe evaluar la aptitud del alumno para confrontar y resolver por propia iniciativa problemas, lo que, como se ha dicho, es el objetivo de la enseñanza por la acción. Hay que aclarar: el buen examen no niega la importancia de la memoria, en cuanto ésta es funcional y al servicio de una transformación en el pensamiento y manera de encarar los temas por parte del alumno, que es, en definitiva, la real adquisición del saber, como ya fue mostrado. [...] Para evitar la apreciación subjetiva del maestro en el examen, se han creado las llamadas pruebas objetivas. [...], los tipos de pruebas más usuales son tres: I.- Tipos de pruebas de recuerdo: [...]. II.- Tipos de pruebas de reconocimiento: [...]. III.- Tipos de pruebas de juicio.<sup>282</sup>

Llegado este punto se observan dos cuestiones. La primera, en cuanto a la diferencia que se establece entre las categorizaciones de *examen* y *prueba pedagógica*, en donde la articulación entre contenido y método se juega de manera más evidente. Es decir, mientras que con el *examen* se maneja un recurso para valorar tanto el dominio del contenido por parte del alumno, como el despliegue metodológico por parte del docente, ya en la *prueba pedagógica* se concede toda la atención al contenido que el alumno domina en términos de "rendimiento escolar".

Relacionada con la anterior, la segunda cuestión se refiere a la forma en la que Villalpando pasa de situar la *evaluación pedagógica* como apoyo a lo metodológico, al manejo de datos concretos y observables para asignar mediante procedimientos estadísticos una calificación al rendimiento del alumno, toda vez que insiste en señalar que:

Las pruebas pedagógicas no son sino un instrumento para la apreciación cuantitativa del aprendizaje, pero no dan la medida propiamente dicho(sic) de éste. Los diferentes tipos de organización de los reactivos que hacen proyectar el aprendizaje de cada alumno, constituyen apenas la manera de extraer, de colectar su rendimiento posible. [...] La cuantificación de lo aprendido por cada alumno, puede hacerse solamente si se compara con lo aprendido por los demás alumnos de su mismo nivel escolar; es decir, que la valoración del aprendizaje de los alumnos, resulta de la comparación de los aprendizajes individuales entre sí. Por eso se dice que la apreciación del aprendizaje es empírica y no teórica, porque se base en hechos concretos, y no en razones ideales, al propio tiempo que por su fundamento estadístico y no psicológico.<sup>283</sup>

Además de estos señalamientos, otra observación de interés es la que se refiere a ubicar el *examen* y la *calificación* en términos de elementos que, desde los años cuarenta,

<sup>282</sup> LARROYO, F. *Didáctica...Op. Cit.*, 243-244 y 245. (El subrayado es mio.)

<sup>283</sup> VILLALPANDO, J. M. *Didáctica...Op. Cit.*, 161-162, 163.

ofrecieron consistencia a los planteamientos mediante los cuales se formalizó el perfil de la *evaluación*.<sup>284</sup> Esta idea podemos observarla en la siguiente formulación de Larroyo:

En la operación de enseñanza y aprendizaje precisa saber en qué situación se encuentran los elementos didácticos que la componen. De otra suerte se expone el docente a un fracaso inicial. Este análisis de la situación es un denominador común de toda actividad intencionada. En la enseñanza es el examen, lo más exacto posible, de las condiciones, factores y recursos, tanto materiales como personales, que intervendrán en la operación, y que, hasta cierto punto, determinarán su resultado.<sup>285</sup>

Por su parte y siguiendo la argumentación propuesta por Larroyo, Villalpando ofrece un contraste entre las consideraciones axiológicas sobre la *evaluación* observadas en las formulaciones analizadas anteriormente, y el tratamiento sobre el *aprendizaje* en términos de medición y cuantificación de respuestas consideradas eficientes, comparables y diferenciadas por niveles. Así, el autor prescribe lo siguiente:

Los *niveles de aprendizaje* deben entenderse como la eficiencia propia de cada alumno, en razón de la calidad de lo aprendido, y señalan en forma comparativa el estado que guarda el rendimiento particular de cada alumno, con respecto al rendimiento general del grupo. Los niveles de aprendizaje pueden caracterizarse así: *Excelente... Muy bueno... Bueno... Regular... Inferior... Deficiente...* La representación simbólica de las denominaciones de esos niveles de aprendizaje, se llama *calificación*, la cual debe entenderse precisamente así, como el calificativo dado a un nivel preciso, y no como una cuantificación numérica, o valoración de lo aprendido.<sup>286</sup>

En este sentido, el planteamiento de Villalpando continúa con una lógica de "sistematización y científicidad" para el abordaje de la *evaluación*. Esto último, desde un posicionamiento que apunta a un corte más administrativo en el marco de la psicotécnica, y con fundamentos derivados de la psicología experimental y la psicología educativa; podemos considerar incluso, que este manejo está vinculado con el desplazamiento gradual de la didáctica como espacio disciplinario por excelencia para el abordaje de la *evaluación*.

<sup>284</sup> De acuerdo con algunos de los diferentes testimonios recabados, los entrevistados coinciden en señalar que en el abordaje de la temática de evaluación, en las asignaturas de didáctica general y psicotécnica pedagógica se aludía expresamente a los términos de "exámenes", "pruebas" y "calificaciones". En este sentido se considera que el concepto de *evaluación* hasta antes de los setenta no era un concepto "fuerte". Cf. BARBA MARTÍN, L. *Entrevista*, 6; BECERRA LÓPEZ, J. L. *Entrevista*, 3; DÍAZ BARRIGA, Á. *Entrevista*, 22-23; MORENO Y DE LOS ARCOS, E. *Entrevista*, 3; MORÁN OVIEDO, P. *Entrevista*, 16; y, PÉREZ RIVERA, GRACIELA. *Entrevista*, 9-10.

<sup>285</sup> LARROYO, F. *Didáctica...Op. Cit.*, 236. (El subrayado es mio.)

<sup>286</sup> VILLALPANDO, J. M. *Introducción a la psicotécnica...Op. Cit.*, 163 (En cursivas, en el original. Los subrayados son míos.)

Un ejemplo de esta forma de tratamiento se aprecia en la siguientes formulación en la que el autor define los conceptos de *evaluación* y *evaluación pedagógica*, cito:

Evaluar, por tanto, es una tarea que compete a todo el que, en alguna forma, tiene relación con el trabajo educativo; a los funcionarios y directivos, respecto de los elementos que invierten en el trabajo mismo; al maestro, respecto de los efectos que logra plasmar en los educandos. Todo esto permite señalar los distintos campos de posible evaluación, faena que se plantea como imprescindible, en el empeño de asegurar los mejores resultados, sobre el educando, a consecuencia de haber recibido una provechosa acción formativa. [...] Tal apreciación de efectos y de trabajos, de rendimientos y de operaciones, recibe el nombre de *evaluación*. Y si se trata de dar más propiedad a esta labor estimativa, dentro del campo de la educación, cabe la denominación de *evaluación pedagógica*<sup>287</sup>

Como puede apreciarse, para Villalpando el tema de la *evaluación pedagógica* rebasa los límites del trabajo docente y el rendimiento del alumno, es decir, de la didáctica, toda vez que el autor insiste en resaltar la diversidad de ámbitos y agentes comprometidos en la variedad de actividades referidas a la valoración de los logros educativos. De ahí que se propongan "campos de evaluación pedagógica" para abrir un espectro de posibilidades a modo de "evaluaciones específicas", referidas a los diversos aspectos del trabajo en las instituciones educativas destacando desde luego lo concerniente a alumnos, metodología, contenidos, organización, medios e instrumentos. Pues según Villalpando:

Campos de la evaluación pedagógica son, por tanto, la actuación docente de los maestros, y la participación de los directivos y funcionarios de toda índole (evaluación de las personas); la eficiencia educativa de la familia, de la escuela misma, y aun de la sociedad (evaluación de las instituciones), lo satisfactorio de los programas, la eficacia de los métodos, lo adecuado de las ayudas educativas y lo apropiado de los instrumentos de examen (evaluación de elementos). Pero indudablemente, el campo más importante, a la vez que más inmediato de evaluación, sobre todo respecto del maestro, es la propia personalidad de cada uno de sus alumnos; una individualidad, con atributos propios, sobre la que se va a actuar, con miras a su formación. Pero urge, primero aquilatar esos atributos, para emprender después la labor formativa; el trabajo psicotécnico enfoca sus propósitos hacia la mejor valoración de la individualidad de los educandos.<sup>288</sup>

De este planteamiento sobre la apertura para el conocimiento pedagógico que supone el estudio de las diferentes líneas que se desprenden de la temática de la *evaluación*, y a reserva de retomar este punto en el tercer capítulo, conviene resaltar las implicaciones derivadas de los señalamientos de Villalpando. Esto último en cuanto a los límites del campo de la pedagogía, en el sentido de considerar que la incorporación de

<sup>287</sup> *Ibid*, 104. (En cursivas, en el original. El subrayado es mío.)

<sup>288</sup> *Ibid*, 104.

otras vetas temáticas (evaluación institucional, evaluación docente, evaluación de procesos educativos) hace posible el acceso de otras disciplinas (administración, economía, política, planeación), con sus respectivos enfoques y metodologías, para abordar lo educativo.

Ahora bien, en relación con la categorización de *pruebas pedagógicas* se observa la continuidad entre los planteamientos de Larroyo y Villalpando, dado que ambos autores las consideran instrumentos para la apreciación empírica del aprendizaje. De acuerdo con Villalpando, estos instrumentos constituyen a la vez los procedimientos que hacen posible la "medición del rendimiento del aprendizaje" sobre bases estadísticas. Así:

Se denominan *pruebas pedagógicas*, a ciertos procedimientos prácticos fundamentados en la psicotécnica y graduados estadísticamente, que se proponen *medir*, esto es, apreciar cuantitativamente el rendimiento de un aprendizaje determinado.<sup>289</sup>

En este punto del análisis discursivo sobre la *evaluación* es más que evidente el peso que adquiere la psicología experimental para sustentar teórica y metodológicamente el estudio de los resultados del aprendizaje, y lo que esto implica para el abordaje de otros aspectos (contenidos, metodologías, recursos, materiales, etcétera). Este énfasis en lo cuantitativo de la *evaluación* se da en un momento de auge de la producción editorial norteamericana a propósito de esta temática; de hecho, muchos de los títulos de obras representativas divulgadas en Latinoamérica desde los años cuarenta y hasta mediados de los setenta tienen que ver con el diseño de escalas de medición, tests, pruebas, técnicas y muchos otros recursos para atender lo concerniente a la *evaluación del aprendizaje*.<sup>290</sup>

Por último, conviene resaltar que este tipo de abordaje lleva a desplazar la figura del docente situándolo como responsable de la enseñanza, pero con una participación restringida en cuanto a la valoración de logros de aprendizaje dejando este lugar a los instrumentos de medición, a las *pruebas pedagógicas*, pues según Villalpando:

Lo característico de toda prueba es la posibilidad de eliminar la participación personal del maestro en la apreciación estricta del rendimiento, siendo así la *objetividad* la característica externa o formal de la prueba, sin dejar de tener

<sup>289</sup> *Ibid*, 271-272. (En cursivas, en el original.)

<sup>290</sup> Algunos de estos textos son los siguientes: *Medición y evaluación de la enseñanza* de Norman E. Gronlund (1966), *Introducción a la medición en educación* de Víctor H. Noll (1965), *Introducción a la teoría de la medición mental y social* de Edward L. Thorndike (1912), *Elaboración de tests psicológicos. Desarrollo e interpretación de los tests de aprovechamiento* de Dorothy Adkins Wood (1965), *Tests y técnicas de medición en psicología y educación* de Robert Thorndike y Elizabeth Hagen (1970), e *Introducción a la estadística aplicada a las ciencias de la conducta* de Robert K. Young y Donald J. Veldman (1968).

presente que debe reunir otras cualidades más, exigidas siempre, como la sustantividad o precisión de lo que se quiere examinar (*validez*), y la posibilidad de examinar efectivamente el aprendizaje propuesto, lo que recibe el nombre de *consistencia o confiabilidad*.<sup>291</sup>

Este reposicionamiento de la *evaluación* que desplaza a un segundo plano la acción metodológica en favor de la objetividad, es uno de los planteamientos retomados por Hernández Ruiz para desarrollar argumentos críticos que algunos años más tarde formaron parte de un debate a propósito del abordaje de la *evaluación* como "cuantificación de lo aprendido". Esta observación resulta de interés, dado que se trata de un autor cuya producción discursiva es representativa del pensamiento didáctico por excelencia, entre los años cuarenta a sesenta.<sup>292</sup>

Podemos observar entonces que para Hernández Ruiz es importante situar como punto de partida el carácter axiológico de la *evaluación*, en donde la valoración no puede reducirse a una cuantificación matemática. Así propone la siguiente definición:

Evaluar es formular juicios de valor. En su más amplia acepción, el concepto de valor es axiológico, no matemático; la matemática es un instrumento de precisión aplicable a ciertos valores y a otros no. En cuanto el objeto evaluado posee una actividad inmanente, no puede ser sujeto, en rigor, a evaluación matemática con pretensiones de exactitud.<sup>293</sup>

Relacionado con lo anterior, este autor hace dos señalamientos sobre la inscripción de la temática de la *evaluación del aprendizaje* en el campo pedagógico, siendo éste el

<sup>291</sup> VILLALPANDO, J. M. *Introducción a la...Op. Cit.*, 272. (En cursivas, en el original.) A propósito de los criterios de objetividad, validez y confiabilidad, Villalpando hace una referencia específica al texto de *Pruebas pedagógicas objetivas* de Manuel Boneta Méndez, autor mexicano citado en la nota 206 de este capítulo. Asimismo, otras de las obras referidas por Villalpando son *Fundamentos de psicotécnica* de Gregorio Fingermann (1954), *Psicología aplicada* de A. Ackermann (1964), *Psicología del niño y pedagogía experimental* de Eduardo Claparède (1927), *Diagnosing personality and conduct* de P. M. Symonds (1931), *Psicología de la personalidad* de Gordon W. Allport (1961), *Las habilidades del hombre; su naturaleza y medición* de Charles Spearman (1955), y *Fundamentos de la evaluación en la enseñanza* de Edwin Wandt y Gerald W. Brown (1962).

<sup>292</sup> Conviene mencionar que si bien el *Manual de didáctica general* se publicó en 1972, el autor señala que en este texto sistematiza la experiencia y reflexión de su larga carrera docente, indicando que: "...he seguido tratando [...] de imprimir un sentido más ampliamente científico a las ideas didácticas y una mayor elasticidad y originalidad personal a las prácticas escolares, mediante la revaluación de los factores esenciales de la enseñanza —el maestro, el alumno, el ambiente, los contenidos escolares— frente a los auxiliares inertes, como los esquemas didácticos, las motivaciones extrínsecas estereotipadas y los montajes materiales convencionalizados. [...] la suerte me ha favorecido en esta etapa de mi larga carrera, pues dos amigos entrañables, el Dr. Agustín Lemus Talavera y la Maestra Elvira Hernández de Loredó, ofrecieronme a principios de 1968 las cátedras de Didáctica Superior y Didáctica General, respectivamente, en la Universidad Nacional Autónoma de México y en la Escuela Normal por Cooperación de las calles de Nuevo León." CF. HERNÁNDEZ RUIZ, S. *Manual de...Op. Cit.*, XII-XIII.

<sup>293</sup> *Ibid*, 259.

espacio disciplinario por tradición para su estudio. Por ejemplo, el primero de estos planteamientos indica cómo tanto desde una perspectiva histórica como desde lo pedagógico, la evaluación ha sido un componente común de los procesos de enseñanza y de aprendizaje:

La verdad es que, desde que la escuela existe, el maestro ha valorado los trabajos de sus discípulos, en primer lugar, porque sin ello, es imposible percibir y administrar los adelantos de los mismos; en segundo, porque el acto de la valoración es inherente al acto de la cognición.<sup>294</sup>

En cuanto al segundo señalamiento, el autor cuestiona el principio de un fundamento matemático como garante de la objetividad que tendría bajo control la participación de docentes y alumnos (subjetividad). Para Hernández Ruiz el enfoque de la medición psicológica en pedagogía no sólo deja en un lugar prioritario los instrumentos y contenidos respecto de lo metodológico, sino que va en detrimento mismo de la relación educativa y el sentido del campo disciplinario. Así expresa que:

Cuando lo evaluado es el aprendizaje realizado por un sujeto, el resultado depende principalmente de éste, y no puede ser medido con precisión, porque los elementos de variabilidad dados en él son múltiples, y en tanto que subjetivos, más o menos inaccesibles. Ahora bien, la evolución educativa y docente pretende ser desde hace algunos decenios puramente objetiva y rigurosamente matemática, y por añadidura, discriminatoria en relación con los sujetos cuyo aprendizaje se somete a medida. No se ha advertido, por lo visto, que tal objetivación, en el supuesto de que fuera posible, implicaría necesariamente un imperio de la materia de enseñanza como nunca existió, ni antes ni después de Rousseau, de tal suerte que el sujeto quedaría eliminado del acto evaluatorio, como elemento de juicio. Con lo cual se invalidaría del modo más absoluto toda la pedagogía de los dos últimos siglos y la mejor parte de lo anterior...<sup>295</sup>

Otro aspecto del tratamiento de Hernández Ruiz acerca de la *evaluación* aglutina observaciones sobre el carácter social y político de la misma, anticipando cuestiones como el reconocimiento de la individualidad del alumno y la discriminación social validada desde la escuela, con lo que el autor pone en duda la eficacia de la evaluación pedagógica sustentada en las pruebas objetivas:

...la evaluación escolar contemporánea pretende ser objetiva y matemática, esto es, general, abstracta e impersonal, de donde resulta discriminatoria respecto de los alumnos, considerados individualmente. En efecto, toda persona a quien se le aplica para valorarla un módulo de medida establecido para otras personas o

<sup>294</sup> *Ibid*, 266.

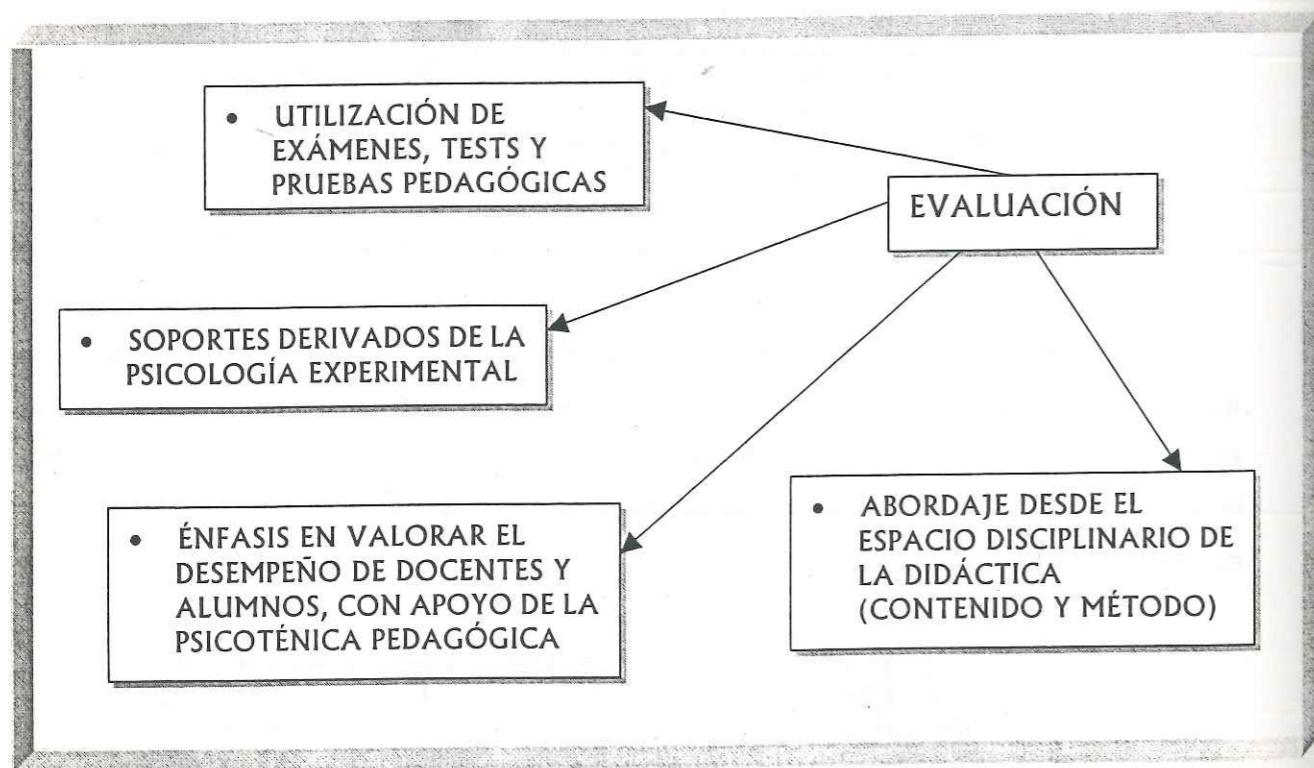
<sup>295</sup> *Ibid*, 259-260. (El subrayado es mio.)



para una magnitud pensada en abstracto, es en principio un acto de discriminación. Y cuando el resultado de la medición afecta a los destinos del sujeto, por ponerlo en trance de perder meses o años de su vida, y tal vez la totalidad de la educación a la que tiene derecho, y la constancia documental que la acredita, la discriminación social se materializa en forma inhumana. [...] ...el único *módulo de medida del aprovechamiento educativo de un sujeto cualquiera es él mismo*<sup>296</sup>

Para concluir con esta primera aproximación al concepto de *evaluación*, pueden destacarse las siguientes observaciones. Por una parte se aprecia el abordaje de la temática sobre *evaluación* desde el encuadre de la *didáctica* y el avance gradual de la psicotécnica, en un giro que va del énfasis en la *evaluación del aprendizaje* para reconsiderar la metodología de enseñanza (relación entre contenido y método), a la medición de los resultados de aprendizaje como forma de controlar el desempeño de docentes y alumnos (énfasis en la vinculación entre ciencia y técnica). Se evidencia además el lugar que ocupan la filosofía y la pedagogía, y la presencia definida de la psicología experimental, como disciplinas que sustentan teórica y metodológicamente el estudio de la *evaluación* en educación (Esquema 10).

ESQUEMA 10



<sup>296</sup> *Ibid*, 261, 260. (En cursivas, en el original.)

#### 4.2 Las categorizaciones de *evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, evaluación educativa y evaluación de planes de estudios* en el encuadre de la tecnología educativa.

En la segunda aproximación al concepto de *evaluación* se sitúa la producción discursiva de la primera mitad de los años setenta. Como ya se mencionó en el análisis de los conceptos de *didáctica* y *currículum*, se trata de un momento en el que confluyen principalmente dos situaciones. La primera se refiere al auge de la tecnología educativa<sup>297</sup> y el impacto de la obra editorial en Latinoamérica;<sup>298</sup> la segunda tiene que ver con los procesos de modernización y reforma educativa en los diferentes niveles, abarcando no sólo la expansión y diversificación de la oferta educativa sino también acciones como la formación y el mejoramiento del profesorado, la instrumentación para la docencia y la preparación de materiales y publicaciones.<sup>299</sup>

Tal y como ocurrió con la *sistematización de la enseñanza* y el *diseño de planes y programas de estudios*, la *evaluación* se convirtió en un asunto que rebasó el espacio del aula y la referencia inmediata al aprendizaje del alumno, para convertirse en un espacio de trabajo de administradores, planificadores, tecnólogos, expertos, politólogos, etcétera. Así, la práctica de la evaluación abrió un espectro de posibilidades al incluir discursos, enfoques, prácticas y líneas de investigación que se incorporaron al campo educativo o se relacionaron con éste a través de la evaluación de docentes, planes, programas, modelos, instituciones.<sup>300</sup>

En el caso de los materiales revisados, y como se indicó en el análisis del concepto de *currículum* correspondiente a ese mismo momento, se ofrecen dos tratamientos sobre

<sup>297</sup> Ver las notas 136 y 233 de este capítulo.

<sup>298</sup> Además de la divulgación de modelos de sistematización de la enseñanza y de diseño curricular a través de proyectos, programas, cursos, libros, materiales audiovisuales, material experimental, equipos de laboratorio, entre otros, para el caso de la temática sobre *evaluación* es conveniente destacar las aportaciones de diversos autores estadounidenses en este sentido. Tal es el caso de los multicitados Tyler, Taba, Mager, Gagné, Bloom, Popham y Baker, además de los trabajos de Scriven, Stake, Gronlund, Stufflebeam, Ebel, Thorndike y Weiss. Por ejemplo, la diversificación de categorizaciones como *evaluación educativa, evaluación diagnóstica, evaluación formativa, evaluación sumativa, evaluación de procesos, evaluación institucional, evaluación curricular, investigación evaluativa, evaluación de programas, evaluación de insumos, evaluación nacional*, por mencionar algunas de ellas, puede dar cuenta de la complejidad e importancia que adquiere el tema de la *evaluación* en diferentes ámbitos incluido el de la educación.

<sup>299</sup> Al respecto, ver las notas 129, 130 y 227 de este capítulo.

<sup>300</sup> Un ejemplo de esta diversificación de la evaluación en educación fue la evaluación de programas e instituciones, en particular en el nivel de educación superior, en entidades como UNAM, CLATES y ANUIES a partir de la segunda mitad de la década de los setenta y principios de los ochenta.

evaluación que comparten una base común, la propuesta de sistematización y científicidad de la tecnología educativa.<sup>301</sup>

El primer tratamiento, correspondiente a los textos de Pérez et al., y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, se vincula con la estimación de logros de la enseñanza y el aprendizaje; el segundo tratamiento referido al texto de Glazman e Ibarrola, se enfoca hacia procesos más amplios relacionados con planes de estudios, instituciones y sistemas educativos.

En relación con el primer planteamiento, puede observarse una continuidad con las formulaciones de Villalpando analizadas en el inciso anterior, en el sentido de retomar como argumento de primer orden la apreciación objetiva para la cuantificación del aprendizaje. De hecho, el énfasis en la medición como antecedente de la evaluación es una constante que puede observarse a lo largo de los diferentes planteamientos, bajo una idea de científicidad que desplaza significativamente el carácter axiológico anteriormente atribuido a la estimación del aprendizaje. Un ejemplo de esto último lo podemos observar en el siguiente planteamiento:

Medir significa, por ejemplo, determinar el número de aciertos que un alumno obtiene de una prueba de aprovechamiento o en una de habilidades académicas. Evaluar, dentro de este mismo contexto, implicaría interpretar el número de aciertos y resumir dicha interpretación en un juicio de valor, es decir, expresar que el dominio demostrado por un alumno en relación con los objetivos del curso, se encuentra, digamos, por encima del criterio esperado y que, por tanto, amerita ser promovido al curso inmediato superior.<sup>302</sup>

A partir del referente de la medición,<sup>303</sup> en los diferentes planteamientos analizados se propone el manejo de datos cuantitativos que habrán de utilizarse en tareas como comparar entidades, interpretar resultados, determinar conductas, establecer grados o niveles de avance, tomar decisiones, formular juicios, entre otras. En este tipo de

<sup>301</sup> Conviene insistir que se trata de materiales elaborados con propósitos distintos. Al respecto, ver la nota 226 de este capítulo.

<sup>302</sup> COMISIÓN DE NUEVOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA (1975). *Enseñanza programada I*, 213.

<sup>303</sup> De hecho, la noción de *medición* se convierte en un elemento constitutivo y el referente obligado de las diversas cuestiones vinculadas con la estimación de logros alcanzados, especialmente en el ámbito educativo. Una formulación que apoya lo anterior es la que se presenta bajo la denominación de *medición educativa*, cito: "Concepto de medición educativa. Es el proceso por el cual se establece una relación de correspondencia entre un conjunto o serie de números, y otro de personas, fenómenos u objetos, según ciertas normas establecidas. El conjunto o serie de números depende de la cualidad o atributo que se intenta medir y del tipo de medición empleado. La serie de objetos, fenómenos o personas la determinan los propósitos de la medición. [...] Desde el punto de vista educativo, la medición es un proceso mediante el cual se determina la "cantidad" que posee el estudiante de una característica dada (aprovechamiento escolar, habilidades, intereses, etcétera)." *Ibid*, 211.

tratamientos, el juego entre lo cuantitativo y lo cualitativo se convierte en un recurso obligado para pasar del dato numérico al juicio de valor como puede observarse, por ejemplo, en las definiciones siguientes sobre *evaluación*:

EVALUACIÓN. Proceso continuo que permite juzgar el logro de los objetivos propuestos, aporta datos valorativos que permiten tomar decisiones para realizar los ajustes pertinentes.<sup>304</sup>

...la evaluación es un proceso destinado a determinar el grado en que los estudiantes logran los objetivos de aprendizaje previamente determinados, de un tema o unidad de enseñanza, de una asignatura, o de un nivel educativo. Mediante la evaluación se aprecia y juzga el progreso de los alumnos, de acuerdo con los resultados que se pretenden alcanzar. Es, en otras palabras, un modo de interpretar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, a la luz de objetivos de aprendizaje correctamente especificados. El proceso de evaluación implica descripciones cuantitativas y cualitativas de la conducta académica del alumno, la formulación de juicios de valor basados en tales descripciones y, por último, la toma de una decisión tendiente a mejorar los resultados en el sentido esperado.<sup>305</sup>

En relación con los señalamientos anteriores, conviene también destacar otra característica propia de estos planteamientos elaborados en el marco de la tecnología educativa. Se trata del reposicionamiento de los objetivos por sobre contenidos y métodos, dando así un giro respecto de las formulaciones precedentes.

Esto es, mientras que en los planteamientos de los años cuarenta a sesenta la *evaluación* es una parte de la *metodología de enseñanza*, para este momento de la producción discursiva, en el conjunto de planteamientos analizados se observa que los objetivos se convierten en el elemento definitorio de la estructuración de la enseñanza y el aprendizaje, como sucede en el caso de las trayectorias conceptuales de *didáctica* y *curriculum*.

Esta lógica de organización con un fuerte influencia de los trabajos de Tyler, Taba y Bloom,<sup>306</sup> se hace evidente en los diferentes planteamientos, aunque con matices diversos

<sup>304</sup> AGUIRRE, M. E. et al. *Curso introductorio...Op. Cit.*, 116. (En mayúsculas, en el original.)

<sup>305</sup> COMISIÓN DE NUEVOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA. *Enseñanza programada I*, 212. (El subrayado es mío.)

<sup>306</sup> Dos referencias específicas son los planteamientos de Tyler y Bloom sobre *evaluación*. Tyler señala: "El proceso de evaluación significa, fundamentalmente determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación. Puesto que los fines educativos consisten esencialmente en cambios que se operan en los seres humanos, es decir, transformaciones positivas en las formas de conducta del estudiante, la evaluación es el proceso de determinar en qué medida se consiguen tales cambios." Cf. TYLER, R. *Principios básicos...Op. Cit.*, 109. (El subrayado es mío.)

En cuanto a Bloom, este autor propone lo siguiente: "La evaluación se define como la formación de juicios sobre el valor de ideas, obras, soluciones, métodos, materiales, etcétera, según algún propósito

y en relación con una pauta específica.<sup>307</sup> Por ejemplo, para determinar el momento en el que habrá de realizarse la *evaluación* y así poder medir el logro de los objetivos:

¿CUÁNDO HA DE REALIZARSE LA EVALUACIÓN? [...] La evaluación, para hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje una realidad satisfactoria y eficaz, *ha de ser permanente*. La evaluación es, así, un proceso continuo y sistemático que consiste, esencialmente, en determinar en qué medida la educación está logrando los objetivos de aprendizaje.<sup>308</sup>

Además de la temporalidad delimitada como "proceso continuo", los objetivos señalan a los sujetos (agentes) comprometidos con poner en práctica la *evaluación*, en particular los docentes pues son los responsables inmediatos de alcanzar los objetivos.<sup>309</sup>

¿QUIÉN HACE LA EVALUACIÓN? La evaluación necesariamente han de hacerla todas las personas involucradas en el proceso enseñanza-aprendizaje: el profesor [...] ...en la educación actual trata no tanto de cumplir con el programa del curso (enfermedad docente conocida como "programitis") sino de lograr los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje.<sup>310</sup>

Otro ejemplo es el que define la participación del docente en el proceso de evaluación a partir de indicaciones derivadas de los propios objetivos, como se aprecia a continuación:

EVALUACIÓN. El participante: N° 1 COMPRENDERÁ la función de la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje. -Distinguirá entre medición y

---

determinado. Implica el uso de criterios y pautas para valorar la medida en que los elementos particulares son exactos, efectivos, económicos o satisfactorios. Los juicios pueden ser cuantitativos o cualitativos, y los criterios para juzgar los determinará el estudiante por sí mismo o serán los que se le proporcionen." Cf. BLOOM, B. S. *Taxonomía de los...Op. Cit.*, 151. (El subrayado es mío.)

<sup>307</sup> De los autores citados, es Tyler a quien se atribuye el desarrollo de un método sistemático de evaluación en educación en un modelo publicado en 1942, antes de su texto sobre el currículo. Así, la evaluación orientada hacia los objetivos en lo que constituye la tradición tyleriana queda representada en la siguiente formulación del autor: "El proceso de evaluación significa, fundamentalmente, determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación. Puesto que los fines educativos consisten esencialmente en cambios que se operan en los seres humanos, es decir, transformaciones positivas en las formas de conducta del estudiante, la evaluación es el proceso de determinar en qué medida se consiguen tales cambios. Este concepto de la evaluación [...] significa que ella debe juzgar la conducta de los alumnos, ya que la modificación de las pautas de conducta es precisamente uno de los fines que la educación persigue." Cf. TYLER, R. *Principios básicos...Op. Cit.*, 109.

A partir del planteamiento anterior queda establecido que mediante este proceso se evalúa directamente al alumno, así como los resultados obtenidos y la cantidad de contenidos educativos adquiridos, independientemente del contexto y las condiciones en que haya tenido lugar la práctica educativa en cuestión. Ver también la nota 134 de este capítulo.

<sup>308</sup> PÉREZ RIVERA, G. et al. *Manual de didáctica...Op. Cit.*, 94. (En mayúsculas, en el original.)

<sup>309</sup> De acuerdo con el testimonio de Pérez, el abordaje de la evaluación a partir de los objetivos de aprendizaje representó un criterio más accesible de manejar para los docentes de las diferentes disciplinas y áreas académicas, todo ello con el fin de estructurar la enseñanza y el aprendizaje de la forma más apropiada posible a las circunstancias vividas. Cf. PÉREZ RIVERA, G. *Entrevista*, 30.

<sup>310</sup> PÉREZ RIVERA, G. et al. *Manual de didáctica...Op. Cit.*, 95. (En mayúsculas, en el original.)

evaluación. -Identificará la evaluación como un proceso permanente. -Indicará quienes(sic) deben participar en la evaluación. N° 2 INTERPRETARÁ los criterios de selección aplicados a los instrumentos técnicos, que se utilizan en la evaluación. -Identificará distintos tipos de pruebas o instrumentos complementarios de evaluación. -Señalará posibles aplicaciones de diferentes tipos de pruebas e instrumentos complementarios.<sup>311</sup>

En los señalamientos anteriores puede apreciarse que el lugar de los objetivos en el proceso de evaluación también define la instrumentación del mismo, en este caso a través de exámenes denominados *pruebas objetivas*. Por otra parte, y en contraste con el manejo que se da al examen en los textos de las décadas precedentes en cuanto a la apreciación del desempeño del docente y los avances del alumno, para este momento se habla de instrumentos de medición rigurosa que garanticen la mayor objetividad posible en la cuantificación de los logros de aprendizaje, en términos de "éxito o fracaso". Cito:

¿PARA QUE SIRVEN LOS EXAMENES? SIRVEN PARA MEDIR [...] el éxito o fracaso del proceso enseñanza-aprendizaje. DE ESTE MODO: Los exámenes resultan ser valiosos instrumentos de evaluación, *Directamente*, de los objetivos de aprendizaje propuestos para el curso; e *indirectamente*, de la organización - planeación y realización- de las actividades. ¿POR QUÉ HAY NECESIDAD DE EVALUAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE? Por una razón de eficacia. [...] Por una razón de utilidad. [...] La evaluación cumple la función de retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, proporcionando información sobre su realización, permite una mejor adecuación de los propósitos y de los medios de aprendizaje.<sup>312</sup>

En este sentido y a diferencia de los planteamientos de los años cuarenta a sesenta, algunas puntualizaciones sobre lo que se entiende por *examen* y *prueba objetiva* hacen evidente el carácter instrumental que se confiere a la evaluación del aprendizaje, situándolos incluso como los principales medios para determinar "objetivamente" el grado de avance del alumno. Así se destacan las siguientes definiciones:

EXAMEN. Cualquier medio empleado por los docentes para determinar el rendimiento de los escolares.<sup>313</sup>

PRUEBA OBJETIVA. Modalidad de examen que se estructura a base de preguntas cerradas, en las que se requiere una respuesta sumamente precisa por parte del alumno. Con éste se pretende evitar la intervención de factores subjetivos por parte del calificador.<sup>314</sup>

---

<sup>311</sup> AGUIRRE, M. E. et al. *Curso introductorio...Op. Cit.*, 27-28. (En mayúsculas y subrayado, en el original.)

<sup>312</sup> PÉREZ RIVERA, G. et al. *Manual de didáctica...Op. Cit.*, 92-93. (En mayúsculas, en el original.)

<sup>313</sup> AGUIRRE, M. E. et al. *Curso introductorio...Op. Cit.*, 117. (En mayúsculas, en el original.)

<sup>314</sup> *Ibid*, 119. (En mayúsculas, en el original.)

PROCEDIMIENTO: La elaboración de pruebas objetivas se refiere a la redacción de preguntas o reactivos e instrucciones de la prueba. [...] es indispensable mencionar las características generales de los diversos tipos de reactivos que se emplean en las llamadas pruebas objetivas.<sup>315</sup>

En cuanto al segundo tratamiento desarrollado por Glazman e Ibarrola, destaca el abordaje del concepto de *evaluación* en referencia a procesos más amplios vinculados con la puesta en marcha de planes de estudio, el trabajo en las instituciones o el funcionamiento de los sistemas. Se trata sin duda de planteamientos que dan cuenta de la apertura, diversificación y complejidad que adquiere la temática sobre *evaluación* vinculada con el ámbito educativo, en un contexto de reforma y modernización del sistema educativo en nuestro país.

Para este momento del análisis las formulaciones propuestas son las de *evaluación educativa* y *evaluación del plan de estudios*, dos planteamientos de los que no se tienen antecedentes formales en la producción discursiva anterior a los años setenta, salvo un referente que puede identificarse en uno de los textos de Villalpando, con una apreciación específica a "ajustes a los programas", o bien, "las reformas educativas" en las que se elaboran nuevos planes de estudios.<sup>316</sup>

En el caso de la categorización de *evaluación educativa*, se toma como referencia la de *medición educativa* o "proceso de relación de correspondencia entre números y objetos a partir de una norma", para hablar de la valoración más amplia de un conjunto de actividades, basada sin duda en la medición pero aplicada a un espacio, nivel o dimensión del trabajo educativo más allá de los límites del aula y de la relación entre el docente y los alumnos.<sup>317</sup> Como puede apreciarse, el énfasis en la visión de proceso y en los procedimientos técnicos es un elemento de primer orden en esta formulación, así:

<sup>315</sup> COMISIÓN DE NUEVOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA. *Enseñanza programada I*, 226. (En mayúsculas, en el original.)

<sup>316</sup> Cf. VILLALPANDO, J. M. *Didáctica*, 95 y ss.

<sup>317</sup> Una definición sobre *evaluación educativa* afín a esta idea es la de Fernando García Cortés, utilizada por Glazman e Ibarrola en su texto, cito: "...un proceso integral, sistemático, acumulativo y permanente que valora los cambios producidos en la conducta del educando, como resultado de los planes y programas de estudios, de los métodos, medios, recursos (humanos y materiales) y de todo cuanto converge en la realización del fenómeno educativo." GARCÍA CORTÉS, FERNANDO. *La medición y la evaluación en educación*. Citado en: GLAZMAN, R. y M. DE IBARROLA. *Diseño de planes... Op. Cit.*, 69.

Concepto de evaluación educativa. En un sentido amplio, es un proceso sistemático que valora el grado en que los medios, recursos y procedimientos permiten el logro de las finalidades y metas de una institución o sistema educativo.<sup>318</sup>

En cuanto a la categorización de *evaluación del plan de estudios*, la definición propuesta ofrece también una visión de "proceso y movimiento", establecida a partir de la comparación entre un modelo educativo y la realidad o plan de estudios vigente o en vías de serlo, para efectuar las adecuaciones que se consideren necesarias de acuerdo con la propia metodología aplicada. Entonces:

...la evaluación del plan de estudios se define como *un proceso objetivo y continuo, que se desarrolla en espiral y consiste en comparar la realidad (objetivos generales, intermedios, específicos y estructura del plan vigente) con un modelo, de manera que los juicios de valor que se obtengan de esta comparación actúen como información retroalimentadora que permita adecuar el plan de estudios a la realidad o cambiar aspectos de ésta.* La definición anterior se basa en la existencia de un plan vigente que representa a la realidad académica de la institución. (Nota: Cuando no existe un plan vigente se evalúa(sic) el proceso de diseño y el plan obtenido como resultado de la aplicación de la metodología aquí propuesta.)<sup>319</sup>

de donde se pueden observar el manejo de los referentes de objetividad y de evaluación de procesos y productos, entre otros, para proponer la realización de un trabajo sistemático de revisión y reconsideración de los elementos componentes de un plan de estudios, es decir, de una *metodología de evaluación curricular*.<sup>320</sup>

Hasta aquí los señalamientos analíticos para esta segunda aproximación al concepto de *evaluación*, de los que se desprenden las siguientes observaciones.

Una primera observación tiene que ver con el desplazamiento de la *didáctica* y de la *metodología de la enseñanza*, como los puntos desde los cuales usualmente se ha abordado el tema de la *evaluación*, concretamente de la *evaluación del aprendizaje*, para dejar este sitio a la psicología experimental y a la psicología educativa. En relación con este movimiento se atribuye al discurso un corte instrumental, de control riguroso y

<sup>318</sup> COMISIÓN DE NUEVOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA. *Enseñanza programada I*, 213. (Subrayado en el original.)

<sup>319</sup> GLAZMAN, R. y M. DE IBARROLA. *Diseño de planes... Op. Cit.*, 69-70. (En cursivas, en el original.)

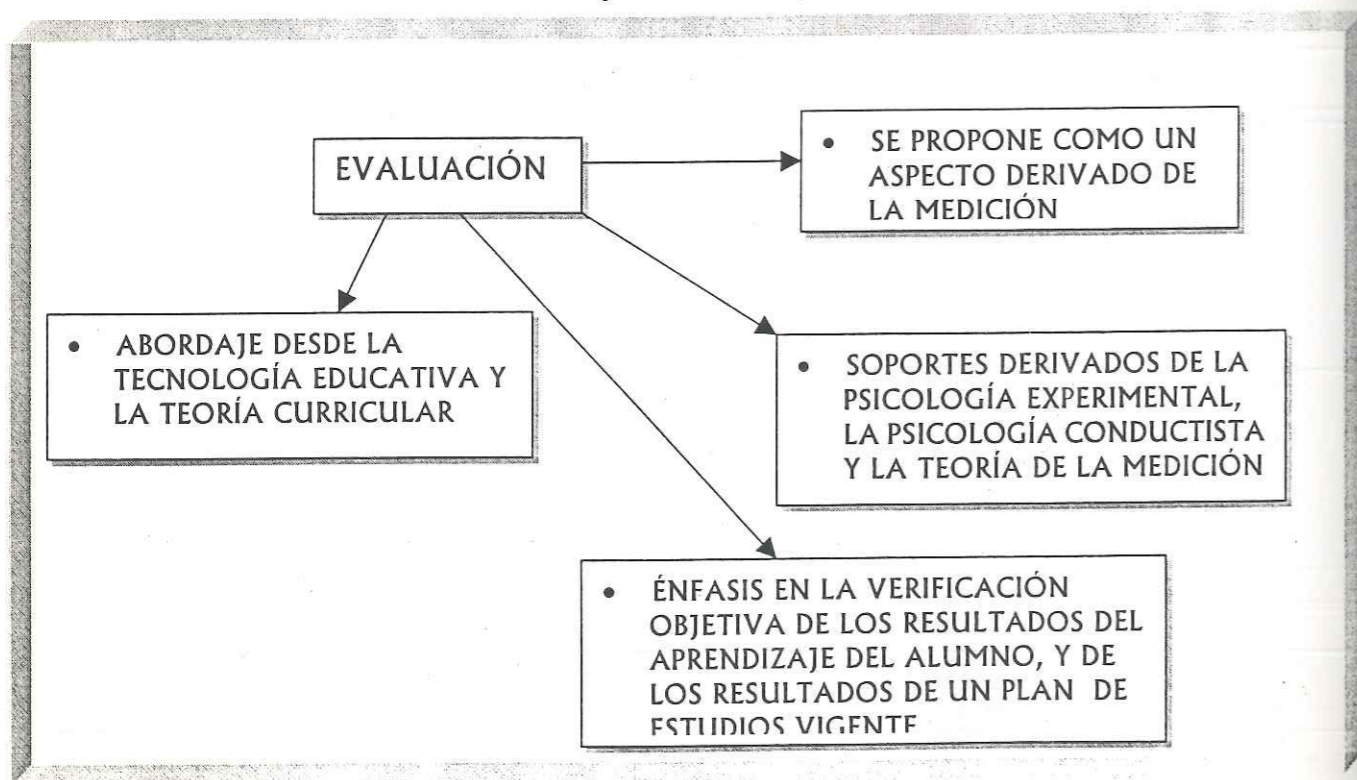
<sup>320</sup> De acuerdo con el testimonio de Ibarrola, y coincidiendo con lo expresado por Pérez, el criterio de situar los objetivos de aprendizaje para definir lo mismo la metodología de enseñanza que los procedimientos de evaluación, se presentaba en ese entonces como la forma más accesible de presentar a los docentes las tareas de estructuración de la enseñanza y el aprendizaje. Cf. IBARROLA, M. *Entrevista*, 6-7. Asimismo, ver la nota 309 de este capítulo.

científico, que deja de lado el carácter axiológico de la *evaluación* observado en las décadas precedentes (Esquema 11).

Además del cambio en cuanto al soporte disciplinario, la apertura de líneas de aplicación de la *evaluación* influye en la incorporación de otras disciplinas, enfoques y metodologías al campo pedagógico. En este punto, por ejemplo, es evidente que el abordaje de la *evaluación* por sí misma da lugar a su ubicación en términos de un quehacer multidisciplinario.

En cuanto al manejo de la articulación entre contenido y método frente a la figura de los objetivos de aprendizaje, en esta parte del análisis observamos posicionamientos interesantes sobre el lugar que ocupan los sujetos (alumnos, docentes, expertos) en las propuestas de realización de la *evaluación* en educación. En cada caso, este movimiento refleja el énfasis en determinado aspecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las implicaciones que esto conlleva. Por ejemplo, el énfasis en el aprendizaje desplaza la atención hacia el dominio de los contenidos educativos, dejando en un segundo plano el aspecto metodológico del trabajo en el aula; o bien, al atribuir la *evaluación* al trabajo de expertos, docentes y alumnos se convierten en los "objetos" a evaluar.

ESQUEMA 11



#### 4.3 Problematizaciones sobre el tratamiento técnico y la contextualización sociohistórica en las conceptualizaciones de *evaluación*, *evaluación curricular* y *evaluación de plan de estudios*.

Para esta tercera aproximación a la trayectoria conceptual de *evaluación* se ubican los planteamientos de Barco, Edelstein, Rodríguez, Díaz Barriga, Pansza et al., y Glazman et al., correspondientes al período comprendido entre la segunda mitad de la década de los setenta y finales de los ochenta.<sup>321</sup> Como se mencionó en los análisis precedentes sobre *didáctica* y *currículum*, se trata de formulaciones de corte analítico en las que se pueden delimitar, entre otras, problematizaciones como las siguientes: análisis de las dimensiones sociohistórica, política e ideológica de la *evaluación*; reflexiones sobre el carácter técnico e instrumental de la *evaluación* y de la medición como soporte de cientificidad; su ubicación como proceso y objeto de un quehacer multidisciplinario; y, delimitación de la *evaluación curricular* como proceso de investigación educativa.

De hecho, en el caso de las dos primeras problematizaciones indicadas es posible apreciar un enlace con los planteamientos críticos de Hernández Ruiz de principios de los años setenta, analizados en el subtema 4.1. En este sentido, dicha articulación da cuenta de cómo, en esencia, los mismos cuestionamientos sobre la objetividad y el carácter sociohistórico de la evaluación se ven reactivados, aunque para este momento de la producción discursiva se juega con otro tipo de componentes como las formas de control escolar, en tanto un reflejo de la ideología y la política imperantes en el contexto en que se desarrollan los procesos de evaluación.

Por ejemplo, en relación con las formulaciones analíticas a propósito de las dimensiones sociohistórica, política e ideológica de la *evaluación*, destacan las reflexiones desarrolladas por Barco en el marco de la *didáctica*.<sup>322</sup> Se trata de una serie de

<sup>321</sup> Cf. BARCO DE SURGHI, S. "¿Antididáctica...? Op. Cit."; EDELSTEIN, G. y A. RODRÍGUEZ. "El método...Op. Cit."; DÍAZ BARRIGA, A. *Didáctica y...Op. Cit.*, y *Ensayos sobre...Op. Cit.*, GLAZMAN, R. *Objeto de conocimiento y...Op. Cit.*

Conviene recordar que si bien estos materiales se produjeron en contextos diferentes (Escuelas de Ciencias de la Educación de Universidades Argentinas entre 1970 y 1974; Centro de investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM en 1982; Universidad Pedagógica Nacional en 1988), en su conjunto conformaron una parte de la producción discursiva vinculada con el desarrollo de argumentaciones de crítica y debate sobre diversas temáticas del campo pedagógico, en este caso a propósito de la *evaluación*. Al respecto, ver también la nota 157 de este capítulo.

<sup>322</sup> Es importante no perder de vista que el eje de las argumentaciones sobre la *didáctica*, desarrolladas por Barco, Edelstein y Rodríguez, es situar las relaciones al interior de la institución educativa como parte de un

observaciones que enfatizan las relaciones de poder establecidas con el trabajo cotidiano en el aula, cuya concreción se manifiesta –según la autora- en el ejercicio de la *evaluación*. Así señala que:

Si bien es cierto que los tópicos anteriormente tratados son puntos importantes dentro del ámbito de la didáctica, queda por demostrar en el análisis, de las características de uno de sus andamiajes fundamentales: La *evaluación*. Dentro de los medios de los que ha dispuesto tradicionalmente el docente, es tal vez éste el que evidencia las actitudes de dominación que el ejercicio de su rol implica.<sup>323</sup>

De acuerdo con las argumentaciones de Barco, se observa que en la relación docente-alumno, el control y la dominación que tienen lugar en el momento de la *evaluación* pueden caracterizarse en una doble perspectiva, y con significados completamente diferentes. Por ejemplo, desde el punto de vista del alumno la *evaluación*, más que formar parte de las estrategias de aprendizaje, representa una medida disciplinaria para controlar su comportamiento en el aula; mientras que para el docente el sentido de la *evaluación* es el de la comprobación de la cantidad de contenidos temáticos que los alumnos pueden demostrar, traducida en una calificación (escolar y social) y desligada incluso de las estrategias de enseñanza utilizadas, esto es, de la práctica educativa misma. Cito:

Para el alumno [la *evaluación*] es el momento de mayor ansiedad, miedo a veces (sobre todo en el examen o lección oral). Lo visualiza como trampa; un obstáculo salvable mediante la repetición y la picardía, un instrumento para saldar cuentas surgidas por problemas disciplinarios. Por su parte el docente suele manejar la *evaluación* como el momento en que se verifica cuánto ha aprendido el estudiante sobre determinados temas, traducido en una nota o calificación. A su vez ésta adquiere otras connotaciones fuera del ámbito escolar.<sup>324</sup>

Otro señalamiento crítico es acerca de la influencia de autores y textos representativos de la tecnología educativa, utilizados para la fundamentación psicopedagógica de la *evaluación*. Para Barco es evidente que la relación entre ideología y *didáctica* se oculta con la apariencia técnica e instrumental de los procedimientos de *evaluación*, destacando que el control escolar no es sino una variedad más del control social de los sujetos. En este sentido la autora expresa que:

---

encuadre más amplio, una trama de relaciones sociopolíticas e ideológicas de determinado contexto sociohistórico. Ver subtema 2.3 de este capítulo.

<sup>323</sup> BARCO DE SURGHI, S. "¿Antididáctica...? Op. Cit.", 107. (El subrayado es mio.)

<sup>324</sup> *Ibidem*.

La Taxonomía de Bloom se presenta como un instrumento operativo para mejorar la evaluación que el docente hace de los progresos del escolar. Se parte de una concepción de la evaluación ya criticada en este artículo, afinando los medios de control de todo tipo de conducta del alumno; se vuelve más requisitoria y policíaca la tarea docente, reforzándola y refinándola mediante la eficacia técnica del instrumentos a emplear. Quien ingenuamente adopta la taxonomía puede pensar que se "perfecciona", sin ver con claridad para qué lo hace, qué rol desempeña él en la situación y cómo contribuye a la sumisión y pasividad del alumno.<sup>325</sup>

En el caso de los planteamientos de Edelstein y Rodríguez se identifica un manejo de *evaluación* bajo la idea de "proceso", en un encuadre donde la metodología de enseñanza es el eje articulante de la práctica educativa, en el sentido comeniano. Es así que para las autoras, la *evaluación* reúne un conjunto de tareas y herramientas que se incorporan en la estructuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje, según se requiera en los diferentes momentos del trabajo en el aula, cuestionando el criterio convencional de diseñar instrumentos de evaluación de validez general. Dos formulaciones que ejemplifican esto último son las siguientes:

En lo que hace a *evaluación*, se remarca su presencia como una constante en todas las etapas. Por una parte, de las bases para definir los otros elementos ya que se posibilita (en su carácter de diagnóstico) una descripción, interpretación y explicación de la situación concreta sobre la que se va a operar. Además, a lo largo del proceso, actúa como permanente retroalimentadora que facilita los ajustes necesarios; rectificaciones y/o reforzamientos. La validez, en este sentido, de una forma metódica no puede determinarse apriorísticamente, por la sola consideración de sus características, sino atendiendo a los criterios para su implementación, al tipo de relaciones y comportamientos individuales y grupales estimulados y su adecuación a las diferentes fases del proceso de aprendizaje.<sup>326</sup>

La *evaluación* en este sentido, es fundamental por cuanto: a) permite que los criterios para la elaboración del Plan surgen de la situación concreta y no de una determinación apriorística; b) convierte al Plan en un instrumento dinámico que favorece la necesaria movilidad del proceso.<sup>327</sup>

En su conjunto, esta crítica al abordaje de la *evaluación* sentó un precedente importante cuya continuidad se observa en las reflexiones sobre el carácter técnico e instrumental de dicho proceso y en el papel de la medición como soporte de cientificidad, desarrolladas a lo largo de la década de los ochenta. Es aquí donde destacan algunas de las problematizaciones propuestas por Díaz Barriga, como por ejemplo, acerca del carácter social de la *evaluación*, pues de acuerdo con el autor, más allá de la "objetividad" y la

---

<sup>325</sup> *Ibid*, 118-119. (El subrayado es mio.)

<sup>326</sup> EDELSTEIN, G. y A. RODRÍGUEZ. "El método...Op. Cit.", 18. (El subrayado es mio.)

<sup>327</sup> *Ibid*, 19.

“neutralidad” de un conjunto de técnicas de medición, la *evaluación* representa un criterio de selección social bajo la cobertura de una selección escolar. Así señala que:

De alguna manera se puede hablar de que la evaluación es condicionada socialmente, a la vez que por sus resultados condiciona a la sociedad. Esto quiere decir que sus resultados reflejan las posibilidades económicas que tienen los individuos, sus certificados de estudio, problemas de calificaciones bajas, la reprobación, etc., se pueden explicar por factores socioeconómicos de los mismos estudiantes, y no solamente como un problema de falta de capacidades. [...] Plantear la evaluación como una actividad social implica, por tanto, reconocer las determinaciones sociales que la afectan. [...] La evaluación, por tanto, no puede ser analizada únicamente como una propuesta técnica. Los textos de evaluación refuerzan habitualmente la idea de que esta actividad es científica, es técnica y que tiene una neutralidad valorativa definida por su pretensión de objetividad.<sup>328</sup>

Por ejemplo, este planteamiento destaca el peso otorgado a la teorización sobre la evaluación, en donde la cientificidad está sustentada en los principios de medición y cuantificación de conductas observables; por una parte, esta situación distorsiona el sentido de valoración de los logros del aprendizaje y, por la otra, desconoce la variedad y riqueza de la práctica educativa. De acuerdo entonces con el autor:

...la inclusión de la teoría de la medición en el discurso de la evaluación lleva el lastre de una serie de mediaciones previas, que permiten explicar su deformación o por lo menos su simplificación; a la vez, el empleo de la estadística genera un “efecto de cientificidad” en los planteamientos de la evaluación. [...] A la vez, la inclusión de la medición implica la aceptación de la posibilidad de medir el aprendizaje, por lo cual se recorta la misma noción de aprendizaje, para concebirlo únicamente como los cambios de conducta más o menos permanentes en el alumno. La cuantificación del aprendizaje lo reduce a lo superficial y aparente, en desprecio del proceso mismo de aprendizaje...<sup>329</sup>

Siguiendo con estos señalamientos críticos, observamos que en el abordaje sobre *evaluación* lo recurrente es el manejo indistinto de los conceptos de *calificación* y *acreditación* como sinónimos. Esta ambigüedad se entreteje con una visión de aprendizaje en términos de “producto” más que de “proceso”, acorde con los principios de la administración científica del trabajo<sup>330</sup> y el discurso tyleriano sobre *currículum*, misma que da cuenta de una cierta forma de articulación entre método (proceso) y contenido (producto). En este sentido se señala que:

<sup>328</sup> DÍAZ BARRIGA, A. *Didáctica y...Op. Cit.*, 106, 108. (El subrayado es mio.)

<sup>329</sup> *Ibid*, 110, 111.

<sup>330</sup> A propósito de la importancia de los conocimientos sobre la administración científica del trabajo en la configuración del discurso de la *evaluación*, ver las notas 268 de este capítulo y 346 del segundo capítulo.

Las precisiones sobre la acreditación, a partir de ciertos productos de aprendizaje, implican una forma de articulación entre el método (procesos de análisis y síntesis que permiten llegar a ciertos resultados), y el contenido (lo producido). [...] La evaluación, que cumple las funciones de control, es prevista en el manejo científico del trabajo (taylorismo), e impuesta a partir de una argumentación académica sobre la unidad en el aprendizaje, la unidad en la enseñanza.<sup>331</sup>

Vinculado con los argumentos anteriores, el autor destaca que en la práctica educativa la *evaluación* es un proceso complejo realizado por diversos agentes (docentes, directivos, administradores, planificadores) y en diferentes ámbitos (aula, institución, sociedad) con propósitos diversos que van desde obtener información, determinar logros, tomar decisiones, validar la formación obtenida, hasta establecer medidas de control en gran escala, por mencionar tan sólo algunos de los aspectos implicados en dicho proceso. En este sentido, insiste, al presentar al examen como el instrumento por excelencia para la *evaluación*, se pretende simplificar un conjunto de problemas complejos y relacionados entre sí. Acerca de esta reflexión Díaz Barriga expresa que:

En la práctica, la propuesta de evaluación del aprendizaje es reducida a la confección, aplicación e interpretación de datos recabados por medio de exámenes. Estos exámenes serán aplicados al alumno al finalizar la enseñanza. Así han alcanzado gran difusión las llamadas pruebas “objetivas”, que pueden ser elaboradas e interpretadas mediante sistemas mecanizados, con lo cual se minimiza tanto el proceso mismo de la evaluación del aprendizaje, como la noción de aprendizaje y la de docencia.<sup>332</sup>

En este horizonte de problematización y siguiendo el énfasis de las reflexiones analizadas, se puede insistir en lo planteado al inicio de esta tercera aproximación en cuanto al enlace con las formulaciones críticas de Hernández Ruiz. Pues si bien en estos planteamientos está latente una crítica fuerte hacia la *evaluación*, considerando el desarrollo discursivo alcanzado hasta principios de los años setenta, posteriormente la vemos reactivarse en las formulaciones de Díaz Barriga, en particular por lo que se refiere a la medición, la objetividad y la selección social como aspectos entretnejidos inevitablemente con el proceso de *evaluación*.

Además de lo anterior se puede observar otra afinidad, aunque en este caso es con el planteamiento de Villalpando, en lo que se refiere al espectro de posibilidades que abre el abordaje sobre *evaluación* al situarla como “campos” o espacios en los que intervienen

<sup>331</sup> DÍAZ BARRIGA, A. *Didáctica y...Op. Cit.*, 49.

<sup>332</sup> *Ibid*, 114.

docentes, directivos, especialistas y en general todos los sujetos participantes de la acción educativa, dentro y fuera del ámbito institucional.

En cuanto a la formulación propuesta por Díaz Barriga, el espectro que sugiere la temática de la *evaluación* incluye, entre otros aspectos, cuestiones instrumentales, teóricas, metodológicas, disciplinarias, curriculares, que apuntan incluso a la delimitación de un objeto de reflexión indudablemente articulado con el desarrollo del campo de conocimiento pedagógico. Así, para el autor:

Evaluación es un término que posee un conjunto de significaciones: a) Inicialmente se usa como la valoración del rendimiento escolar de los alumnos; luego, se conforma como un problema curricular en un sentido más amplio. b) Es común que el tratamiento de sus problemas se efectúe desde una óptica instrumental; sin embargo, algunos autores lo consideran un problema disciplinario, que exige una construcción teórica. c) Se le concibe como la aplicación de diversas metodologías y técnicas del "saber científico", entre las que destacan: \*Modelos experimentales, cuasiexperimentales y no experimentales. \*Clasificación de entradas, procesos y salidas de acuerdo con el enfoque sistemático. \*Desde un enfoque administrativo, se busca la cuantificación del logro de metas. \*Se le concibe como un campo donde se puede experimentar a partir del enfoque clínico. d) Existe un debate entre los que lo consideran información útil para la toma de decisiones y aquellos que establecen que su sentido es la búsqueda de comprensión y explicación hermenéutica de la realidad educativa.<sup>333</sup>

Con base en lo anterior, se puede comprender el énfasis por remarcar la complejidad que cobra el estudio de lo educativo, a partir de la incorporación de diversas problematizaciones en torno a las formas de valorar el logro de metas educativas. En este sentido y de modo similar a lo que se plantea en el caso del concepto de *currículum*, para Díaz Barriga el tratamiento sobre *evaluación* requiere de un soporte teórico-metodológico desarrollado en el marco de las ciencias sociales y la humanidades, pues según el autor:

...en su replanteamiento metodológico requiere que se deje de abordar el fenómeno de la evaluación como fenómeno natural a la manera de las ciencias naturales, y que se le reconozca su dimensión social, que construya sus planteamientos metodológicos dentro de las ciencias humanas, lo que implica a la vez la necesidad de replantear sus propias premisas teóricas, para posibilitar una construcción diferente del discurso educativo.<sup>334</sup>

En este punto sobre el replanteamiento de la *evaluación* se enlazan las propuestas desarrolladas por Pansza et al., cuyo punto de partida es también una visión crítica al

<sup>333</sup> DÍAZ BARRIGA, A. *Ensayos sobre...Op. Cit.*, 101-102.

<sup>334</sup> DÍAZ BARRIGA, A. *Didáctica y...Op. Cit.*, 106. (El subrayado es mio.)

predominio del manejo técnico e instrumental de los procedimientos utilizados en el aula. De acuerdo con los autores, la *evaluación* es considerada un proyecto de investigación que tiene como referentes los enfoques de la investigación participativa y el aprendizaje grupal. Así indican lo siguiente:

...pensamos que no debe seguirse(sic) considerando la evaluación como una actividad terminal, mecánica e intrascendente con intenciones fundamentalmente administrativas ya que, en esencia, constituye un proyecto de investigación que, además de abordar teóricamente el problema a investigar, debe determinar a su vez las estrategias de recuperación e interpretación de la información más significativa en los distintos niveles o etapas en que se va a desarrollar. [...] ...pensamos que un proyecto de evaluación inserto en la perspectiva del aprendizaje grupal se inscribe, necesariamente, en el orden de la observación participante y de la investigación-acción que plantee el compromiso de la participación real de todos los involucrados en una interacción que los convierta, alternativamente, en sujetos y objetos del proceso de evaluación.<sup>335</sup>

Para Pansza et al., de este planteamiento se deriva una serie de consideraciones que lleva a abordar la *evaluación* de manera diferente a los tratamientos centrados en la medición y cuantificación de aprendizajes observables. En palabras de los autores:

...la evaluación es una tarea muy compleja, con serias implicaciones sociales. Es una actividad inherente al proceso didáctico y, por lo mismo, condicionada por las circunstancias y características, tanto históricas como las propias del "aquí y ahora" en que está inmerso dicho proceso. La evaluación del aprendizaje y del proceso didáctico debe partir entonces de un marco teórico conceptual y operativo que oriente todas las acciones que tengan que llevarse a cabo. Estas acciones u orientaciones presentan de acuerdo con nuestro concepto, los rasgos propios de un proceso como el siguiente:

- a) **Totalizador**, que integre el proceso de aprendizaje en una concepción de práctica educativa descomponiendo sus elementos sustantivos para acercarse a su esencia;
- b) **Histórico**, que recupere las dimensiones sociales del acontecer grupal;
- c) **Comprensivo**, que no únicamente describa la situación del desarrollo grupal, sino que también aporte elementos de interpretación de la situación de docencia que priva en la institución;
- d) **Transformador**, que permita no sólo hacer una lectura correcta de la realidad imperante, sino que propicie la producción de conocimientos, así como operar con dicha realidad y modificarla. Es decir, plantear una revisión dialéctica entre teoría y práctica que derive en una verdadera praxis.<sup>336</sup>

De acuerdo con esta propuesta, se busca recuperar el doble papel asignado a la *evaluación* en cuanto a ponderar tanto el rendimiento del alumno (contenido), como el

<sup>335</sup> PANSZA, M. et al. *Fundamentación...Op. Cit.*, 103.

<sup>336</sup> PANSZA, M. et al. *Fundamentación...Op. Cit.*, 102-103. (En negritas, en el original. El subrayado es mio.)



desempeño del docente (método). Además, por los diferentes aspectos que incluye el proceso de *evaluación* así perfilado se vuelve necesaria la intervención de otras disciplinas, dejando entrever entonces que esta tarea rebasa con mucho el ámbito de la *didáctica*.

Una última problematización a considerar en este apartado es la que se refiere a la categorización de *evaluación curricular*, a partir de las formulaciones de Díaz Barriga y Glazman et al. De hecho, en el subtema anterior ubicamos el precedente de esta categorización bajo la denominación de "ajustes en los programas" con Villalpando en los sesenta, y la categorización de *evaluación de plan de estudios* con Glazman e Ibarrola en los setenta.

En el caso de Díaz Barriga, encontramos diferentes planteamientos al respecto de entre los cuales destacamos los siguientes. El primero se refiere al precedente de la *evaluación curricular* situado en el ámbito de la *evaluación del aprendizaje*, por lo que anticipa su ubicación con los autores del discurso sobre *currículum*, específicamente con Tyler, para destacar las bases de medición y cuantificación de los logros de aprendizaje sobre las que se desarrollan las diferentes propuestas evaluativas. Dice el autor:

Una lectura cuidadosa de los primeros autores de la teoría curricular nos mostrará cómo la evaluación curricular inicialmente sólo fue vislumbrada como evaluación del aprendizaje, con todas las deficiencias marcadas a esta conceptualización. En este sentido, se entiende por qué Tyler terminó su libro (sic) Principios Básicos del Currículo, con el capítulo IV denominado: "¿Cómo evaluar la eficacia de las actividades de aprendizaje?", expresando entre otras cosas que "el proceso de evaluación significa fundamentalmente determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación, los aspectos que ofrece la evaluación son juzgar la conducta del alumno y determinar esa valoración al principio y al final del proceso".<sup>337</sup>

Relacionado con esta idea, el segundo planteamiento indica que al desprenderse de la *evaluación del aprendizaje*, a la *evaluación curricular* también le conciernen las reflexiones acerca del énfasis en el carácter técnico atribuido a la *evaluación*. Por consiguiente, también en el abordaje de la *evaluación curricular* es indispensable considerar el problema de la delimitación de su objeto de estudio. Así, expresa lo siguiente:

<sup>337</sup> DÍAZ BARRIGA, A. *Ensayos sobre...Op. Cit.*, 87-88. (El subrayado es mío.) La referencia de edición del texto de Tyler citada por el autor data de 1970; en la cuarta edición (1982), la obra concluye con un quinto capítulo titulado "Cómo debe trabajar el personal docente superior en la elaboración del currículo". Cf. TYLER, R. *Principios básicos...Op. Cit.*

El término evaluación curricular es empleado como extensión de la evaluación del aprendizaje. El empleo indiscriminado de esta noción puede presentar algunos problemas teóricos sobre los cuales es conveniente reflexionar. En el caso de la evaluación del aprendizaje, hemos mostrado la ausencia de una construcción teórica del objeto de estudio, que ha llevado a equiparar evaluación con medición. [...] Desprender del concepto de evaluación el de medición implica reconocer la necesidad de construir el objeto de estudio de la evaluación y de una explicación teórica de la misma. Cuando se habla de evaluación curricular surge en estas líneas el mismo problema teórico, pero quizá con mayor complicación.<sup>338</sup>

De acuerdo con esta observación, podemos apreciar el interés del autor por poner en juego las relaciones entre teoría y práctica, situando en un mismo nivel de importancia tanto las prescripciones de orden aplicativo como la necesidad de delimitar una perspectiva teórica sobre la *evaluación*, pues nos señala que:

...podríamos afirmar que el estado actual del discurso sobre evaluación de acciones y programas de la educación, refleja una concepción tecnocrática, que lo circunscribe a un conjunto de propuestas técnicas en ausencia de una dimensión teórica del mismo. Refleja a su vez una falta de claridad entre evaluación del aprendizaje, evaluación curricular e investigación experimental. Con esto se nos plantea un problema de mayor envergadura, pues necesitamos estudiar hasta dónde los planteamientos de la evaluación curricular, reflejan los principios básicos de la administración de empresas, o sea: planeación, realización y control.<sup>339</sup>

Considerando lo anterior, el tercer planteamiento alude al enlace entre la *evaluación curricular* y *investigación educativa* como categorizaciones afines. En este sentido y de acuerdo con el autor, mediante esta forma de observar el problema de la *evaluación curricular* se define un soporte consistente para su abordaje, lo que implica de nueva cuenta el énfasis en la importancia de la construcción del objeto desde un determinado enfoque teórico y metodológico como aspectos no resueltos hasta ese momento. Cito:

La construcción del objeto teórico de la evaluación curricular es un reto para la teoría del currículo, al cual hasta ahora no se ha enfrentado. Esto lleva a que las propuestas para realizar la evaluación curricular queden en un conjunto de imprecisiones y vaguedades convirtiéndose en sí mismas peligrosas porque no alcanzan a superar algunos planteamientos epistemológicos de la tecnología educativa, presentes en la teoría curricular. Es necesario analizar hasta dónde es posible el empleo del término evaluación curricular. En este sentido, surgen algunas preguntas sobre las que aún no tenemos respuestas claras, por ejemplo: ¿Cuál es la diferencia entre un proyecto de evaluación curricular y un proyecto de investigación educativa? Por una parte, el estudio de esta interrogante probablemente nos llevará a olvidar el término de evaluación curricular y quizá sólo restringirlo a la evaluación del aprendizaje, y utilizar la expresión investigación educativa para el currículo. Por otra parte si la evaluación curricular no se

<sup>338</sup> DÍAZ BARRIGA, A. *Ensayos sobre...Op. Cit.*, 87.  
<sup>339</sup> *Ibid*, 89. (El subrayado es mío.)

construye como un proyecto de investigación, carece de sentido y de fundamentación teórica. Si aceptamos que se construye como un proyecto de esta índole, entonces no parece muy afortunada la repetición de términos.<sup>340</sup>

Así, frente al manejo recurrente de ubicar la *evaluación curricular* en función de la toma de decisiones para la planeación y el control de acciones educativas, Díaz Barriga insiste en partir del panorama de complejidad que encierra este "conjunto de procesos" que no se circunscribe a definir y realizar pasos y prescripciones sobre actividades aisladas:

En este sentido apuntamos la necesidad de una construcción teórica que aclare el objeto de la evaluación de acciones y programas de la educación. Consideramos que el estudio de este objeto va más allá de generar una información que posibilite la toma de decisiones y que requiere generar una información para el conocimiento y comprensión de la situación educativa por estudiar. Nos enfrentamos al reto de construir y trabajar sobre un modelo de evaluación que posibilite la integración del conjunto de elementos que hacen de ésta una tarea compleja por cuanto es consecuencia de múltiples determinaciones y requiere diversos niveles de análisis.<sup>341</sup>

En un breve recuento de los señalamientos anteriores y de manera similar a lo que ocurre con los conceptos de *curriculum* y *evaluación*, mediante el tratamiento de la categorización de *evaluación curricular* Díaz Barriga perfila un espectro de problemas de diferente orden: teórico, epistémico, metodológico, técnico y político, entre otros, susceptibles de ser abordados desde diversas perspectivas disciplinarias.

En cuanto a Glazman et al., el manejo de esta categorización se presenta como *evaluación de un plan de estudios*. Se trata de una formulación planteada hacia finales de los ochenta que difiere significativamente de aquella otra analizada en el apartado anterior, en la cual se argumentaba sobre el diseño y la aplicación de una *metodología de evaluación curricular* de carácter general.

Para este momento del análisis se tiene un planteamiento diferente bajo la misma categorización, la de *evaluación de un plan de estudios* en términos de un proceso de investigación que recupera en gran medida el planteamiento precedente de Díaz Barriga. En este sentido, las autoras expresan lo siguiente:

<sup>340</sup> *Ibid*, 90. (El subrayado es mío.)

<sup>341</sup> *Ibid*, 90-91.

...se considera que para realizar la evaluación de un plan de estudios es necesario, en primer lugar, construir teóricamente el objeto de la evaluación. Este objeto de estudio surge de la reflexión de una serie de interrogantes sobre el plan de estudios, y se caracteriza y delimita en función del marco teórico tomado como referencia. La evaluación consiste en un proceso de análisis crítico, que fundamenta las respuestas a ciertos cuestionamientos planteados. Con esto se pretende superar la descripción de algunos aspectos del plan de estudios, y remitirlos a un marco de referencia relativo a la problemática educativa desde ciertas categorías que permitan una valoración fundamentada en una posición teórica.<sup>342</sup>

En este punto podemos concluir que el contraste observado en ambas definiciones entre una década y otra, se relaciona estrechamente con las condiciones institucionales y sociohistóricas en general en las que se desarrolló el conjunto de planteamientos de corte analítico y reflexivo, y que gradualmente comenzó a ocupar un lugar predominante en la producción discursiva del campo pedagógico desde mediados de los setenta.

En este caso, por ejemplo, se ha dejado de lado la comparación entre modelo y plan de estudios vigente para proponer "la construcción teórica del objeto de la evaluación"; esto último sugiere la visión de un trabajo académico-investigativo de naturaleza mucho más compleja que la de ajustar las diferencias entre diseños curriculares en el esquema lineal de vinculación objetivos-métodos-contenidos.

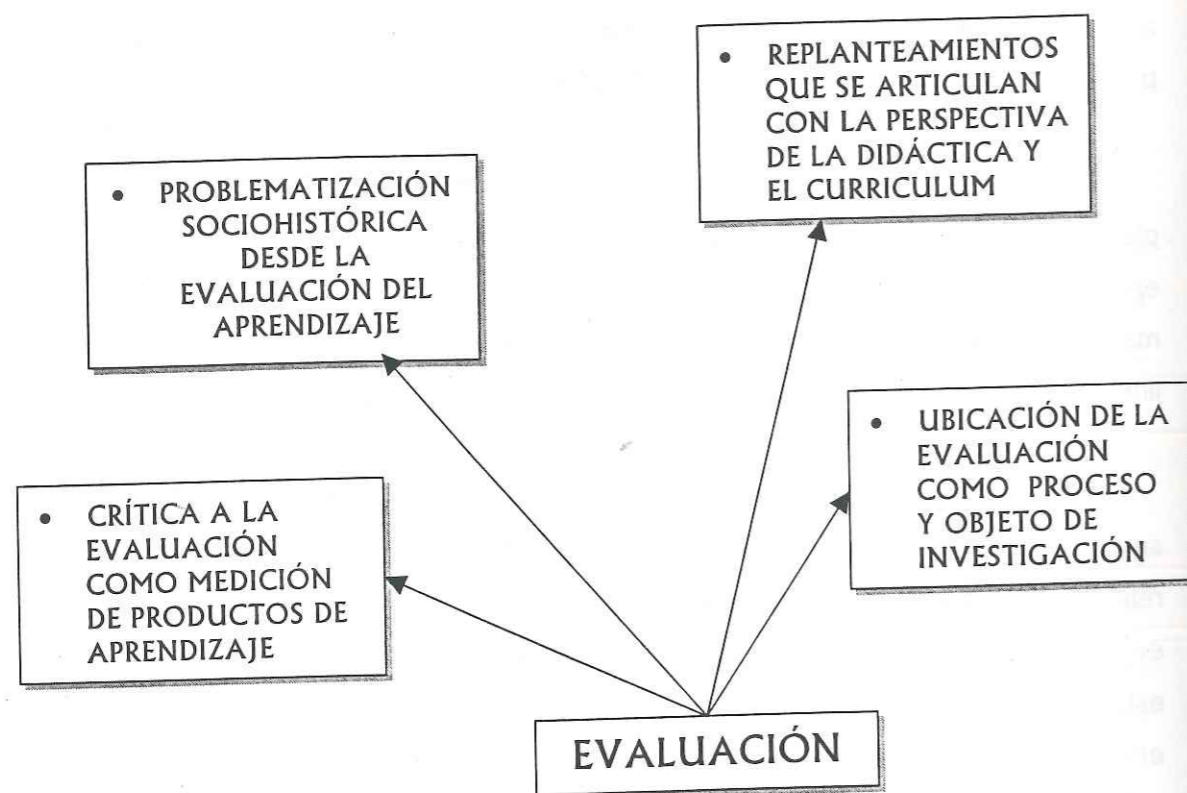
Hasta aquí y para concluir con esta tercera aproximación al concepto de *evaluación* se proponen algunas consideraciones finales (Esquema 12). Por una parte, destacan las reflexiones críticas acerca del manejo académico, ideológico y social del discurso sobre *evaluación* dado el impacto de la obra editorial de autores estadounidenses. Un ejemplo de estos cuestionamientos es el que se refiere al carácter técnico e instrumental atribuido a la *evaluación*, sustentado principalmente en la psicología experimental, desde el cual se define una línea de abordaje a propósito de la idea de científicidad y el estatuto epistémico del campo de conocimiento pedagógico.

Por otra parte, se aprecia un posicionamiento crítico hacia la tendencia de relacionar la *evaluación* con los objetivos de aprendizaje, bajo el supuesto de "medición de comportamientos observables" y como una de las principales finalidades de la estructuración de la enseñanza y el aprendizaje. Con este giro en las formulaciones desarrolladas, observamos el interés de los autores por ponderar el lugar de contenidos y

<sup>342</sup> GLAZMAN, R. *Objeto de conocimiento y...Op. Cit.*, 15. (El subrayado es mío.)

métodos al ofrecer reformulaciones sobre la *evaluación*; vinculadas desde luego con una reconsideración acerca del lugar de la *didáctica* y del *currículum* en el panorama discursivo del campo pedagógico.

ESQUEMA 12



“...los conceptos no son ni verdaderos ni falsos, sino que son sólo instrumentos que se manifiestan cuando se trata de llegar a la designación de la verdad o la falsedad.”

Niklas Luhmann, *La ciencia de la sociedad*.

“Los nombres son nuevos, los conceptos han envejecido, se arrastran detrás de una sola idea: la idea de que los hombres *representan*, justamente bajo nuevas apelaciones, conceptos generales.”

Jacques Derrida, *Espectros de Marx*.

## CAPÍTULO 2.

### TRAYECTORIAS CONCEPTUALES ARTICULADAS CON LA LÍNEA SOBRE ESTRUCTURACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

La estructuración de la práctica educativa es el segundo plano de desmontaje de los conceptos de *organización e institución*, así como el de *currículum* en una segunda aproximación.

Al referir aquí a la categorización de *práctica educativa* se alude al conjunto de elementos y aspectos que, articulados con el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, constituyen la complejidad de actividades destinadas a la formación de los educandos. En este sentido, mencionamos algunas de las cuestiones que intervienen en la conformación, estructura y organización de la práctica educativa son las siguientes:

- El desempeño académico de docentes (enseñanza) y alumnos (aprendizaje).
- El desempeño administrativo de directivos (organización, dirección) y supervisores (evaluación, certificación).
- La planeación académica propuesta en los fines, contenidos, métodos y evaluaciones, bajo la formulación de planes y programas de estudios, así como de proyectos académicos.
- Los dispositivos materiales, equipamiento y espacios físicos.
- La organización y administración de los recursos, horarios, disciplina y actividades.
- La definición de la normatividad para regular el trabajo académico, así como la reglamentación de la organización y participación en grupos, equipos, comisiones, consejos, asociaciones.
- Las redes de relaciones intra e interinstitucionales (procesos, dinámicas).

De acuerdo entonces con este punteo, la estructuración de la práctica educativa atiende a la realización del trabajo escolar sobre la base de la organización y

administración del espacio institucional. Esta delimitación implica elementos diversos y tiene connotaciones muy distintas, según los niveles de actividad a los cuales quede referida. Así por ejemplo, en la práctica educativa pueden destacarse al menos tres niveles diferentes, a la vez que complementarios:

- a) El nivel psicológico, por lo que se refiere a los procesos personales de desarrollo y estructuración de conocimientos, habilidades y actitudes con una doble perspectiva: la de la maduración interna, y la de posibilidades de aprendizajes, reencuentros y experiencias.
- b) El nivel institucional, en cuanto a la entidad institucional y sus respectivos dispositivos organizacionales como son programas, planes de estudio, grados, ciclos y modalidades de enseñanza, certificaciones, espacios áulicos de la práctica educativa con sus normas, modelos, tecnicidad, dinámicas y lenguajes propios.
- c) El nivel sociohistórico, si se tiene en cuenta el cumplimiento de fines y objetivos sociales en un determinado contexto histórico, económico y cultural.

Con base en lo anterior, el desmontaje de los planteamientos que corresponden a este capítulo resalta en particular algunas formas de ordenamiento, jerarquización y presentación de las problematizaciones en torno a preguntas como las siguientes: ¿cuáles son los conceptos, temas y problemas relacionados con la categorización de práctica educativa?, ¿cuáles son los soportes teóricos?, ¿cómo se presenta el manejo de la relación entre teoría y práctica?, y ¿qué tipo de saber produce?

Para ello se manejan también las distinciones de ciencia y técnica, teoría y práctica, contenido y método, fines y objetivos, como puntos de observación desde los cuales se proponen algunos señalamientos analíticos. De acuerdo con esta perspectiva, las obras ubicadas para analizar los conceptos en cuestión ofrecen planteamientos concernientes a problematizaciones sobre la organización y estructuración de la práctica educativa, en dos formas distintas:

- 1) En la primera forma se presentan las formulaciones ubicadas en las lecturas básicas de los años cuarenta a sesenta, en las cuales se desarrollan abordajes específicos sobre la organización de la escuela, enfatizando el lugar de la clase como punto de partida y la

escuela primaria como uno de los principales referentes para delimitar una rama del campo pedagógico: la de la *organización* y la *administración educativas*.<sup>343</sup>

2) En la segunda forma se presentan las formulaciones situadas en materiales de lectura, de los años sesenta en adelante, en los que se sitúan desarrollos sobre la planeación educativa en el marco de la tecnología educativa, así como problematizaciones en torno a la práctica educativa desde los conceptos de *currículum* e *institución*.<sup>344</sup>

En esta segunda línea se tiene como soporte el juego de las conceptualizaciones sobre *docencia* y *administración* en el entretejido discursivo de los textos analizados. Es por ello conveniente ubicar algunas de estas formulaciones como referentes iniciales para el abordaje de las trayectorias conceptuales de *organización*, *currículum* e *institución*.

### 1. *Docencia* y *administración* como soportes conceptuales.

Para el bloque de conceptos analizados en este capítulo, los términos *docencia* y *administración* representan los conceptos articulantes a la vez que dan soporte a los desarrollos formulados por los diferentes autores. Específicamente, con el concepto de *docencia* se alude a una actividad nodal en el estudio del campo pedagógico con referencia directa a las figuras de "profesor", "maestro" o "docente", quienes llevan a cabo la enseñanza.<sup>345</sup> En cuanto a *administración*, se trata del conjunto de actividades no

<sup>343</sup> Al respecto, ver la nota 82 del Capítulo 1.

<sup>344</sup> Al respecto, ver la nota 83 del Capítulo 1.

<sup>345</sup> En una muy breve semblanza histórica sobre las diferentes formas de preparación y ejercicio de la docencia, se pueden ubicar sujetos y formas de organización universalmente reconocidos, como son:

- la enseñanza mediante el vínculo discípulo-maestro en las culturas de la antigüedad;
- la enseñanza ligada a las relaciones aprendiz-oficial-maestro y escudero-caballero para el desempeño en las artes y los oficios, en la Europa Medieval;
- la instrucción del novicio ligada a la guía espiritual del monje en la vieja educación escolástica;
- la educación para las ciencias y artes liberales y la teología, basada en la asociación entre el bachiller y el profesor en las primeras universidades europeas.

A su vez, la diferenciación de los espacios de preparación para el trabajo (gremios, talleres y corporaciones), y los reservados propiamente a la formación humanística, liberal y científica (academias, colegios, escuelas, monasterios, conventos y universidades) da cuenta del reconocimiento de un conjunto de saberes —técnicas, conocimientos, habilidades y valores— que constituía un "patrimonio cultural" susceptible de ser transmitido de una generación a otra a través de una actividad fundamental: la docencia. Cf. SANTONI RUGIU, ANTONIO (1996). *Historia social de la educación (Dos volúmenes)*, y (1994). *Nostalgia del maestro artesano*.

docentes relacionadas con la organización, planeación y regulación de todos los elementos (recursos, dispositivos, normatividad) que hacen posible la práctica educativa.<sup>346</sup>

Ahora bien, al situar el entretejido de estos conceptos en el desarrollo de las problematizaciones sobre la estructuración de la práctica educativa se pueden destacar dos tipos de abordajes con distintos matices y señalamientos, como se indica a continuación.

a) El primer abordaje tiene que ver con el manejo del concepto de *docencia* a lo largo del período acotado. En el caso de los textos de los años cuarenta a sesenta, la *docencia* es presentada como "la actividad de la enseñanza", esto es, el manejo de un conjunto de contenidos académicos diferenciados en conocimientos, habilidades y actitudes, para su presentación (demostración), basada a su vez en el manejo de un conjunto de procedimientos de carácter metodológico.<sup>347</sup> En este tipo de planteamientos es evidente la relación entre contenido y método, distinción a partir de la cual se resalta que el ejercicio de la *docencia* supone un equilibrio entre ambos elementos.

Bajo esta acepción cuyos antecedentes pueden rastrearse en el pensamiento de autores clásicos de la pedagogía, la *docencia* representa entonces la principal actividad de su realizador, el profesor (*docente*, *maestro*), correspondiendo a la *didáctica* la designación del espacio disciplinario desde el cual se abordan las diversas cuestiones referidas a la normatividad de este quehacer.<sup>348</sup> Por ejemplo, con Larroyo se ubica un planteamiento que

<sup>346</sup> A partir de la ubicación del concepto de *administración*, se puede marcar la referencia a la *administración educativa* como rama del campo pedagógico concerniente a las actividades de organización y aprovechamiento de los recursos necesarios para la práctica educativa, exceptuando desde luego la docencia. Una referencia específica es la siguiente: "Inicialmente la Administración de la Educación aparece en las sociedades modernas para la ordenación jurídica o legalidad, como marco de acción y luego como medio para la promoción de derechos y deberes; desde principios de 1959 la Administración de la Educación se caracteriza por una mayor relación con los objetivos de desarrollo social y económico y por una progresiva tendencia hacia la gestión moderna, propiamente dicha, nacida en el sector industrial (teoría de F. W. Taylor y principios de H. Fayol: planificar, administrar, supervisar, coordinar y evaluar), con énfasis en los aspectos económicos, financieros, de personal e institucional." *Diccionario de las ciencias de la educación. A-H*, 49. (En cursivas, en el original.)

<sup>347</sup> Al respecto, ver las conceptualizaciones de *enseñanza* analizadas en el Capítulo 1, págs. 59-61.

<sup>348</sup> A propósito de los referentes conceptuales de *enseñanza*, *docencia* y *maestro* rastreados en los textos de autores clásicos, se ubican en particular algunas precisiones en los textos siguientes: PLATÓN (1962). *Diálogos*, apud; COMENIO, J. A. *Didáctica...Op. Cit.*, 27; KANT, E. (1991). *Pedagogía*, 45; ROUSSEAU, J. J. *Emilio...Op. Cit.*, 49; PESTALOZZI, J. E. *Cómo Gertrudis...Op. Cit.*, apud; HERBART, J. F. *Bosquejo para...Op. Cit.*, 95 y ss.; DILTHEY, WILHELM (1940). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, 134 y ss.; DURKHEIM, EMILIO (1975). *Educación y sociología*, 76; DEWEY, J. *El niño y...Op. Cit.*, apud;. En términos generales, las diferentes acepciones encontradas coinciden en definir la *docencia* como la actividad de la enseñanza a cargo del profesor o maestro.

presenta una diferenciación entre la figura del *educador* y la del *maestro*, destacando la *enseñanza* como la actividad principal de este último. Así propone:

*Educador y maestro.* El concepto de educador es un concepto más amplio que el de maestro; designa a toda persona que ejerce *acción educadora*. [...] El término "maestro" es un concepto más restringido; nombra al educador que voluntaria y de manera profesional se ocupa de las tareas de la enseñanza; es, por así decirlo, el educador activo que consagra su vida a la acción pedagógica.<sup>349</sup>

Para este autor, como para Hernández Ruiz y Villalpando, impulsores del conocimiento pedagógico de ese momento, la *docencia* representa uno de los ejes que articulan y dan sentido a la práctica educativa. De ahí que el *maestro* sea la figura depositaria de ideales, proyectos y tareas educativas para la formación de los educandos. Dos ejemplos de este señalamiento son los formulados por Villalpando en los siguientes términos:

Toda escuela vive en la acción de sus maestros; es esa noción la que anima el concepto mismo de la escuela, como institución, como centro formativo, como unificación de empeños individuales de progreso. El maestro es el alma de la escuela, y de su labor depende que ésta se prestigie, que se engrandezca, que se vuelva el medio más efectivo para superar la condición humana de sus alumnos.<sup>350</sup>

En cada maestro ha de vivir el ideal formativo, y ha de obrar un renovado afán de servir mejor a quienes son puestos a su cuidado y dirección. La actitud del maestro ha de estar inspirada en los más nobles sentimientos, tales como darse sin medida, el empeño por laborar sin descanso porque en cada uno se llegue a plasmar el mejor hombre posible, el gozar con sus éxitos y dolerse con sus fracasos, el cuidar con celo paternal de su bienestar y progreso.<sup>351</sup>

Como puede observarse, destaca aquí la visión universal e idealizante no sólo del desempeño docente sino de la escuela en su conjunto, en donde acción (enseñanza) y entidad (escuela) representan una "unidad natural" para llevar a cabo y de manera sistemática la educación de los alumnos.

Ahora bien, al observar desde la perspectiva de la relación entre teoría y práctica se hace evidente el énfasis en la diferenciación entre *pedagogía* y *docencia*. Es éste el caso de las formulaciones de Larroyo, en las que el autor maneja un argumento para distinguir la enseñanza (práctica) y la reflexión e investigación sobre la misma (teoría), como dos

<sup>349</sup> LARROYO, FRANCISCO (1958). *Vida y profesión del pedagogo*, 35, 36. (En cursivas, en el original.)

<sup>350</sup> VILLALPANDO, J. M. *Didáctica*, 9. (El subrayado es mío.)

<sup>351</sup> *Ibid.*, 9-10. (El subrayado es mío.)

aspectos separados y complementarios de un mismo asunto, la práctica educativa, atribuidos a figuras distintas: maestro y pedagogo, respectivamente. Así expresa que:

Kerschensteiner llama pedagogo práctico al maestro, para diferenciarlo, asimismo, del teórico de la educación. Este, como su nombre lo indica, es el investigador consagrado al estudio de los principios, leyes y técnicas de la pedagogía. Aquél, el hombre que lleva a cabo de manera práctica las tareas de la enseñanza.<sup>352</sup>

Más aún, con esta formulación el autor deja en claro que si bien *docencia* y *pedagogía* comparten una articulación nuclear a propósito de la educación de los seres humanos, se trata en todo caso de asuntos que por su propia índole (teórica, práctica) quedan bajo la responsabilidad de agentes distintos e inscritos en espacios disciplinarios diferentes (didáctica, filosofía, pedagogía). En este sentido, Larroyo propone una analogía mediante la cual sustenta el manejo de esta diferenciación en los siguientes términos:

Uno de los errores más ingenuos y corrientes es el suponer que los pedagogos (prácticos) más eminentes son aquellos que han escrito libros llenos de erudición sobre materia pedagógica. Mientras en las ciencias matemáticas, o en la filosofía, se infiere con razón que el autor de una obra importante debe haber sido un gran matemático o filósofo, puede considerarse como una falsa deducción en pedagogía, puesto que el educador, propiamente dicho, es siempre un hombre ocupado en la práctica. Tampoco hay que suponer imposible la existencia de un teórico que, penetrando tan profundamente en la naturaleza de su objeto, pueda poseer gran valor, como hombre práctico.<sup>353</sup>

Si se observa desde la relación entre ciencia y técnica, y teoría y práctica, en estas formulaciones se pueden destacar dos señalamientos de interés. El primero se refiere a la posición de "ejecutor" atribuida al docente sobre la base de un dominio técnico, condición que se aprecia en la diferenciación entre maestro (pedagogo práctico) y teórico remarcada por el propio Larroyo. El segundo señalamiento hace hincapié en la vinculación entre dominio técnico y rendimiento del alumno, en una apreciación lineal en la cual del manejo instrumental que demuestre el docente dependerá el aprendizaje de los alumnos.

Otro punto importante en las formulaciones sobre *docencia* es el referido a destacar dos elementos clave entretejidos en la configuración de dicho concepto: la clase y el grupo. Para los autores de este momento, clase y grupo representan los dispositivos que posibilitan la estructuración de la práctica educativa, con la delimitación incluso de los

<sup>352</sup> LARROYO, FRANCISCO (1958). *Vida y profesión...Op. Cit.*, 36-37.

<sup>353</sup> *Ibid.*, 37.

espacios de trabajo e interacción. Así por ejemplo, Hernández Ruiz destaca cómo la clase es un elemento de primer orden en la definición y articulación de las actividades que realizan el docente y los alumnos como grupo de trabajo, según se aprecia en la formulación siguiente:

De la misma manera que entendemos el concepto de clase en su máxima amplitud, consideramos su actividad en todas partes y en todos los momentos: en el aula, en el recreo, en los paseos y excursiones, dondequiera que el conjunto formado por los alumnos y su profesor se encuentren reunidos. Esté donde esté, sea cualquiera la ocasión, el grupo es lo que es, y se siente como tal grupo, en tanto actúa como tal, Y esto es lo que nos interesa en este momento al hablar de la clase: es decir, su ser, sus reacciones y los efectos de este ser y estas reacciones en cada uno de los componentes del conjunto y en los resultados escolares.<sup>354</sup>

Afin a este tratamiento, Larroyo presenta una caracterización de la clase atendiendo a su perspectiva de 'evolución pedagógica', a modo de diferenciar la práctica educativa en la "pedagogía anterior" y en la "pedagogía actual". Para este autor, las diferencias se establecen a partir del énfasis concedido a los elementos materiales (recursos, espacios, sujetos), o bien a las formas de trabajo en el ámbito escolar (interacciones). Los planteamientos siguientes dan cuenta de la diferenciación señalada, cito:

...el concepto de clase adquiere nuevas modalidades. Bien sabido es lo que la pedagogía anterior entendía bajo tal idea. Para ella, la clase era un local en donde el maestro ejercía la influencia vertical sobre el alumno. Se le identificaba, primero, como sala de clase, la cual habría de reunir en su construcción ciertas condiciones higiénicas y estéticas. Dentro de ella, pupitres para alumnos; uno de aquéllos ligeramente más alto para el maestro; un pizarrón, mapas de ciencias naturales, geografía, etc. El número de alumnos que debía asistir a dicho local, era factor determinante en el propio problema. [...] Sobre este concepto cuantitativo, la clase (del lat. *Classis*) vino a significar el resultado de *clasificar* a los alumnos. De ahí nació la idea de ver en las clases los diversos *grados escolares*. La clase llegó a ser un conjunto de alumnos, del mismo nivel pedagógico y de edades proporcionadas, a quienes hay que instruir colectivamente de acuerdo con un plan de estudios y determinados programas de asignaturas.<sup>355</sup>

La actual pedagogía tiene un concepto diverso de la clase: ve en ella una *comunidad de trabajo* integrada tanto por el maestro como por los alumnos. Y no sólo: la clase vive en un ambiente escolar, el cual, a su vez, es parte de un círculo cultural y social. [...] La clase es comunidad de trabajo en virtud de que los alumnos que la forman han de convivir entre sí. Esta comunidad de trabajo se lleva a cabo de diversas maneras, pero un objetivo central ha de prevalecer: el aprendizaje. [...] El principio de la clase es la colaboración entre maestro y alumno y entre estos últimos entre sí.<sup>356</sup>

<sup>354</sup> HERNÁNDEZ RUIZ, S. *La clase*, 7. (El subrayado es mío.)

<sup>355</sup> LARROYO, F. *Didáctica... Op. Cit.*, 226. (En cursivas, en el original. El subrayado es mío.)

<sup>356</sup> *Ibid*, 227, 228. (En cursivas, en el original. El subrayado es mío.)

En relación con este abordaje sobre la clase se ubica también la argumentación de Hernández Ruiz, quien además propone una contextualización social de la práctica educativa, más allá de diferenciar únicamente los enlaces disciplinarios con la *didáctica* y la *organización*, en tanto conocimientos especializados del campo pedagógico. En este sentido el autor expresa que:

A veces se distingue entre la clase como comunidad de trabajo y la clase como comunidad de vida. Es una distinción, en nuestro concepto, puramente formal, escolástica. En el primer caso se atiende a los problemas de la organización del trabajo y a la orientación didáctica, reduciéndose el estudio a la discusión o a la simple enumeración de las tendencias fundamentales respecto de aquellos puntos; en el segundo caso se atiende al aspecto afectivo de la vida escolar, y a ciertas consecuencias sociales, y se abstrae todo lo demás, como si el trabajo, su organización, las relaciones de trabajo entre los discípulos, y entre éstos y el maestro, no pertenecieran a la vida de la clase. No se acierta a comprender que enseñanza y aprendizaje son parte integrante de la vida de la clase; más aún, constituyen su elemento principal, el que imprime carácter a la vida colectiva en el aula y el taller y, en mayor o menor grado, fuera de ellos.<sup>357</sup>

Otro punto a considerar es la forma como se maneja la relación entre la teoría y la práctica en el desarrollo de esta temática. Se trata sin duda de una distinción que para estos autores es un resultado 'natural' del ejercicio de la *docencia*, reforzando incluso la idea de una separación entre la prescripción metodológica para la práctica educativa (didáctica), y la formulación de una teoría sobre la misma (pedagogía). Un ejemplo es la argumentación propuesta por Villalpando en los siguientes términos:

La práctica educativa misma, la investigación sobre ella, irán delineando el modo de operar de la didáctica, que lo hará o no en un ámbito escolar... [...] De la práctica misma surgirán maneras de llevarla adelante y el docente no será un receptor pasivo de prescripciones metodológicas, sino que con sus alumnos se constituirán en los creadores y experimentadores de distintas propuestas, que una vez concretadas, analizadas y evaluadas, darán lugar a formas superadoras de las anteriores.<sup>358</sup>

Una última consideración al respecto, tiene que ver precisamente con las formas metodológicas consideradas por los autores en lo que concierne a las estrategias para la organización del grupo, destacando así un precedente de lo que más adelante se manejaría como "técnicas grupales" basado en el enfoque de la dinámica de grupos. En este caso, es con Larroyo que se tiene el referente de la recomendación sobre la

<sup>357</sup> HERNÁNDEZ RUIZ, S. *La clase*, 19-20. (El subrayado es mío.)

<sup>358</sup> VILLALPANDO, J. M. *Introducción a la psicotécnica... Op- Cit.*, 218.

pertinencia de utilizar formas de agrupamiento de los alumnos, como una alternativa para el desarrollo de la práctica educativa.<sup>359</sup> Así:

Una de las técnicas para el manejo de la clase, es la participación activa de todos sus alumnos, y ello se realiza del mejor modo mediante el agrupamiento de éstos por equipos.<sup>360</sup>

Al inicio de los años setenta, el manejo del concepto de *docencia* revela cambios y matices que dan cuenta de movimientos importantes para las trayectorias analizadas. Uno de los primeros señalamientos en este sentido se refiere a la forma de caracterizar el desempeño docente, dejando atrás la figura de "el maestro como el alma de la escuela" para situar al docente en el papel de observador y organizador de la práctica educativa. Es éste el caso de las formulaciones de Pérez et al., en las que el concepto de *docencia*, definida en el marco de la tecnología educativa, responde a un criterio de eficiencia para garantizar el logro de los objetivos de aprendizaje, pues según explican que:

...durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, el profesor ha de mantener una *actitud atenta* a las dificultades, situaciones y cambios del grupo y ha de seleccionar la forma o formas de organización que respondan a las necesidades del momento que los alumnos viven y que puedan llevarlos con mayor eficiencia al logro de sus objetivos.<sup>361</sup>

En este momento y con una influencia importante de la psicología grupal divulgada a través de textos de autores anglosajones, el grupo representa uno de los principales dispositivos para la organización de la práctica educativa.<sup>362</sup> Se trata de un planteamiento en el que puede apreciarse un desplazamiento importante del lugar central asignado al docente, para situarlo como un elemento más en el grupo en donde lo relevante es la dinámica de las relaciones entre sus integrantes. Así, Pérez et al., definen que:

<sup>359</sup> De acuerdo con las referencias indicadas por el propio autor, las formas utilizadas para denominar la organización del grupo son las de "enseñanza simultánea", "enseñanza por equipos" y "enseñanza por grupos". De las fuentes citadas por Larroyo destacan las siguientes: "Luisa Navarro, El método de trabajo por equipos, Bs. As. 1940. [...] E. Meyer, Gruppenunterricht (La enseñanza por grupos) Worm. 1957. G. S. Slota, La práctica de la enseñanza por grupos. Bremen, 1954." Cf. LARROYO, F. *Didáctica...Op. Cit.*, 236.

<sup>360</sup> *Ibid*, 231.

<sup>361</sup> PÉREZ RIVERA, G. et al. *Manual de didáctica...Op. Cit.*, 88. (En cursivas, en el original.)

<sup>362</sup> Algunos de los textos referidos son los siguientes: ANTONS, KLAUS (1968). *Práctica de la dinámica de grupos*; BANY, MARY y LOIS JOHNSON (1970). *La dinámica de grupos en la educación*; BEAL, GEORGE M. (1967). *Conducción y acción dinámica de grupos*; CIRIGLIANO, GUSTAVO Y ANÍBAL VILLAVARDE (1966). *Dinámica de grupos y educación*; D. may (1968). *Dinámica de la acción grupal*; HERBART, E. L. (1967). *Pedagogía y psicología de los grupos*; HOSTIE, RAYMOND (1970). *Técnicas de dinámica de grupo*; KNOWLES, MALCOM (1962). *Introducción a la dinámica de grupos*.

Un grupo escolar está constituido por el profesor y los alumnos en interacción permanente que, por sus diferencias individuales, *manifiestan variadas formas de conducta* al establecer una relación dinámica entre sí.<sup>363</sup>

Para mediados de los setenta, encontramos además otro tipo de abordajes sobre la caracterización del desempeño docente que ofrece algunos elementos de contraste. Con Barco, por ejemplo se ubican formulaciones de crítica respecto de las conceptualizaciones precedentes, al indicar que:

...en el proceso de elaboración de una didáctica con pretensiones de **asepsia**, de **no compromiso** o **incontaminación** [...] el docente se percibe como un técnico responsable, únicamente de la eficacia de la aplicación de sus instrumentos, a los que procura perfeccionar, a fin de lograr mayores rendimientos del aprendizaje que ejecutan sus alumnos. Los docentes, justo es reconocerlo, se han preocupado muchas veces por renovar y perfeccionar su implementación técnica.<sup>364</sup>

Además de la crítica fuerte que encierran expresiones como "técnico responsable" o bien "pretensiones de asepsia", se aprecian otros matices que dejan entrever la preocupación de la autora por el encasillamiento de la *docencia* en una actividad meramente técnica. Esto último se comprende si consideramos que para ese entonces, la formación de docentes sustentada principalmente en la tecnología educativa era una de las características de las políticas educativas nacionales e internacionales.

En cuanto a Edelstein y Rodríguez, estas autoras desarrollan formulaciones que refieren otras posibilidades para la *docencia*, a la vez que replantean la importancia de la participación de los alumnos en actividades anteriormente consideradas del dominio exclusivo de los profesores, como por ejemplo el manejo de los contenidos educativos, la definición de estrategias de enseñanza y de evaluación. Dicen las autoras:

Concebir al docente como orientador del proceso, como un planificador de actividades de aprendizaje que posibilite experiencias significativas a los alumnos, implica también insistir sobre el papel activo del alumno y del grupo en las situaciones de aprendizaje de todos los niveles del sistema educativo.<sup>365</sup>

...el docente no puede ser ya el único emisor. Hay un intercambio permanente de roles; el alumno participa activamente en la elaboración del conocimiento. [...] El docente antes de dirigir, orienta el proceso de aproximación al conocimiento... [...] Ya que el docente no es poseedor de conocimientos acabados, en la orientación del proceso de aprendizaje se le plantean siempre nuevas contradicciones. Es por ello

<sup>363</sup> PÉREZ RIVERA, G. et al. *Manual de didáctica...Op. Cit.*, 79. (En cursivas, en el original.)

<sup>364</sup> BARCO DE SURGHI, S. "¿Antididáctica...? Op. Cit.", 97. (En negritas, en el original. El subrayado es mío.)

<sup>365</sup> RODRÍGUEZ, A. "El proceso de aprendizaje en...Op. Cit.", 7-8.



que se invalida una concepción estática acerca de los roles docente-alumno. Diferentes papeles se intercambian entre ambos, según los requerimientos del proceso. Se trata entonces de una relación de colaboración, aunque se dé entre sujetos con diferentes funciones.<sup>366</sup>

Al comparar con las formulaciones de las décadas precedentes en las que el docente es el elemento central del trabajo en la institución educativa, podemos observar cambios en los que subyacen otras formas de conceptualizar la *didáctica* y la pedagogía misma. A partir de la influencia de estos trabajos, ya en la década de los ochenta las formulaciones sobre el desempeño del docente sugieren el manejo de otros soportes disciplinarios además de la *didáctica*, para definir estrategias metodológicas no necesariamente 'modélicas' ni circunscritas tan sólo al trabajo en el aula. Se trata de una posición que articula la estructuración de la enseñanza y el aprendizaje con la estructuración de la práctica educativa, en una combinatoria de relaciones entre contenido y método, docencia y administración, y didáctica y curriculum. Algunos ejemplos de este tipo de planteamiento son los siguientes:

Creemos que la multiplicidad de variables que se dan(sic) en el trabajo realizado por el docente no permite pensar que podemos sugerir la "clase-modelo" ni describir la mejor relación alumno-maestro, etc., sino que más bien corresponde al docente, de acuerdo con las características de la institución, del grupo y de la disciplina, diseñar estrategias para lograr buenos aprendizajes. Dichas estrategias se darán a diversos niveles y pueden ir desde la sugerencia de los criterios generales que deben orientar el plan de estudios, la elaboración del programa, la planeación didáctica de una sesión con los alumnos, hasta el diseño de un plan de evaluación-acreditación del curso.<sup>367</sup>

El profesor (el conjunto de profesores de una escuela, de una facultad, de una institución, etc.), pues, a través de la manera de realizar su función como docente, va a propiciar en sus estudiantes el aprendizaje de determinado tipo de vínculos. Por esto, la manera de ser profesor, la manera de impartir la clase, cobra una importancia especial, no sólo en función de los aprendizajes académicos que pueda ayudar a conseguir, sino también y sobre todo en función de este aprendizaje de socialización al que nos referimos.<sup>368</sup>

Conviene recordar también que, para ese momento de la producción discursiva, el manejo de la categorización de *proceso de enseñanza-aprendizaje* da cuenta de un reposicionamiento que sitúa en un mismo plano de atención tanto la intervención del docente como la participación de los alumnos.<sup>369</sup> Desde esta perspectiva es posible

<sup>366</sup> EDELSTEIN, G. y A. RODRÍGUEZ. "El método...Op. Cit.", 19-20. (El subrayado es mío.)

<sup>367</sup> PANSZA, M. et al. *Fundamentación...Op. Cit.*, 31-32.

<sup>368</sup> ZARZAR, C. "Conducta y aprendizaje...Op. Cit.", 41.

<sup>369</sup> Al respecto ver las formulaciones sobre *proceso de enseñanza-aprendizaje* analizadas en el tema 1 del Capítulo 1, páginas 60-62.

observar el entretendido de disciplinas, enfoques y autores utilizados para sustentar el concepto de *docencia* en formulaciones como las que se analizan a continuación.

Aquí por ejemplo, es evidente la influencia del pensamiento pedagógico freiriano:

Consideramos la situación de docencia como la unidad inseparable de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Es un proceso en el que, a lo largo del trabajo en el aula, se hilan enseñanza y aprendizajes, tanto en el profesor como en los alumnos. Esto quiere decir, por un lado, que también el profesor va a aprender algo durante ese proceso (no sólo sobre los contenidos del curso, sino también y sobre todo acerca de su ser como profesor); y por otro, que el profesor no es la única fuente de enseñanzas, sino que puede haber otras, entre las cuales están los mismos alumnos.<sup>370</sup>

En esta otra formulación se propone una intervención ponderada de la didáctica y de la psicología grupal:

El simple hecho de "enseñar" no certifica por sí mismo que se dé el aprendizaje, ya que el profesor puede "enseñar" mucho y los alumnos aprender poco. Y por otro lado, los alumnos pueden aprender muchas cosas sin que necesariamente éstas provengan de una "enseñanza" del profesor. [...] La función central del profesor, que es la de propiciar los aprendizajes, se divide en dos subfunciones: por un lado, propiciar que se den las condiciones básicas para el aprendizaje, y por otro, detectar y ayudar al grupo a vencer los obstáculos que se presentan en el aprendizaje.<sup>371</sup>

Por otra parte, y no obstante lo equiparable en el manejo de los conceptos de *enseñanza y aprendizaje*, llama la atención que en estos planteamientos la *docencia* siga ocupando un lugar predominante para el desarrollo de la práctica educativa, tal y como se hiciera en las formulaciones de los años cuarenta a sesenta.

Finalmente, también para este momento de la producción discursiva (los años ochenta), la figura del grupo es presentada por los autores en términos de un dispositivo clave para el desempeño del docente, en una combinación de referentes teóricos tomados principalmente de la psicología grupal, la dinámica de grupos y el enfoque de grupo operativo. Los matices que se pueden observar a propósito de este manejo destacan en la formulaciones analizadas a continuación; por ejemplo, sobre el grupo como condición para el aprendizaje, Zarzar puntualiza los elementos que configuran dicha entidad de la siguiente manera:

<sup>370</sup> ZARZAR, C. "Diseño de estrategias...Op. Cit.", 34. (El subrayado es mío.)

<sup>371</sup> *Ibid*, 35, 40.

...al hablar de grupos de aprendizaje nos referimos a aquellos grupos escolares en los cuales se pretende establecer un tipo de trabajo más activo, participativo, dinámico, en donde el grupo asume la parte de responsabilidad que le toca en el logro de objetivos.<sup>372</sup>

Otro de los planteamientos que destaca también es el de Pansza et al., toda vez que los autores delimitan las posibilidades que encierra el trabajo grupal así como las implicaciones que pueden suscitarse en la práctica educativa. En este sentido mencionan que:

El trabajo grupal puede propiciar aprendizajes integrales, es decir, la información, emoción y producción se generan al unísono. Docentes y estudiantes participan en un proceso dialéctico en el que se puede encontrar el placer de pensar y trabajar al mismo tiempo que se viven tensiones y sufrimientos al enfrentar las contradicciones, los miedos, las ansiedades y los conflictos.<sup>373</sup>

Una última formulación al respecto es la de Díaz Barriga, quien de manera similar a lo propuesto dos décadas antes por Hernández Ruiz respecto de la clase, reitera la importancia de situar al grupo como una entidad contextualizada social e históricamente. Según el autor, es a partir de este referente como pueden definirse propuestas y estrategias metodológicas para apoyar el trabajo de docentes y alumnos, dado que:

Cada grupo escolar vive una situación particular que determina sus condiciones de aprendizaje, y éstas, lejos de ser exclusivamente individuales y de carácter metodológico, están conformadas por una serie de situaciones sociales e históricas que es necesario conocer para poder comprender y llevar a cabo una propuesta didáctica pertinente.<sup>374</sup>

Como puede apreciarse, a lo largo del período acotado el análisis de la producción discursiva en cuestión revela una serie de cambios importantes a propósito de la conceptualización de *docencia*. En este recorrido que va de la visión ideal del desempeño docente a la figura de un profesor que participa en ámbitos diversos y condiciones complejas, la *docencia* queda caracterizada como una de las actividades básicas en la estructuración de la práctica educativa.

b) El segundo abordaje se refiere al manejo del concepto de *administración* en la producción discursiva del período acotado, ubicado concretamente en los textos de los años cuarenta a sesenta. Se trata de los planteamientos de Larroyo, de hecho el único de

<sup>372</sup> ZARZAR, C. "La dinámica de los grupos...Op. Cit.", 28. (El subrayado es mío.)

<sup>373</sup> PANSZA, M. et al. *Fundamentación...Op. Cit.*, 108.

<sup>374</sup> DÍAZ BARRIGA, Á. *Didáctica y...Op. Cit.*, 38.

los autores analizados que propone definiciones específicas sobre el concepto de *administración* y la categorización de *administración educativa*, a partir de las cuales se destacan las siguientes observaciones.

En el primer planteamiento Larroyo ofrece una definición que enlaza *organización* con *administración* para referirse, por una parte, a una actividad diferente de la *docencia* pero relacionada con la puesta en marcha de esta última, y por otra parte, a una rama del conocimiento pedagógico que comprende un contenido teórico y técnico (*corpus*) que confiere bases científicas a la estructuración de la práctica educativa. Así propone:

Una vez considerados los fines y métodos de la educación se impone el estudio de la organización y práctica del proceso pedagógico. [...] Con el nombre de organización y administración se designa esta parte de la pedagogía. La palabra "organización" viene de *órgano*, que a su vez deriva de la voz griega *ergon*, trabajo. *Organo* es el instrumento para hacer algún trabajo. El término "administración" (del latín *administrare*) tiene el significado de proveer lo necesario, de regir.<sup>375</sup>

Si observamos este tipo de planteamiento desde la relación entre teoría y práctica, con esta formulación el autor establece que *organización* y *administración educativas* constituyen un conocimiento práctico (instrumental, aplicativo) precedido por la filosofía de la educación (fines) y la didáctica (métodos). Asimismo, conviene insistir que la diferenciación que se perfila entre *docencia* y *administración*, además de derivar en delimitaciones disciplinarias específicas, marca un panorama de estudio diferente en relación con la diversidad de aspectos que quedan comprendidos en el trabajo académico dentro y fuera del espacio áulico.

En el segundo planteamiento, Larroyo formula una definición para la categorización de *administración educativa* que amplía los límites fijados por la circunscripción del aula en la *didáctica* para pasar a otra entidad, la *institución*, con lo que alude a una mayor complejidad de la práctica educativa. De acuerdo con el autor:

Organización de la educación es el conjunto de instituciones, encaminadas a realizar del mejor modo la obra educativa. La administración educativa es la adecuada acción ejercida por funcionarios para este objeto. La organización y administración educativas están inseparablemente unidas. Comprenden en su unidad:

a) La política de la educación, o sea el conjunto de normas oficiales destinadas a regular sobre una base jurídica el complejo proceso de la educación.

<sup>375</sup> LARROYO, F. *La ciencia de la...Op. Cit.*, 40, 41. (En cursivas, en el original.)

- b) El estudio de los sistemas de educación.
- c) La organización y administración de las instituciones escolares, periescolares y extraescolares.<sup>376</sup>

En la perspectiva que delimitan ambos planteamientos, es evidente que el concepto de *administración* representa una veta importante de contenidos temáticos sobre la estructuración de la práctica educativa.

Por otra parte, los enlaces y movimientos entre *docencia* y *administración*, y *aula e institución*, permiten situar en el discurso una serie de cambios en los desarrollos conceptuales que revelan diversas posibilidades teóricas y metodológicas para incorporar otras problematizaciones al campo de conocimiento pedagógico.

Un comentario de cierre para esta primera parte del análisis es a propósito de la continuidad en esta temática, característica observada en la producción discursiva de los años setenta en adelante. El enlace más inmediato que se establece entre los planteamientos sobre *administración* de los años cuarenta a sesenta, y otros desarrollos de años posteriores es con las líneas temáticas de política y planeación educativas, administración institucional y gestión.<sup>377</sup>

Con base en este primer rastreo conceptual, se pueden apuntar algunas consideraciones que se conjugan con la influencia de las tradiciones académico-disciplinarias en características como las siguientes:

- El manejo de los conceptos de *docencia* y *administración educativa* en el marco de la tradición alemana (europea), y con referencia a autores como Dewey, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Herbart, Kerchensteiner, mencionados en los textos de Larroyo, Hernández

<sup>376</sup> *Ibid.*, 41.

<sup>377</sup> Otro referente de interés que si bien no se aborda en este trabajo porque rebasa los límites temporales acordados, pero conviene situar en el análisis de las trayectorias conceptuales en cuestión, es el concepto de *gestión* y su enlace con el concepto de *administración* en el campo pedagógico. Una indicación específica al respecto es la siguiente: "El término gestión tiene en este sentido distintos significados, como ocurre con otros conceptos usados en pedagogía. [...] ...un punto de partida válido [es] considerar que no se trata de un término nuevo, pero sí de una materia emergente. En su origen etimológico, gestión se refiere a administración, dirección, diligencia, actividad, y se relaciona con *gestus*, participio pasado de *genere*, que significa traer, llevar, hacer, ejecutar, administrar. Así, en uno de los usos comunes, este término es manejado como sinónimo de administración de una organización, o bien se le entiende como la acción principal de la administración, y se le considera el eslabón intermedio entre el planeamiento y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar. Se le asocia, desde esta perspectiva, con cuestiones administrativas, organizativas y de la planeación educativa." FURLÁN, ALFREDO y AZUCENA RODRÍGUEZ (1995). "Gestión y desarrollo institucional", 181.

Ruiz y Villalpando. En este panorama representativo de la producción discursiva de los años cuarenta a sesenta, la *docencia* es la actividad clave para la formación de los alumnos, uno de los ejes de la práctica educativa y la clase el principal dispositivo para su desarrollo; la *administración educativa*, por su parte, representa una rama del conocimiento pedagógico destinada al estudio de todos los aspectos concernientes a la planeación, organización y administración del trabajo académico en el espacio institucional. Las disciplinas que predominan en este encuadre son la filosofía, la didáctica y la administración.

- El manejo del concepto de *docencia* articulado con la categorización de *proceso de enseñanza-aprendizaje* en el planteamiento de la tecnología educativa, hace evidente una influencia importante de la tradición anglosajona y la producción discursiva de autores norteamericanos, con referencia específica a los trabajos de Beal, Bloom, Green, Dale y Clayton indicados en el texto de Pérez Rivera et al. En este marco característico de la producción discursiva de principios de los setenta, la *docencia* deja de situarse en un lugar central y de manera significativa las estrategias para el desempeño del docente quedan representadas en la figura del *grupo de aprendizaje* y el manejo de *técnicas grupales*. Se revela un mayor predominio de la psicología educativa y la psicología grupal en la vertiente de la dinámica de grupos.
- El manejo del concepto de *docencia* aún vinculado con la categorización de *proceso de enseñanza-aprendizaje* y entretelado con planteamientos críticos a la tecnología educativa, tiende a resituar el lugar del desempeño docente en la práctica educativa. Para este momento comprendido de mediados de los años setenta hacia finales de los ochenta, se perfila la presencia de la tradición francesa, a través de autores como Lapassade, Snyders, Bachelard, Lobrot, Baudelot, Bourdieu, así como de una incipiente tradición latinoamericana con autores como Freire, Ponce, Pichón-Rivière, Bleger y Bauleo, referidos en los textos de Barco, Díaz Barriga, Zarzar y Pansza et al. Asimismo, se propone una revaloración de la didáctica como disciplina base para estudiar lo referido a la *docencia* y la inclusión de la propuesta del aprendizaje grupal considerando los enfoques del psicoanálisis, la psicología social y de grupo operativo.

Una vez situados los soportes conceptuales de este capítulo, veamos esta primera aproximación a las trayectorias de los conceptos de *organización*, *currículum* e *institución* destacando enlaces y entramados discursivos.

## 2. La estructuración de la práctica educativa desde el concepto de *organización*.<sup>378</sup>

Con la trayectoria conceptual de *organización* se ubica un conjunto de planteamientos referidos a dos elementos nucleares de la práctica educativa: el espacio educativo y el trabajo académico. Se trata de un concepto que alude a un ejercicio de planeación, coordinación y regulación de los diversos componentes y actividades que intervienen en el funcionamiento de una entidad específica, en este caso, la institución escolar.

En este sentido, el entretendido de *organización* con los soportes conceptuales de *docencia* y *administración* permite ubicar en un primer plano aquellos asuntos concernientes al funcionamiento de un plantel educativo, en los que participan docentes, alumnos, directivos, supervisores, administrativos y planificadores.

En relación con la estructuración de la práctica educativa, la *organización* como temática y línea de problematización se ocupa de un aspecto clave: la planeación y coordinación del trabajo académico para un curso, grado o nivel. A partir de esta idea se delimita un complejo panorama en el que se conjugan múltiples elementos que van desde la disposición de los espacios físicos y la agrupación de los alumnos, hasta los procedimientos de acreditación y certificación para el reconocimiento institucional del trabajo académico realizado.

<sup>378</sup> La configuración del concepto de *organización* en un sentido técnico y científico puede ubicarse en los comienzos del siglo XX con los desarrollos teóricos (administrativos, sociológicos, psicológicos) sobre la administración y dirección de las organizaciones sociales, particularmente en relación con la participación de los sujetos en espacios de trabajo. Para efectos de este trabajo interesa destacar las características generales de una organización, considerando entonces las siguientes: a) Definición de fines y objetivos. b) Definición de una estructura de integración y participación. c) Distribución de funciones, tareas y actividades. d) Coordinación del trabajo por grupos y niveles. e) Distribución de recursos. Cf. *Diccionario de las ciencias de la educación. I-Z*, 980-981 y 1063-1064.

En una breve reconsideración histórica sobre los antecedentes de la *organización* de la escuela, pueden destacarse algunos de los aportes más importantes en torno a esta temática desarrollados en los textos clásicos de la pedagogía.<sup>379</sup>

Así por ejemplo, en su *Didáctica Magna* y teniendo como punto de partida el ordenamiento de la enseñanza para la formación del hombre, Comenio desarrolla una serie de planteamientos sobre la fundación y organización de las escuelas, los contenidos y los métodos de enseñanza, la integración de las escuelas por edades y niveles de aprovechamiento, el uso de libros, materiales e instrumentos de trabajo, la disciplina escolar, la formación de los docentes, entre otros.<sup>380</sup>

Con Kant se ubican también algunos apuntamientos sobre la organización de las escuelas, como son la distinción entre escuelas públicas y privadas, el origen y destino de los recursos, los contenidos de la educación física y la educación moral, entre otros aspectos.<sup>381</sup> En cuanto a Pestalozzi, de este autor destacan sus ideas sobre la organización instrumental de la instrucción, los métodos para la enseñanza y la disciplina, el juego, la cultura física, la higiene y los trabajos manuales.<sup>382</sup>

De la obra de Herbart, conviene resaltar sus formulaciones sobre la relación entre la instrucción con el gobierno de los niños y la disciplina, el papel del interés y la memoria para elegir las formas más adecuadas de dar a conocer los conocimientos, la definición del plan de enseñanza general, la clasificación de los alumnos según las edades y capacidades, la conformación de claustros y asignación de cargos académicos, la organización escolar y su relación con las autoridades y el Estado.<sup>383</sup>

También con Dilthey por ejemplo, la organización de la escuela es un asunto de la pedagogía y de la educación nacional, en donde el Estado es el que tiene la competencia

<sup>379</sup> Conviene mencionar aquí una observación de interés sobre los textos de historia de la educación de los años cuarenta a sesenta. En general, los autores insisten en ubicar este tipo de estudio como la historia de la escuela misma, de sus formas de organización y clasificación de los alumnos, de los contenidos, métodos y recursos utilizados para la enseñanza y la disciplina, de la distribución del tiempo, el mobiliario y los materiales escolares. Cf. LARROYO, FRANCISCO (1954). *Historia general de la pedagogía. Expuesta conforme al método de los tipos históricos de la educación*; LUZURIAGA, LORENZO (1973). *Historia de la educación y la pedagogía*; TIRADO BENEDÍ, DOMINGO (1954). "Breve historia de la organización escolar".

<sup>380</sup> Cf. COMENIO, J. A. *Didáctica...Op. Cit.*, apud.

<sup>381</sup> Cf. KANT, E. *Pedagogía*, apud.

<sup>382</sup> Cf. PESTALOZZI, JUAN ENRIQUE (1976). *Cartas sobre la educación de los niños*, apud.

<sup>383</sup> Cf. HERBART, J. F. *Bosquejo para...Op. Cit.*, apud.

para estructurar y reglamentar un sistema educativo en su conjunto, sobre la base de las diferencias individuales y las exigencias culturales.<sup>384</sup> Dewey a su vez, argumenta que la organización de las actividades escolares mantiene una relación estrecha con las características del niño y las condiciones definidas por la vida social y cultural. De ahí que, para este autor, la agrupación de los alumnos por grados, la disposición de espacios, medios y materiales, los programas y los métodos de enseñanza, de entre la multiplicidad de elementos, responden principalmente al propósito de desarrollar las potencialidades latentes del educando.<sup>385</sup>

Asimismo, en la perspectiva de esta trayectoria conceptual es importante considerar otros referentes sobre la *organización* de la escuela, como son los desarrollados en los inicios del pensamiento pedagógico mexicano.<sup>386</sup> Su vinculación con este concepto en la producción discursiva analizada, puede establecerse por cuanto a la similitud en el tratamiento de esta temática en los textos básicos para la formación de docentes y pedagogos, tanto en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM como en las escuelas normales del país.<sup>387</sup>

<sup>384</sup> Cf. DILTHEY, W. *Fundamentos de...Op. Cit.*, 56, 57.

<sup>385</sup> DEWEY, JOHN (1960). *La ciencia de la educación*, apud; y *El niño y...Op. Cit.*, apud.

<sup>386</sup> Dos antecedentes importantes en este sentido se pueden situar en las obras de Manuel M. Flores y Luis E. Ruiz. Con Flores, por ejemplo, el abordaje sobre organización escolar se ubica en un apéndice titulado "La escuela de párvulos", con una nota al pie que indica: "El estudio de la Escuela de Párvulos no es más que una parte de otro más general, el de la Organización y disciplina de Escuelas, y que no entraba en el plan general de esta obra. Para que ésta corresponda lo mejor posible al programa de primer año de Pedagogía de la Escuela Normal, le agregamos este apéndice." El autor, basado en el sistema de Froebel incluye los siguientes aspectos: actividades a desarrollar organizadas en juego y trabajo; método para agrupar contenidos y abordarlos (juegos gimnásticos, dones u objetos, juguetes, labores manuales, cantos, pláticas con la madre de familia o lecciones objetivas); condiciones higiénicas del local escolar (espacios cubiertos y al aire libre). Cf. FLORES, M. *Tratado elemental...Op. Cit.*, 241-250.

En el caso de la obra de Luis E. Ruiz, la *organización escolar* se presenta como la "...parte práctica, en la cual habremos de aplicar la teoría á la realidad, la dividiremos en dos grandes capítulos: trataremos en el primero de la *Metodología*, y estudiaremos en el segundo la *Organización*, la *disciplina* y la *higiene escolares*." Para este autor el enlace entre estos elementos es lo que da cuerpo al espacio escolar, y en referencia específica a la *organización* plantea: "La *Organización*, formando un homogéneo y hermoso todo, se destina á enlazar los distintos elementos que contribuyen á dar eminente personalidad social á la escuela. [...] Tres son los importantes factores que contribuyen á la organización: el *maestro*, el *discípulo* y la *escuela*; y ésta á su vez está formada por la *legislación*, el *edificio*, el *mueblaje* y los *útiles*." Cf. RUIZ, LUIS E. *Tratado elemental...Op. Cit.*, 71, 180-181. (En cursivas, en el original. Se respetó la ortografía original de la versión facsimilar.)

<sup>387</sup> En relación con el abordaje formalizado en torno al concepto de *organización*, en los diferentes planes de estudio de la Carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras durante el periodo acotado, se señala lo siguiente:

Plan de estudios de 1934 de la Maestría en Ciencias de la Educación: curso "De problemas, organización, administración y funcionamiento de escuelas secundarias y preparatorias".

Plan de estudios de 1937 de la Maestría en Ciencias de la Educación: "Formación sistemática de conceptos acerca de las instituciones de utilidad y para el mejoramiento del medio social, sea que expresamente se hayan establecido para lograrlo o que indirectamente lo sirvan", materia optativa de dos semestres de duración.

Plan de estudios de 1959 de la Licenciatura en Pedagogía: "Organización Escolar", materia obligatoria de carácter monográfico de dos semestres de duración.

Ahora bien, se trata de las obras de Hernández Ruiz, Ballesteros y Usano, Larroyo y Villalpando, materiales en los que el análisis evidencia el manejo de una base común en el tratamiento del concepto de *organización*. Para estos autores representativos de los años cuarenta a sesenta, un punto de partida es la *docencia*, actividad entretejida con el ordenamiento de la práctica educativa en términos de *organización* y *administración* del espacio escolar.

En una visión de conjunto de los referentes puntualizados, puede apreciarse entonces que el estudio sobre la *organización* de la escuela al tener como eje articulante la estructuración de la práctica educativa, incluye toda una diversidad de prescripciones de orden técnico aplicables a situaciones modélicas o representativas de un esquema base: el funcionamiento de una escuela promedio, sea de nivel elemental, medio o superior. Con fundamento en la filosofía y la psicología, y relacionada con la teoría pedagógica, la historia de la educación y la *didáctica*, el abordaje sobre *organización* reúne: a) la materia científica y técnica sobre la organización, planeación y administración del trabajo escolar; b) una rama de conocimiento de la pedagogía; y c) el conjunto de prescripciones técnicas para regular el funcionamiento de la escuela.<sup>388</sup>

Plan de estudios de 1959 del Doctorado en Pedagogía: "Organización Escolar", curso de orientación de especialización de un semestre de duración.

Plan de estudios de 1967 de la Licenciatura en Pedagogía: "Didáctica y organización escolar" como una de las cuatro especialidades formativas; "Organización educativa", materia común del tercer año de dos semestres de duración; "Dirección y Supervisión Escolares", especialidad opcional del cuarto año de dos semestres de duración.

Plan de estudios de 1972 de la Licenciatura en Pedagogía: "Didáctica y organización" como una de las cuatro especialidades formativas; "Organización educativa", materia común del tercer año de dos semestres de duración; "Teoría y práctica de la dirección y supervisión escolar", materia optativa del cuarto año de dos semestres de duración; "Taller de organización educativa", materia optativa del cuarto año de dos semestres de duración. Cf. DUCOING, P. *La pedagogía en la Universidad...Op. Cit.*, 245-322; y, ROJAS MORENO, I. "Elementos iniciales...Doc. Cit.", 42-43.

<sup>388</sup> Otra referencia de interés se ubica en el documento "Temario para el examen de promoción académica en la Licenciatura de Pedagogía" (circa, 1966), en donde los subtemas relacionados con el concepto de *organización* son los siguientes: "3.b Teorías clásicas y nuevas de la organización y administración escolar. Aplicación a los servicios escolares. 4.c Problemas capitales de la teoría pedagógica, ontología, teleología y axiología. Didáctica, organización y administración. 5.b y 20.b Cómo ha de organizarse el desarrollo del plan y programa de estudios en la escuela primaria, en la escuela secundaria y en la superior. Bases del curriculum moderno. 7.b Preparación del educador en los distintos niveles de la educación para ser un buen organizador. Deberes y autoridad del maestro de educación primaria, secundaria y superior dentro de la organización educativa. 8.b Coordinación del personal docente para el mejor desarrollo y organización del trabajo escolar. 9.b y 21.a El cuadro de concentración de un grupo: posibilidades de estudio de un grupo como unidad dinámica. 10.c Dinámica de grupo. 13.b Organización económica de la educación. El sistema económico, economía y finanzas públicas para la educación. La iniciativa privada. 14.b Presupuesto de servicios educacionales: fuente de recursos y empleo racional de los mismos. 17.b El problema de la inasistencia en relación con la organización educativa. Causas de la inasistencia escolar en los distintos niveles de la educación. Medios que deben ponerse en práctica para atenuar el problema de la institución escolar. 18.b La supervisión en la organización educativa. Principios generales. Función y cualidades del supervisor de la educación dentro de la escuela. Atribuciones del supervisor educacional como destreza en las relaciones humanas. 24.b EL problema de la coeducación en la organización educativa. El sexo y la clasificación de los

Con base en los señalamientos anteriores se tiene ya un primer acercamiento a la trayectoria de este concepto, del que se derivan tres formas de aproximación a los planteamientos en las obras:

- la referida al vínculo entre *didáctica* y *organización* a partir del referente de la clase, para delimitar las condiciones del espacio para el trabajo en el aula;
- la que relaciona con las definiciones sobre *organización escolar* como la rama de conocimientos instrumentales para la práctica educativa en el nivel básico;
- la que se articula con las definiciones de *organización educativa* para delimitar un área de conocimientos en la formación universitaria en educación;

Veamos ahora en cada uno de los abordajes situados, los posicionamientos y matices que ofrecen las diferentes formulaciones sobre *organización*, teniendo en cuenta las orientaciones disciplinarias de los autores en cuestión, así como con las propias condiciones del contexto sociohistórico que posibilitaron la producción discursiva de ese momento.

## 2.1 La clase como elemento articulante entre *didáctica* y *organización*.

En esta primera aproximación al concepto de *organización* en los materiales analizados se ubican los textos de Hernández Ruiz, Ballesteros y Villalpando, con planteamientos representativos sobre la *organización* de la institución educativa divulgados desde los años cuarenta y hasta principios de los setenta.<sup>389</sup> En este caso se puede destacar el manejo de un abordaje que ubica el vínculo de la *organización* con la *didáctica*, el espacio disciplinario del conocimiento pedagógico para el estudio de la metodología de enseñanza, a partir de un referente en particular: la clase.

alumnos: coinstrucción y coeducación. Verdaderos fines de la coeducación. Principales objeciones. 29.b Verdaderos fines de la coeducación: principales objeciones. La coeducación en la organización de las escuelas de México y América Latina." Cf. ROJAS MORENO, I. "Entidades institucionales relacionadas...Doc. Cit.", 13-14 y 34-38. Asimismo, ver Anexo N° 2.

<sup>389</sup> Como se mencionó a lo largo del capítulo anterior, durante esos años la formación del magisterio de los niveles básico y medio fue una de las principales líneas de acción de la política educativa oficial. En ese contexto, el conocimiento sobre la *organización* de las escuelas era un aspecto fundamental en la cultura profesional de los alumnos de escuelas normales y de los docentes en ejercicio, bajo los principios del desarrollo integral del educando, el fomento de una cultura general y la educación sistemática basada en principios higiénicos y didácticos. Al respecto, ver las notas 116, 117 y 209 del Capítulo 1.

Para Hernández Ruiz, por ejemplo, la clase juega un doble papel: por una parte representa un dispositivo que delimita el espacio físico de reunión de docentes y alumnos; por la otra, esta unidad constituye el referente empírico para la organización del trabajo académico cuyos antecedentes teóricos quedan situados en la didáctica y en la filosofía. Así, el autor precisa:

LA CLASE COMO ORGANIZACIÓN. Brevemente nos referiremos a los dos puntos de vista desde los cuales se puede estudiar la clase como organización: el punto de vista intelectual y docente y el punto de vista ético-social.<sup>390</sup>

Siguiendo esta idea, Hernández Ruiz ubica la clase como parte de una totalidad más amplia, la escuela, en donde las relaciones establecidas entre el docente y los alumnos son el resultado natural de una reunión que responde a una finalidad vinculada con la educación en términos de "cultura", pues según expresa:

Maestro y niños quedan fundidos en una unidad más amplia, superior, definida por la comunidad de fin. Y esa unidad integrada por maestro y discípulos es la clase en el más recto y fecundo sentido de la palabra. En ciertos aspectos, esta concepción de la clase, es aplicable a la escuela en general. La escuela es también, por definición, una reunión de maestro o maestros y discípulos para realizar un concepto cultural. [...] La escuela, como totalidad, se distingue de las clases, que son las unidades de esta totalidad.<sup>391</sup>

De acuerdo con las delimitaciones anteriores, se puede anticipar que esta confluencia de elementos es la que confiere una corporeidad a la escuela como entidad y deja entrever el lugar de la *organización* en tanto un dispositivo que, de manera operativa, permite alcanzar los fines educativos propuestos. Si observamos estos planteamientos a partir de las relaciones entre teoría y ciencia, y entre fines y objetivos, es posible apreciar que el sitio de la *organización* está más cercano a la práctica y los objetivos, por cuanto se refiere a formulaciones que prescriben indicaciones con cuya aplicación se garantiza el logro de objetivos delimitados con anticipación. Así por ejemplo, Villalpando señala que:

...cuando [a la escuela] se le organiza con el fin de educar, se le señala un objetivo preciso, y empeñada la escuela en dar cumplimiento a esa meta, procede con apego a un método; de aquí resulta que la educación que imparta sea sistemática.<sup>392</sup>

<sup>390</sup> HERNÁNDEZ RUIZ, S. *La clase*, 105. (El subrayado es mío.)

<sup>391</sup> *Ibid*, 23-24. (El subrayado es mío.)

<sup>392</sup> VILLALPANDO, J. M. *Introducción a la psicotécnica...Op. Cit.*, 218.

En este mismo sentido se ubica un par de definiciones a propósito de los conceptos de *organización* y *organización escolar* formuladas por Ballesteros, indicando de manera general en qué consiste el ejercicio de organizar y cuál es su utilidad para las actividades escolares, cito:

Organizar es *prever*, por una parte, pero además es *planificar*, reduciendo al "minimum" toda improvisación que haga perder, en tanteos y ensayos estériles, el tiempo y los esfuerzos tanto de los alumnos como de los maestros. Por eso, la Organización es tan necesaria y esencial en la escuela como en la vida, ya que ésta es resultado de la integración y armonía de elementos diversos y la escuela, como toda institución social, dejaría de cumplir sus fines o los cumpliría de manera ineficaz o insuficiente si no se aprovecharan al máximo de su capacidad los múltiples factores que la constituyen.<sup>393</sup>

Sugerir, estimular la aplicación de formas diversas de actividad y ordenamiento de la escuela y no imponer dogmas ni preceptos, como fórmulas insuperables, deberán ser los fines verdaderos de la Organización escolar...<sup>394</sup>

Destaca aquí el manejo del autor de los términos "prever" y "planificar" como indicadores de las formas de ordenar el trabajo en la escuela, particularmente si se tiene en cuenta que en la producción discursiva de los años setenta en adelante la continuidad en la temática sobre *organización* en la educación se establece con textos y materiales sobre planeación educativa.

Ahora bien, si consideramos la indicación sobre los niveles psicológico, institucional y sociohistórico presentada al inicio de este capítulo, a propósito de la diversidad de elementos y aspectos relacionados con la estructuración de la práctica educativa, podemos destacar algunos puntos de enlace sobre la trayectoria del concepto de *organización* en los materiales analizados.

Por ejemplo, además de situar la clase y la escuela en la delimitación del espacio y la actividad, se propone una conjunción de los niveles institucional (ordenamiento del trabajo académico), psicológico (características individuales de la participación de los alumnos) y sociohistórico (las relaciones entre sujetos) en planteamientos como los siguientes.

<sup>393</sup> BALLESTEROS Y USANO, A. *Organización de la... Op. Cit.*, 12. (En cursivas, en el original.)

<sup>394</sup> *Ibid*, 12.

El primero de ellos corresponde a una formulación de Hernández Ruiz a propósito de la clase como punto de partida para la *organización*. Para este autor, la "unidad" que representa el trabajo en el aula está determinada por lo institucional como una condición *per se* que envuelve todo lo que abarca el espacio escolar. Más aún, en lo institucional se entretienen lo psicológico y lo social a partir de la presencia de una "voluntad de enseñar y de aprender" que preestablece de manera "natural" una forma de organización con la definición de jerarquías, ordenamientos y relaciones entre docentes y alumnos. Pues según el autor:

...la regla es indiscutible: la unidad y la intensidad vital de la clase dependen de la voluntad y de la aptitud docente del maestro. El querer educar del maestro y el querer ser educados de los alumnos verifican la unidad psicológica y moral de la clase. Una vez consumada ésta, el maestro asume, por la voluntad unánime de los niños, la función representativa y la dirección suprema. Y todo lo que vaya contra esa jerarquía natural establecida por el convencimiento de la superioridad evidente del maestro sobre todos los alumnos es perturbador e incomprensible para los propios niños. Pero el maestro ha de estar en el entendimiento de que esta superioridad suya es un valor entendido y no una idea que tiene que imponer.<sup>395</sup>

En correspondencia con el planteamiento anterior, Hernández Ruiz señala que el carácter social de toda *organización* en la escuela es inherente al conjunto de actividades que conforman la práctica educativa entendida como "vida escolar". Bajo esta idea de vida escolar como totalidad, y que actualmente puede ubicarse como una categorización "antecedente" que prefigura las conceptualizaciones de *currículum* formal, vivido y oculto, la *organización* representa tanto la esencia del trabajo escolar como la concreción del mismo, dentro y fuera del aula. Así puntualiza que:

"Trabajo escolar" y "vida escolar" no son separables en la realidad; son conceptos que varían en la extensión, pero cuya delimitación es imposible en la práctica. La palabra *vida* expresa una idea de actividad total. La vida escolar comprende todo lo que se hace en la escuela, y en cierto sentido, lo que se omite: lo que se piensa, se siente y se quiere, sea o no comunicado. El trabajo llena una parte de esa vida, no sabemos exactamente cuánta, pues el trabajo organizado, único apreciable, sólo es una parte del trabajo total. El hecho del trabajo, la idea de él, sus resultados y sus problemas, gravitan, empero, constantemente sobre la clase, cualquiera que sea la forma de organización de aquella parte que es de todo punto necesario organizar.<sup>396</sup>

Por otra parte, el carácter psicológico queda referido principalmente a las características del desarrollo individual de los alumnos como un elemento definitorio a

<sup>395</sup> HERNÁNDEZ RUIZ, S. *La clase*, 28. (El subrayado es mío.)

<sup>396</sup> *Ibid*, 20-21. (El subrayado es mío.)

partir del cual se determina la agrupación por edades y el establecimiento de grados y niveles escolares, considerando incluso aspectos como la madurez, la capacidad y el potencial de los sujetos. Con un precedente específico en los planteamientos de Comenio, Herbart y Dewey, este principio que da una pauta "natural" para la *organización* del trabajo académico en la escuela es manejado por Villalpando, según se aprecia en las formulaciones siguientes:

La acción escolar en sus tres niveles [básico, medio, superior] significa un proceso continuado de formación de los escolares, que discurren por cada uno de dichos niveles con un sentido de constante superación de su calidad personal. La evolución individual, va determinando el paso por las escuelas, en sus sucesivos niveles, resultando así escolares de primaria, escolares de secundaria, y escolares de instituciones superiores.<sup>397</sup>

Por eso la escuela organiza su trabajo educativo en razón del grado de desarrollo y posibilidades formativas de los alumnos que atiende. Semejante organización es posible mediante la secuencia, de modo natural, de etapas menores de escolaridad. A estas etapas, consideradas como grados escolares, se debe la denominación de *escuela graduada*, con la que se conoce a semejante forma de organizar las instituciones, con miras a conducir la escolaridad con un sentido progresivo y unificado.<sup>398</sup>

Como puede observarse, en los diferentes tratamientos analizados es evidente la influencia del pensamiento de autores clásicos de la pedagogía, de acuerdo con lo indicado al inicio de este tema, aunque también se encuentran formulaciones que de manera expresa señalan un referente específico. En este sentido, es Ballesteros quien indica claramente un precedente en Rousseau, a la vez que enfatiza un posicionamiento de contraste con Hernández Ruiz sobre el lugar central del maestro en la relación entre enseñanza y aprendizaje. Pues según Ballesteros:

...la moderna Organización escolar es un resultado natural y obligado del nuevo concepto del niño que se inicia con Rousseau, gran innovador de las ideas pedagógicas, y se desarrolla y afirma en nuestra época convirtiéndose en centro o eje de todo sistema escolar, sustituyendo al maestro, es decir al adulto, eje de la institución educativa en la vieja concepción hoy superada de la escuela.<sup>399</sup>

Bajo esta lógica en la que predomina la figura del alumno como punto de partida en la prescripción de las formas para organizar el trabajo en la escuela, el enlace entre *organización* (dispositivo) y psicología (disciplina) se aprecia más definido todavía, aunque

<sup>397</sup> VILLALPANDO, J. M. *Introducción a la psicotécnica...Op. Cit.*, 229. (El subrayado es mío.)

<sup>398</sup> *Ibid.*, 230. (El subrayado es mío.)

<sup>399</sup> BALLESTEROS Y USANO, A. *Organización de la...Op. Cit.*, 12.

conservando el vínculo de origen con la *didáctica*. En este punto es nuevamente Ballesteros quien plantea afinidades y diferencias entre ambas conceptualizaciones en la siguiente formulación:

Organización y Didáctica tienen, en efecto, finalidades comunes. Ambas se proponen el ordenamiento de la actividad escolar y la aplicación de los principios y doctrinas educativos a la realidad de la escuela. Ambas han perdido su empirismo tradicional para dar a sus conclusiones y preceptos un valor científico al apoyarse en el conocimiento experimental de la infancia y adaptarse a las diversas etapas que el niño recorre en su desarrollo psicobiológico. Ambas son instrumentos indispensables para facilitar la acción de los maestros que hallan en ellas inspiración para resolver los complejos problemas que la vida escolar plantea. Pero son diferentes –aunque complementarios– su contenido, sus finalidades y sus métodos. El objeto de la Organización es la totalidad de la vida de la escuela, buscando la coordinación de los diversos elementos que la forman para que satisfagan las necesidades educativas. La Didáctica tiene como material el conocimiento, el saber, y como finalidad el aprendizaje por los alumnos de un minimum de destrezas, de técnicas y de cultura.<sup>400</sup>

Más aún, de acuerdo con el manejo de los soportes conceptuales de este capítulo, el enlace y la diferenciación entre *didáctica* y *organización* pueden ubicarse considerando la articulación entre *docencia* y *administración*. Tomando en cuenta este referente, es conveniente observar la panorámica que ofrece el autor al situar la *organización* en dos perspectivas diferentes: como rama del conocimiento pedagógico y como materia de estudios para la formación de docentes y pedagogos. En la primera, Ballesteros alude a una delimitación del campo pedagógico bajo la denominación de "ciencia de la educación", en la cual se inscriben la *didáctica* y la *organización* en términos de conjuntos de saberes de corte práctico y aplicativo. Así:

La creación con carácter propio, con métodos peculiares, de la *Ciencia de la Educación*, ha dado como resultado el nacimiento de la *Paidología* –antes subordinada a los estudios pedagógicos– como Ciencia básica e íntimamente relacionada, pero independiente de la Ciencia de la Educación, y, de otra parte, ha desgajado del viejo tronco en que se hallaban confundidos, los grandes problemas de tipo práctico y de aplicación que se refieren a la *Técnica de la enseñanza* y a la *Organización de la escuela*.<sup>401</sup>

En la segunda perspectiva, este autor indica que la *organización* como materia de estudios reúne precisamente los contenidos respecto de todas aquellas prescripciones necesarias para reglamentar la estructuración de la práctica educativa, presentadas a

<sup>400</sup> *Ibid.*, 13. (El subrayado es mío.)

<sup>401</sup> *Ibid.*, 11. (En cursivas, en el original.)

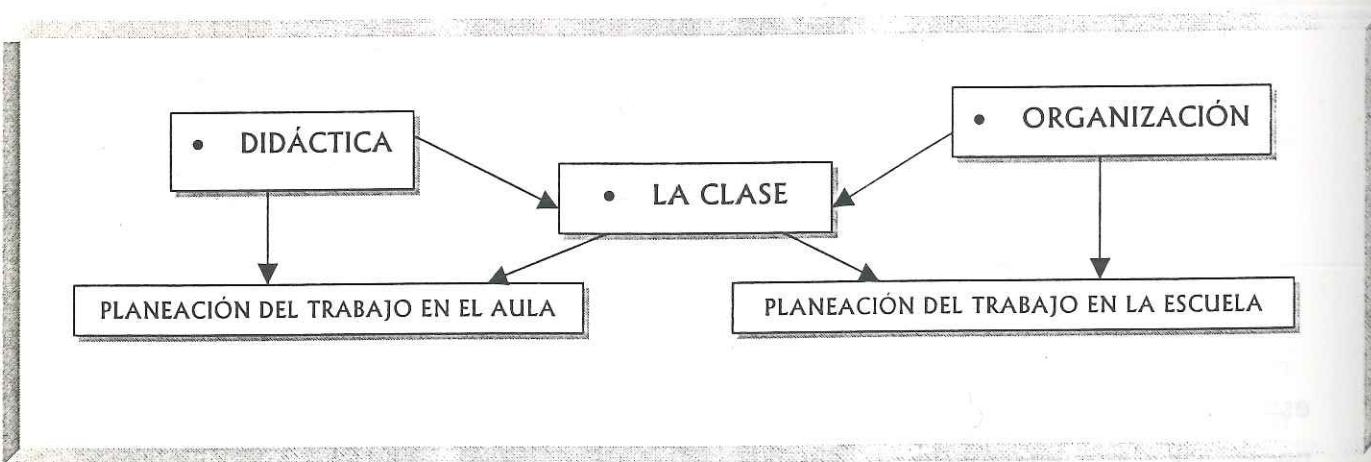


modo de un conjunto de saberes técnicos como parte de la cultura profesional de los docentes, cito:

¿Cuáles son, pues, los fines propios de esta nueva materia pedagógica? Su misma denominación explica este concepto. Trata de *organizar la vida multiforme y compleja de la escuela; esto es, de someter su actividad a normas para hacer que todos los elementos, materiales y humanos, que en ella intervienen, sea cualquiera su carácter, contribuyan eficazmente a que cumpla su alta función educativa y social.*<sup>402</sup>

Para concluir con esta primera aproximación a la trayectoria de *organización* se pueden observar rasgos importantes. El primero es la manera como los autores deslindan este concepto de la *didáctica*, presentando la delimitación de una especialidad o rama del conocimiento pedagógico, misma que de manera general anticipa un conjunto de prescripciones técnicas aplicables en cualquier contexto sociohistórico. El segundo es la amplitud que se da con *organización* para diferenciar el trabajo en el aula (la clase), de la estructura organizativa de la escuela (*institución*). En general observamos en las obras el manejo de una visión formal y esquemática de la *organización*, destacando el papel de la ordenación sistematizada sustentada en métodos y técnicas que definen una normatividad para la estructuración de la práctica en la institución educativa. (Esquema 13).

ESQUEMA 13



<sup>402</sup> *Ibid*, 12. (En cursivas, en el original.)

## 2.2 La *organización escolar* en la perspectiva de la práctica educativa del nivel básico.

En esta segunda aproximación al concepto de *organización* se consideran los textos de Hernández Ruiz y Ballesteros,<sup>403</sup> como parte de la producción discursiva divulgada ampliamente desde finales de los años cuarenta hasta principios de los setenta,<sup>404</sup> tanto en la Facultad de Filosofía y Letras como en las instituciones de educación normal básica y superior.<sup>405</sup>

Teniendo como referentes las tematizaciones sobre *didáctica* y *currículum* y el manejo de los soportes de *docencia* y *administración*, es posible observar que si bien la categorización de *organización escolar* en su surgimiento se encuentra entrelazada a la *didáctica*, la propia configuración adquirida la sitúa en un punto más cercano al concepto de *currículum*. Esto último en el sentido de considerar que el tratamiento de la *organización educativa* sienta un precedente en el abordaje de aspectos sobre la estructuración de la práctica educativa que, algunas décadas más tarde, pasaron a formar parte del tratamiento sobre *currículum*. Con base en lo anterior, el análisis de la trayectoria de este concepto permite situar los siguientes señalamientos.

El primero se refiere al manejo reiterado de Hernández Ruiz, a propósito del lugar que ocupan el maestro y el alumno en el contexto de la práctica educativa. Para el autor, el vínculo que se establece entre ambos participantes es sin duda el punto de partida para la

<sup>403</sup> Además de los trabajos ya citados, se puede ubicar otro texto de consulta bajo la denominación de *organización escolar* que no formó parte del material seleccionado para el análisis. Se trata del libro *Conocimiento del educando, psicotécnica pedagógica y organización escolar*, de Laureano Jiménez y Coria, editado por primera vez en 1960.

<sup>404</sup> De acuerdo con lo expresado por Becerra y Moreno en los respectivos testimonios, en ese momento del desarrollo de la pedagogía la temática sobre *organización escolar* representaba una de las líneas básicas del campo de conocimiento pedagógico. Más aún, Becerra señala que en el estudio de esta rama se entrelazaron la vertiente neokantiana de Natorp con los textos de Larroyo, el enfoque de los maestros del exilio español con las obras de Hernández Ruiz, Tirado y Ballesteros, y el enfoque psicométrico del Instituto Nacional de Pedagogía y los trabajos de Villalpando, Matías López Chaparro y Luis Herrera y Montes. Cf. BECERRA LÓPEZ, J. L. *Entrevista*, 1-3, 6. MORENO Y DE LOS ARCOS, E. *Entrevista*, 1-2.

<sup>405</sup> Es importante considerar que, por lo menos hasta principios de los años setenta, la producción discursiva sobre *organización escolar* es representativa de la formación de docentes de educación básica. Esta característica se vincula con un contexto sociohistórico en el que se da una importante expansión del sistema de educación normal en todo el país, y de impulso a los programas de actualización para los docentes en ejercicio a través del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, en temáticas como higiene escolar, didácticas escolares, orientación vocacional y organización de planteles escolares. Si bien la *organización escolar* es una rama del conocimiento pedagógico dirigida expresamente a docentes del nivel básico, también ocupó un lugar en la formación universitaria en educación. Un referente específico es su incorporación en cursos, materias y áreas de los diferentes planes de estudios de ciencias de la educación y pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM entre 1934 y 1972. Al respecto, ver las notas 387 y 388 de este capítulo.

sistematización de experiencias de trabajo académico, esto es, para la *organización escolar*. Así plantea que:

Vivir la vida escolar, prepararse para la adquisición de una forma de trabajo remunerativa y socialmente útil y asimilarse los elementos básicos del ambiente históricocultural en que se vive, significa realizar otros tantos tipos de experiencia. Ordenar estas experiencias de un medio eficiente significa organizar una escuela de tal manera que le permite cumplir su función educativa del modo más completo posible.<sup>406</sup>

Considerando esta perspectiva, con Hernández Ruiz se destaca también una delimitación al conjunto de conocimientos comprendidos en la *organización escolar*, en términos de los contenidos teóricos y técnicos esenciales que los docentes, principalmente del nivel básico, habrán de manejar. Y si bien se trata de un texto que aborda la *organización escolar* en lo general, el énfasis en el nivel educativo elemental se destaca en el conjunto de las formulaciones indicadas, pues de hecho se pueden encontrar múltiples referencias al alumno como "párvulo", "niño" o "joven", con sus correspondientes inscripciones a "escuela de párvulos", "kindergartden", "escuela primaria", "escuela unitaria", "escuela secundaria y normal".<sup>407</sup>

En relación con este encuadre, un segundo señalamiento es acerca del punto de separación entre la *organización escolar* y la *didáctica*, anticipado en el subtema anterior con las formulaciones de Ballesteros. En este caso, es Hernández Ruiz quien ubica que la *organización escolar* comprende el dominio de los conocimientos sobre el manejo de la escuela, mismos que constituyen un "cuerpo de doctrina inmediatamente aplicable" basado en una efectividad científica que combina método y técnica. De ahí que este corpus sea considerado tan importante como el de la *didáctica* para la formación del docente, pues según el autor:

La organización escolar [habrá de considerarse] como elemento principalísimo de la preparación del maestro. Al establecer en la METODOLOGÍA [GENERAL DE LA ENSEÑANZA], como primer principio de la educación escolar, que el elemento esencial de ésta es el maestro, asentábamos inmediatamente que "entre los elementos objetivos, cuya posesión supercapacita, por otra parte, al maestro, los primeros son el método y la organización". Consecuentes con este sentir, nos ocupamos allí del primero, y estudiamos aquí, acto seguido, la segunda.<sup>408</sup>

<sup>406</sup> HERNÁNDEZ RUIZ, S. *Organización escolar (Tomo II)*, 745. (El subrayado es mio.)

<sup>407</sup> Cf. HERNÁNDEZ RUIZ, S. *Organización escolar (Tomos I y II)*, apud.

<sup>408</sup> HERNÁNDEZ RUIZ, S. *Organización escolar (Tomo I)*, 1.

Otro planteamiento manejado por Hernández Ruiz para marcar el deslinde de la *organización escolar* de la *didáctica*, es a propósito de los aspectos de la práctica educativa de los que se derivan criterios para la coordinación y organización del trabajo escolar como son: las etapas del desarrollo del alumno, la agrupación de contenidos disciplinarios atendiendo a su complejidad, los horarios de trabajo, la disciplina escolar, el mobiliario, los espacios físicos, entre otros. Y si bien la *didáctica* y la *organización escolar* comparten un referente común que es la clase, es finalmente con la *organización escolar* que se delimita una rama de la pedagogía abocada a la reglamentación de los múltiples aspectos del trabajo docente y directivo en un plantel educativo. En este sentido expresa el autor lo siguiente:

Ya están los niños y el maestro dentro de su clase o en otro lugar, pero en función docente. Ahí empieza la organización escolar en lo que tiene de fondo pedagógico: el número de alumnos justo y aun óptimo; el bello edificio; las perfectas condiciones sanitarias; el moblaje científicamente irreprochable; el abundoso y excelente material, en suma, el montaje técnicamente más acabado de la obra y las ideas mismas del maestro sobre lo que tiene que hacer ahí...<sup>409</sup>

Si observamos esto último considerando la relación entre teoría y práctica, podemos apreciar la manera como el autor pasa de situar la *organización escolar* en términos de un conocimiento de primer orden para la preparación del maestro, como se indica en las referencias anteriores, para ubicar en un lugar secundario los conocimientos teóricos sobre *organización* dejando en primer lugar la experiencia personal, con una relativa separación entre el aula y su entorno. Así indica que:

La organización efectiva de una escuela, de una clase, es un mundo de acontecimientos imprevistos que el maestro debe ser capaz de captar, porque sólo él puede dominarlos. Esto quiere decir que la organización es un acto rigurosamente personal del maestro y la teoría de la organización representa tan sólo un conjunto de informaciones y de ejemplos útiles; de fundamentos científicos y humanos a que hay que atenerse; de condiciones y leyes que es necesario respetar y de elementos de que teóricamente se debería disponer, pero con los cuales el maestro deberá estar preparado a no contar en la mayoría de los casos, ni al principio, ni nunca, si él mismo no se los proporciona.<sup>410</sup>

Por último, para situar la separación entre *didáctica* y *organización escolar* se utiliza como sustento las diferencias de corte metodológico que caracterizan el abordaje de cada una de estas ramas del conocimiento pedagógico. Así por ejemplo y de acuerdo con

<sup>409</sup> HERNÁNDEZ RUIZ, S. *Organización escolar (Tomo II)*, 742. (El subrayado es mio.)

<sup>410</sup> *Ibidem*. (El subrayado es mio.)

Ballesteros, en tanto que en la *didáctica* la aplicación de los diferentes métodos está circunscrita a la estructuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la *organización escolar* dicha utilización se aboca a la estructuración de todos aquellos aspectos entrelazados en la contextualización del trabajo escolar dentro y fuera del aula. Cito:

La Organización escolar utiliza sobre todo métodos indirectos de influencia puesto que aspira a la creación de un ambiente educativo que favorezca, en cada escolar, el desarrollo o la aparición de capacidades social o individualmente fecundas y la canalización o sublimación de sus instintos y tendencias para él o para los demás perturbadores o nocivos. Los métodos de la Didáctica se caracterizan por su concreción y acción directa, ya sobre una actividad determinada, ya sobre las capacidades de adquisición y aprendizaje en su totalidad.<sup>411</sup>

Vinculado con lo anterior, el tercer señalamiento tiene que ver con el lugar que ocupa la *organización escolar* en el campo de conocimiento pedagógico. En este sentido, el planteamiento de Ballesteros remarca que la condición de "rama" o "disciplina" atribuida a la temática sobre *organización escolar* se establece hacia la primera mitad del siglo XX, quedando definida a partir de entonces como una especialización de la Pedagogía diferente de la *didáctica*.<sup>412</sup> De acuerdo con este autor:

La Organización escolar no ha sido considerada como tema independiente de estudio, como disciplina autónoma y sistemática, dentro del vasto campo de los conocimientos pedagógicos, hasta nuestra época. Todavía en los primeros años de nuestro siglo, bajo la denominación de Pedagogía, se incluía cuanto se refiere no sólo al estudio del niño, al concepto y los fines de la educación, a sus principios y normas fundamentales, sino a los problemas teóricos de la Didáctica general, a los problemas prácticos de la técnica de la enseñanza, y, en fin, al ordenamiento de la vida de la escuela y a la utilización de cuantos elementos y medios pueden ser aplicados a la formación de los escolares.<sup>413</sup>

Por otra parte, con esta forma de delimitar la *organización escolar* en términos de "rama de conocimiento" del campo pedagógico, el tratamiento de esta conceptualización en la producción discursiva analizada refuerza el sentido de una preparación especializada para el nivel de educación básica. Más aún, lo anterior se comprende al ubicar un precedente clave en la oferta de carreras universitarias, en las que el abordaje sobre la

<sup>411</sup> BALLESTEROS Y USANO, A. *Organización de la...Op. Cit.*, 13.

<sup>412</sup> En este punto se pueden situar los antecedentes indicados en la nota 386 de este capítulo, en cuanto al rastreo del estudio de la *organización* y la *organización escolar* en los inicios del pensamiento pedagógico mexicano, con los planteamientos tomados de las obras de los doctores Flores y Ruiz.

<sup>413</sup> BALLESTEROS Y USANO, A. *Organización de la...Op. Cit.*, 11.

*organización escolar* derivó en la implantación de un curso o seminario, hasta en la delimitación de una área de conocimientos disciplinarios.<sup>414</sup>

Siguiendo entonces con el planteamiento de Ballesteros, se puede rastrear el argumento referido a que, tanto la delimitación disciplinaria como el estatuto epistémico de la pedagogía fueron las condiciones que, en ese momento, posibilitaron la inclusión de la *organización escolar* como materia de estudio para la formación de docentes. Así:

[De las] causas principales [que] han contribuido a hacer necesaria la creación de la Organización escolar, como materia independiente, incluida ya en los planes de estudio de las Escuelas Normales de la mayoría de los países [se señala] la delimitación del campo propio de la Pedagogía, elevada al rango de *Ciencia de la Educación*, que ha hecho desgajarse de su antes múltiple y heterogéneo contenido, cuanto no se refiera de manera específica a la investigación y al estudio del hecho educativo, su naturaleza y sus leyes fundamentales.<sup>415</sup>

Por último, conviene considerar que a partir de esta delimitación se contempla también la variedad de aspectos y elementos que intervienen en la complejidad de la estructuración de la práctica educativa, sin perder de vista que este precedente permitió en décadas posteriores el enlace entre *organización* y *currículum*, y el consecuente desplazamiento de la *didáctica*. Esta idea queda expresada en la siguiente formulación de Ballesteros:

...la Organización escolar ha adquirido categoría de disciplina independiente por la multiplicidad de las instituciones que forman la escuela; por la amplitud de su esfera de acción, que no se reduce a su solo recinto sino que se extiende a todo el medio social de que forma parte, y, en fin por la jerarquía de los problemas que se refieren al nuevo concepto de la disciplina, de la función del maestro, de la intervención cada vez más activa de los escolares, en la obra de su propia educación y enseñanza.<sup>416</sup>

A modo de cierre para esta segunda aproximación al concepto de *organización* a partir de la categorización de *organización escolar*, se puede observar que los autores sitúan claramente una delimitación disciplinaria, con un saber de corte técnico y para una

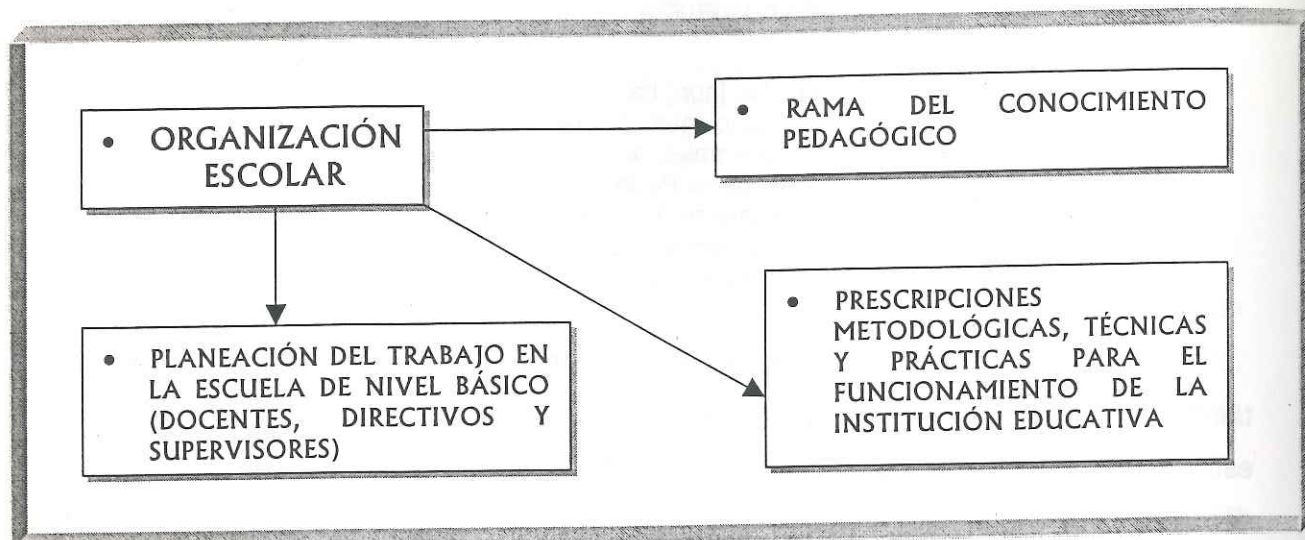
<sup>414</sup> Entre el espectro de grados académicos que se ofrecían en el espacio universitario hasta mediados de los años treinta se cuentan las carreras de director e inspector de escuelas (1922), directora e inspectora de jardín de niños (1930), director, administrador y supervisor de sistemas de educación rural y trabajador social (1928). En cada una de ellas se incluyeron cursos de organización y administración escolar para el manejo de planteles de educación preescolar, primaria, secundaria y normal. Cf. DUCOING, P. *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954 (Tomo II)*, apud.

<sup>415</sup> BALLESTEROS Y USANO, A. *Organización de la...Op. Cit.*, 11. (En cursivas, en el original.)

<sup>416</sup> *Ibidem*. (En cursivas, en el original.)

especialidad definida: el conjunto de conocimientos prácticos para el funcionamiento de la institución educativa del nivel básico a cargo de docentes, directivos y supervisores. Sobre estas bases quedan establecidas las prescripciones que hacen posible la estructuración de la práctica educativa (Esquema 14).

ESQUEMA 14



### 2.3 La *organización educativa* en la perspectiva de la formación universitaria en pedagogía.

Como se mencionó en el primer tema de este capítulo, es Larroyo quien desarrolla expresamente el enlace entre *administración* y *organización* planteando con ello la delimitación de una rama del conocimiento pedagógico, cuyo estudio incluye la diversidad de aspectos del trabajo académico y administrativo dentro y fuera del espacio áulico.

También conviene señalar que, exceptuando el texto de este autor editado por única vez en 1959, se puede observar que la producción discursiva sobre *organización escolar* y *organización educativa* bajo esta denominación quedó limitada hasta principios de los setenta, y las obras localizadas contaron con reediciones cuyas fechas no van más allá de mediados de esa década. En este sentido, y como se mencionó ya en el primer tema de este capítulo, este tipo de obras sienta un precedente respecto de los tratamientos que, años más tarde, incorporaron lo concerniente a *organización educativa* bajo las denominación de *currículum*, o bien, de *institución*.

Volviendo con Larroyo, encontramos que para este autor la *organización educativa* se sitúa como parte de la pedagogía ligada con la *administración educativa*, y representa una "unidad temática" en la cual se incluyen puntualmente los siguientes aspectos:

#### ORGANIZACIÓN Y ADMINISTRACIÓN EDUCATIVAS.

- a) Política educativa.
- b) Sistemas de educación:
  - 1) Tipos: Regionales, Nacionales, La educación en el plano Internacional
  - 2) Instituciones: Escolares, Circumescolares, Extraescolares
- c) La administración escolar:
  - 1) Organización del trabajo escolar (calendarios y horarios, control, exámenes y promociones).
  - 2) La disciplina.
  - 3) La función directiva y la función supervisora.
  - 4) Organización escolar material (presupuestos, construcciones, etc.).
- d) La administración periescolar y extraescolar.<sup>417</sup>

Si consideramos además la relación entre ciencia y técnica, es posible observar que en la delimitación anterior Larroyo presenta el panorama de un desagregado de conocimientos técnicos y prácticos distribuidos en los aspectos de política, sistemas (planeación), administración escolar (*organización escolar*) y administración periescolar.

Por otra parte, con este autor el planteamiento formulado lleva a un desplazamiento de la categorización de *organización escolar* a la de *organización educativa*. Este movimiento se hace evidente a partir de la apertura que supone, además de lo referente a la *organización escolar*, incluir la política, la planeación y la administración como abordajes específicos del conocimiento sobre la estructuración de la práctica educativa más allá de los límites del espacio físico de la institución.

En este giro para el tratamiento sobre *organización* puede ubicarse como soporte el abordaje de algunas formulaciones sobre los sistemas de educación, cuyos precedentes se encuentran en la obra de Dilthey<sup>418</sup> y en el texto de Ballesteros. De hecho, este último autor propone una delimitación más específica al hablar de "sistema escolar" que incorpora las particularidades de los niveles psicológico, institucional y sociohistórico indicados al inicio de este capítulo, describiéndolo de la manera siguiente, cito:

El *sistema escolar* de un país comprende la serie completa de sus instituciones educativas. Se adapta o debe adaptarse [...] a las etapas de la

<sup>417</sup> LARROYO, F. *La ciencia de la...Op. Cit.*, 42.

<sup>418</sup> Cf. DILTHEY, W. *Fundamentos de...Op. Cit.*

evolución psicobiológica del sujeto de la educación, del hombre, especialmente en el llamado período evolutivo de su vida que comprende la infancia y la juventud. [...] el *sistema escolar* se inspira en el concepto de la educación de cada pueblo tanto en su aspecto individual como social...<sup>419</sup>

Pero volviendo con Larroyo, la formulación sobre "sistemas de educación" propuesta articula los referentes de *organización, sistema, institución y escuela* para delimitar el horizonte en el que se sitúa el trabajo de la *organización educativa*. Específicamente, los señalamientos del autor que apoyan esta forma de delimitación son los siguientes:

Un sistema de educación es el conjunto de las instituciones educativas de una nación jurídicamente reconocidas. Todo sistema de educación se halla condicionado por la geografía, por la historia y por la cultura viviente de un pueblo. [...] Tres son los componentes fundamentales de un sistema de educación: a) Un conjunto de agencias educativas (escuelas e instituciones educativas periescolares, postescolares y extraescolares) diseminadas por todo el territorio. [...] b) La legislación educativa o política educativa, que consta de un conjunto de normas encaminadas a encauzar la vida educativa del país y que la administración educativa debe acatar, cumplir y hacer cumplir. [...] c) Un conjunto de funcionarios directivos y ejecutivos encargados de atender las agencias educativas, vigilando y administrando la compleja red de instituciones que éstas constituyen.<sup>420</sup>

y que de acuerdo con la formulación de *organización y administración educativas* presentada en líneas anteriores, ofrece un desglose de los componentes comprometidos en la constitución de un sistema educativo: las instituciones educativas, la normatividad respectiva y los agentes responsables de poner en marcha dichas instituciones.

En este orden de ideas, con Larroyo se hace evidente un manejo en el que se entretejen los elementos indicados anteriormente sobre la base de un fundamento jurídico, con un posicionamiento en el que se equipara "legislación educativa" con "política educativa". A partir de lo anterior, el autor propone la siguiente definición:

Organizar la educación es concebir y delimitar jurídicamente los órganos que deben realizar, con la mira de un progreso social ininterrumpido, las tareas pedagógicas de un pueblo. El resultado de la organización educativa se manifiesta de manera completa en lo que se designa con el nombre de un sistema de educación pública.<sup>421</sup>

<sup>419</sup> BALLESTEROS Y USANO, A. *Organización de la...Op. Cit.*, 27. (En cursivas, en el original.)

<sup>420</sup> LARROYO, F. *Pedagogía de la...Op. Cit.*, 194, 196.

<sup>421</sup> *Ibid*, 194.

Ahora bien, siguiendo con Larroyo en lo que se refiere al estudio de la *organización educativa*, se sitúa un conjunto de formulaciones vinculadas con el desarrollo del trabajo de *organización* específicamente para el nivel de enseñanza superior. Encontramos también que la importancia de este abordaje radica en su articulación con la presentación de un planteamiento de preparación del pedagogo universitario sin precedente: la preparación especializada de docentes para el nivel superior definida desde el ámbito universitario, en este caso, a partir de los propios cursos del posgrado de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.<sup>422</sup>

Por otra parte, podemos observar que los referentes manejados por Larroyo para definir la categorización de *organización educativa* tienen como base la *organización* de la institución universitaria sustentada en un modelo de universidad que reúne dos tradiciones europeas: la tradición alemana de la universidad liberal moderna, y la tradición francesa de la institución superior diversificada en escuelas y facultades.

Ahora bien, aunque ya desde el análisis presentado al inicio de este capítulo se puede anticipar el enlace que Larroyo establece entre los conceptos de *docencia, administración y organización*, la particularidad en el caso de *organización educativa* se marca al proponer el autor que la preparación en esta rama del conocimiento pedagógico se circunscriba al nivel de educación superior. Así indica lo siguiente:

Ya que el "cómo" y el "por medio de qué" (vale decir los métodos y formas de organización en la enseñanza) suponen, en dependencia solidaria, un "para qué" (ello es, ciertos y altos fines), aquí se considera, entre otras razones, el tema vivo, obligado, perentorio, acuciante, de la estructura, funciones y metas de la docencia superior.<sup>423</sup>

En relación con esta formulación puede observarse que, el énfasis en la delimitación de la *organización educativa* en el nivel superior propuesta por Larroyo gira en torno a la estructura de la institución universitaria. Y si bien el autor se apoya e incorpora los planteamientos incluidos en otros textos suyos,<sup>424</sup> la especificidad de este abordaje está

<sup>422</sup> De hecho, la presentación de esta propuesta coincidió con un momento histórico decisivo para la pedagogía universitaria, dado que hacia finales de los años cincuenta se oficializó la instauración del nivel de estudios de licenciatura como ciclo básico en todas las carreras en la UNAM. Lo anterior representó el comienzo de una nueva etapa para los estudios en pedagogía y educación.

<sup>423</sup> LARROYO, F. *Pedagogía de la...Op. Cit.*, 23. (El subrayado es mío.)

<sup>424</sup> Al respecto pueden ubicarse los desarrollos sobre enseñanza, metodología pedagógica, investigación en pedagogía, por ejemplo, que el autor presentó en obras publicadas anteriormente. Tal es el caso de *La ciencia de la educación y Didáctica general*.

dada para responder a un propósito básico: el de contar con "un tratado de pedagogía universitaria comparada".<sup>425</sup>

En contraste con los planteamientos analizados en los subtemas anteriores, en los que *organización* y *organización escolar* tienen un referente inmediato en la clase y en la escuela de nivel primario, en la delimitación propuesta por Larroyo hay un cambio definitorio en los referentes empíricos a partir de los que se delimita y estructura un cuerpo de temas y problemas propios ya de la pedagogía universitaria.

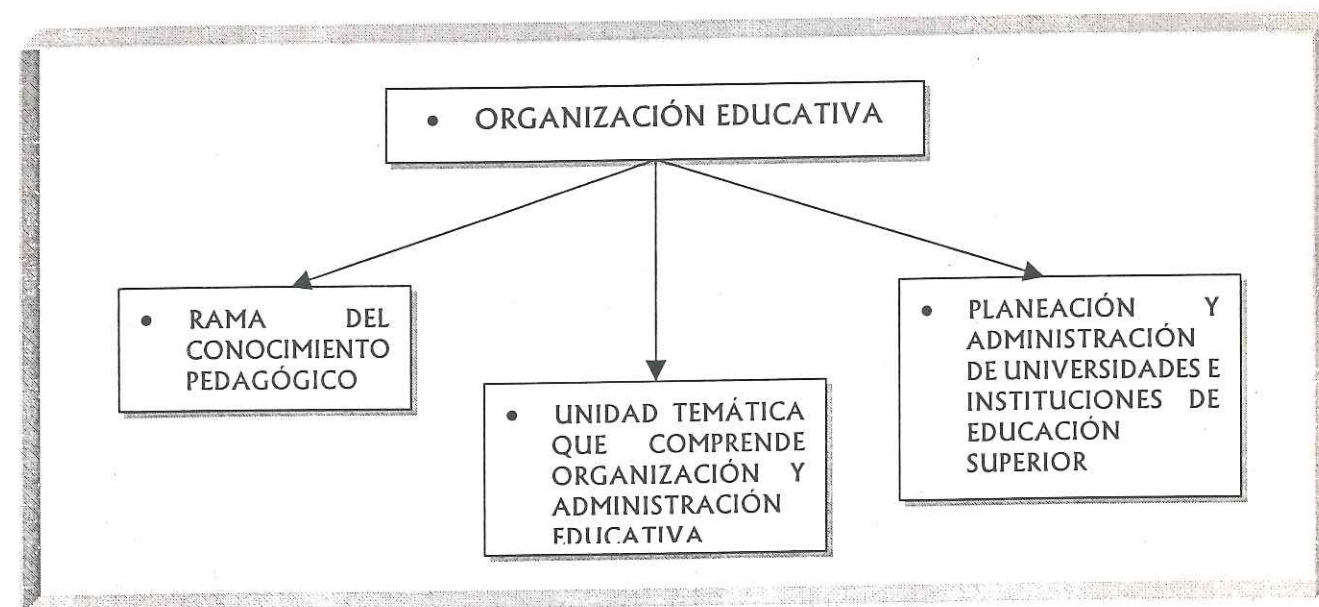
En este caso es importante enfatizar dos consideraciones puntuales a propósito de la emergencia de nuevos referentes. Por una parte, la ubicación de la *organización educativa* como un conocimiento específico del campo pedagógico que incluye asuntos de política educativa, panoramas de sistemas educativos, problemas de organización escolar y administración educativa. Esta delimitación apunta a la idea de una formación pedagógica especializada, de bases teóricas, filosóficas y científicas un tanto más amplias que la definidas para *organización escolar*.

Por otra parte, se tiene el señalamiento que hace Larroyo sobre la necesidad de contar con una *pedagogía universitaria*, en cuyo tratamiento se incluya lo relacionado con la *organización* de instituciones de educación superior. Siguiendo el planteamiento del autor, y dado que se trata del nivel superior, los contenidos definidos para el estudio de la *organización educativa* tienen como punto de enlace la universidad. En este sentido su abordaje se propone expresamente para atender la formación universitaria, sin perder de vista el enlace con *docencia* y *administración* que, en este caso y de acuerdo con el propio Larroyo, corresponden a la *didáctica* y la planeación propias de la enseñanza en el nivel superior.

<sup>425</sup> Este señalamiento es parte de la presentación de la obra. Cf. LARROYO, F. *Pedagogía de la...Op. Cit.*, 9. Otros aspectos incluidos en el plan de la obra que dan cuenta de este acotamiento temático novedoso para finales de los cincuenta de la producción discursiva son: a) delimitación de objetivos, funciones y problemas de la enseñanza superior, concretamente en las escuelas y facultades de la UNAM, y en las escuelas del Instituto Politécnico Nacional; b) legislación universitaria y formas de organización institucional en la enseñanza superior; c) selección de alumnos, orientación vocacional y profesional; d) formación de docentes, directores, y establecimiento de formas de gobierno; e) disposición y manejo de recursos materiales y financieros; f) la organización de la educación superior en el contexto de los sistemas educativos internacionales. Cf. *Ibid*, apud.

Asimismo, con esta forma de abordaje se puede observar el desarrollo de un saber de tipo normativo, con formulaciones que describen esquemas de organización modélica para la institución universitaria en sus diferentes instancias (colegios, consejos, claustros, academias, cátedras, clases), y considerando aspectos diversos (inscripción de alumnos, sistemas de promoción, preparación de profesores, orientación vocacional, entre otros). Este énfasis en la *organización* y *administración educativas* como una rama del conocimiento pedagógico, tiene que ver con el tratamiento atribuido a la pedagogía universitaria sustentada en la delimitación de pedagogía como la ciencia de la educación, y se articula también con la presencia de la tradición alemana, concretamente en el espacio de los estudios de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM hasta mediados de los años setenta (Esquema 15).

ESQUEMA 15



### 3. La estructuración de la práctica educativa en los planteamientos sobre *currículum*.

Ya en el primer capítulo se presentaron diferentes señalamientos a propósito del concepto de *currículum* y su articulación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, destacando el enlace con la *didáctica* en los aspectos de selección de contenidos y la

definición de estrategias metodológicas, así como con la tecnología educativa y la teoría curricular en cuanto a la planeación sistemática y el diseño de planes de estudios.

Para esta parte del trabajo nos interesa abordar nuevamente dicho concepto, especialmente en aquellos puntos de su trayectoria más cercanos a las problematizaciones sobre la estructuración de la práctica en la institución educativa. Esta idea justifica el ejercicio de aproximación a aquellos planteamientos que, bajo la acepción de *curriculum*, se refieren al estudio, planeación, desarrollo y evaluación de los procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje para la formación de los educandos, en diferentes espacios y niveles (áulicos, institucionales, administrativos).

Lo anterior puede resumirse en el siguiente punto de partida: el *curriculum* constituye un referente de la planeación educativa propuesta en los fines, contenidos, métodos y evaluaciones, mediante la formulación de *planes y programas de estudios*, así como de proyectos académicos. En este sentido, el *curriculum* representa el conjunto de aspectos y elementos que dan forma, estructura y organización a los procesos vinculados con el desarrollo de la práctica educativa

Por otra parte, si consideramos en una visión panorámica el espectro de cuestiones delimitadas en esta práctica, destacando por una parte las concernientes a *docencia* (desempeño académico de profesores y alumnos), y por otra parte las que corresponden a *administración* (organización, dirección y supervisión, equipamiento y espacios físicos, normatividad para el trabajo académico), podemos apreciar que el *curriculum* se ubica en un punto intermedio de la relación entre ambas partes.

Así, conviene observar que a partir de la articulación entre *docencia* y *administración* que anticipan los diversos planteamientos sobre *curriculum*, se define una trayectoria que si bien, en un primer momento parece desplazar a la *didáctica* y a la *organización* ocupando su lugar, posteriormente este movimiento amplía un espacio temático con el tipo de problematizaciones que son posibles desde ese campo.

En este sentido es posible hablar de las múltiples aristas que un concepto como *curriculum* deja entrever, toda vez que su abordaje comprende aspectos referidos a la organización, planeación y administración del trabajo educativo, la organización de

contenidos y métodos en planes y programas de estudios, en suma, el conjunto de prácticas institucionales que da forma a la entidad educativa. Más aún, queda también su delimitación en términos de un campo de conocimiento cuya variedad temática y de problematizaciones ha dado lugar al tratamiento de líneas emergentes como planeación y evaluación educativas, gestión y desarrollo institucional, entre otros.

Considerando lo anterior y para efectos de esta aproximación analítica, se puede situar entonces al *curriculum* en términos de una propuesta explícita de intervención educativa, a partir de un dispositivo clave: los *planes y programas de estudios*. Desde este referente se cuenta con un punto de acceso al problema de la estructuración de la práctica educativa en los textos analizados. Sin embargo, también es importante destacar algunos señalamientos contextuales a propósito del lugar que han ocupado los *planes y programas de estudios* en el ámbito educativo.

Pues como se indica en el capítulo anterior, son diversos los antecedentes ubicados en las obras de los autores clásicos de la pedagogía (Comenio, Pestalozzi, Herbart, Dilthey, Dewey), que dan cuenta de abordajes específicos a propósito de la selección y organización de contenidos para la estructuración de un *plan de estudios*. En el caso de la producción discursiva analizada, el tratamiento de esta temática adquiere características específicas vinculadas con los diferentes momentos del desarrollo del pensamiento pedagógico mexicano y del panorama educativo en general.

Así por ejemplo, mientras que en los años veinte en los Estados Unidos, los trabajos sobre programas y planes de estudios ocupan un lugar primordial en la estructuración del sistema educativo, para corresponder con los requerimientos del sector productivo, en el contexto latinoamericano esta situación se observa hasta la década de los setenta a partir de la incorporación de modelos de planificación educativa, centrados en la elaboración de objetivos de aprendizaje.

Anteriormente, hablar de *planes y programas de estudios* significaba referirse a listados de materias o de temas generales de estudio a desarrollar en el curso de una etapa académica.<sup>426</sup> De manera gradual, en el marco de la conformación de los sistemas

<sup>426</sup> Cabe recordar que el abordaje de esta temática en la carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras está circunscrito a la especialidad de "Didáctica y organización escolar" en el Plan de estudios de 1967

educativos y a partir del establecimiento de requerimientos burocráticos, de supervisión y control de profesores y estudiantes con propósitos diversos, la elaboración de planes y programas se convierte en una tarea compleja en la que la participación del docente se ve limitada ante la intervención de especialistas y diseñadores (administradores, planificadores, tecnólogos).<sup>427</sup>

Con base en lo anterior, y considerando en especial los referentes a propósito de la estructuración de la práctica educativa vinculados con esta parte de la trayectoria conceptual de *currículum*, se proponen tres formas de abordaje a los planteamientos en las obras:

- la referida a formulaciones sobre *currículum* desde el encuadre de la *organización* como rama del conocimiento pedagógico en el que se abordan las cuestiones sobre organización, planeación y administración del trabajo escolar, articuladas con los planteamientos sobre ideales, fines y contenidos educativos;
- la que se relaciona con los tratamientos sobre *currículum* en el marco de la tecnología educativa, la teoría curricular y la administración educativa, como soporte científico para las tareas de diseño y evaluación de planes de estudios; y,
- la que presenta problematizaciones críticas sobre la elaboración de *planes y programas de estudios* como un objeto de análisis situado desde la *didáctica* y la teoría curricular.

Es importante tener presente que, en cada una de estas aproximaciones la variedad de formulaciones sobre *currículum* desarrolladas por los diferentes autores se entretene con las exigencias del contexto sociohistórico en el que se ubica la producción discursiva en cuestión.

---

de la Licenciatura en Pedagogía. Asimismo, sólo se encuentran dos indicaciones sobre planes y programas de estudio en el "Temario para el examen de promoción académica de la Licenciatura" (circa, 1966). Al respecto, ver la nota 200 del Capítulo 1 y Anexo 2.

<sup>427</sup> En este punto conviene insistir que en nuestro país la importancia que adquiere la temática curricular en los años setenta se da en un contexto de implantación de políticas de expansión del sistema educativo, especialmente en los niveles medio y superior. Al respecto, ver las notas 129, 130 y 227 del Capítulo 1.

### 3.1 El *currículum* en la perspectiva de la *organización* y su articulación con ideales, fines y contenidos educativos.

En esta primera aproximación al concepto de *currículum* en los materiales analizados, se puede apreciar que desde la perspectiva de la *organización* como rama del conocimiento pedagógico, se proponen formulaciones sobre las categorizaciones de *plan de estudios* y *programa de estudios* para abordar lo concerniente a la estructuración de la práctica educativa. Se trata de los textos de Ballesteros, Hernández Ruiz y Larroyo, correspondientes a la producción discursiva para la formación de docentes y pedagogos en los años cuarenta a sesenta.

Con un precedente en las obras de autores clásicos de la pedagogía (Comenio, Herbart, Dilthey y Dewey), en este tratamiento sobre *currículum* bajo las categorizaciones indicadas se maneja una visión fundamentada en la filosofía (ideales, fines), la psicología (sujetos) y la *didáctica* (contenidos y métodos). En términos generales, en la perspectiva de la *organización* los diferentes autores coinciden en definir el *plan de estudios* como aquel dispositivo que distribuye y organiza los contenidos de la enseñanza, las materias y actividades de la educación, en tanto que el *programa de estudios* organiza el contenido de cada materia.<sup>428</sup>

Por ejemplo, con Ballesteros la estructuración de la práctica educativa mediante el *plan de estudios* refleja el vínculo entre los fines y los contenidos educativos, como demandas socioculturales específicas de un determinado contexto histórico concretadas en un proyecto social y educativo. Para este autor, los fines tienen prioridad por sobre los contenidos en el proceso de elaboración de todo *plan de estudios*, pues según expresa:

El primer problema que plantea la formulación de un Plan de estudios, es nada menos que la *determinación de los ideales, de los fines que debe proponerse la educación*, [...]. Según sea esa finalidad variará profundamente el contenido y la orientación del Plan. [...] Un segundo problema, enlazado íntimamente con el anterior, se refiere al *proceso sufrido por el contenido sistemático de la cultura*, lo que podríamos llamar *el panorama científico de cada época*. A través del tiempo, en efecto, han ido incorporándose a los Planes de estudio(sic) nuevas materias a medida que iban adquiriendo jerarquía e independencia científica y, sobre todo, a

---

<sup>428</sup> De acuerdo con los testimonios de Becerra y Moreno, *plan de estudios y programa de estudios* son las denominaciones 'apropiadas' a utilizar por los pedagogos para referir lo concerniente a fines, contenidos y métodos en la planeación de la educación. Cf. BECERRA LÓPEZ, J. L. *Entrevista*, 2-3. MORENO Y DE LOS ARCOS, E. *Entrevista*, 2.



medida que las necesidades sociales han convertido su adquisición en elemento fundamental para la formación de la cultura.<sup>429</sup>

A partir de este planteamiento en el que destacan los enlaces con la filosofía y la *didáctica* en el marco de la cultura, Ballesteros señala el lugar de la psicología como otro de los soportes para la elaboración del *plan de estudios*, considerando la importancia de ajustarlo a las características del desarrollo individual de los estudiantes para asegurar su cumplimiento, cito:

Un principio esencial del Plan de estudio(sic) es la *subordinación a las características de los alumnos*, que a la postre, serán no sólo quienes se beneficien de él sino quienes contribuyan por acción o por omisión, a ponerlo en práctica. Por eso, según sea el concepto de la infancia, de la escuela y de la educación variará profundamente el Plan.<sup>430</sup>

Al considerar la indicación sobre la perspectiva de los niveles psicológico, institucional y sociohistórico, se puede observar que en las formulaciones precedentes Ballesteros alude, aunque en otros términos, a la delimitación de dichos niveles y en cada uno de ellos destaca el lugar del *plan de estudios*, situándolo como el instrumento que hace posible la estructuración de la práctica educativa. Por otra parte, destaca la importancia que el autor concede al soporte teórico para guiar toda propuesta de elaboración de planes de estudios.

Además de la fundamentación, con Ballesteros se encuentran algunas indicaciones sobre la organización de los contenidos en la conformación de los planes estudios, en un planteamiento precedente de lo que años más tarde se denominaría "diseño curricular". En este sentido se presenta la siguiente caracterización:

De acuerdo con esos imperativos que condicionan la formación de los Planes de estudio(sic), hallamos en la realidad tres tipos diferentes, que responden a las siguientes características: 1° Plan de estudio(sic) de *carácter enciclopédico*, constituido por una enumeración circunstanciada de las materias o asignaturas que deben ser enseñadas en la escuela primaria. [...] 2° Plan de estudios a base de *concentraciones* de materias en que se ordenan por grupos las diversas asignaturas o actividades estableciendo asociaciones entre las que tienen un carácter afín. [...] 3° Plan de estudio(sic) *globalizado* en el que se prescinde de la ordenación tradicional y se norman las actividades por centros de interés, proyectos, complejos o unidades de adaptación.<sup>431</sup>

<sup>429</sup> BALLESTEROS Y USANO, A. *Organización de la...Op. Cit.*, 137. (En cursivas, en el original.)

<sup>430</sup> *Ibidem*. (En cursivas, en el original. El subrayado es mio.)

<sup>431</sup> *Ibid*, 138-139. (En cursivas, en el original.) Como dato de interés conviene señalar que, para este momento de la producción discursiva se observa además una influencia importante de otros modelos de organización del trabajo escolar, representados en las propuestas de globalización de Dècroly, el Plan Dalton, las Escuelas de

Para este autor, el *plan de estudios*, en tanto "exposición sistematizada" del conjunto de materias distribuidas por ciclos y niveles, representa uno de los elementos constitutivos del sistema escolar de un país. Acorde con el planteamiento de Dilthey en cuanto al papel del Estado para estructurar y organizar un sistema educativo, sobre la base de las diferencias individuales y las exigencias culturales, Ballesteros ubica el *plan de estudios* como la síntesis más completa de finalidades educativas, contenidos de enseñanza y métodos de aprendizaje, graduados y distribuidos desde el nivel elemental hasta el nivel superior.<sup>432</sup> Así, el autor presenta un esquema general para reglamentar la elaboración de un *plan de estudios* atendiendo a cuatro principios básicos:

...podemos sintetizar las bases para la formación del Plan de estudios, en cualquier país, en las siguientes conclusiones: 1° Es necesario dar carácter nacional, unidad de espíritu y de orientación a la educación y la enseñanza del país, [...]. 2° El plan de estudio(sic) debe procurar satisfacer las necesidades reales tanto manuales y físicas como intelectuales y morales de las nuevas generaciones. Esa determinación corresponde realizarla al Estado que domina el panorama íntegro de la vida del país y que, por tanto, puede y debe fijar los grados de la educación, el contenido, límite y directivas de cada grado y las relaciones y direcciones que han de garantizar la continuidad y estabilidad del sistema educativo en su conjunto. 3° Debe garantizar, asimismo, que todos los ciudadanos posean un mínimum de saber que asegure su participación directa en la vida pública. [...] 4° El Plan de estudios se impone, por la propia índole de la educación opuesta a toda improvisación que puede conducir a la anarquía, con daño para los alumnos y para la sociedad y, al mismo tiempo, es necesario el Plan por la necesidad de encauzar la actividad de los maestros de manera que sean fácilmente comprobados los resultados de la enseñanza, al atenerse los educadores a un sistema planificado de trabajo.<sup>433</sup>

Con base en lo anterior, puede observarse un enlace definitorio entre el *currículum* y la *organización* situados en una perspectiva más amplia, la de la planeación y la política educativas. En esta misma línea se ubican los planteamientos de Hernández Ruiz, autor que enfatiza el predominio del vínculo entre *currículum* y *organización* en la estructuración de la práctica educativa desde referentes operativos básicos, lo que puede apreciarse en las siguientes formulaciones:

La edad es el fundamento primero de una clasificación general. Así se ha comprendido siempre, y por eso, desde que existe la institución educativa, las

Winnetka y el Método de Proyectos, principalmente. La influencia de estos modelos se encuentra en las diferentes caracterizaciones que se ofrecen en los textos de la muestra, cuando los autores refieren una clasificación de los planes de estudios señalando los planes enciclopédicos, por concentraciones de materias, globalizados, nucleares, electivos y semiabiertos. Cf. HERNÁNDEZ RUIZ, S. *Organización escolar (Tomos I y II)*, apud; LARROYO, F. *Didáctica...Op. Cit.*, 113 y ss, 301-338; y LARROYO, F. *Pedagogía de la...Op. Cit.*, 84-90.

<sup>432</sup> Al respecto, ver las citas correspondientes a las notas 214 y 215 del Capítulo 1.

<sup>433</sup> BALLESTEROS Y USANO, A. *Organización de la...Op. Cit.*, 138. (El subrayado es mio.)

etapas de la vida humana se han tomado como base para organizar el sistema escolar encargado de transmitir el saber a las nuevas generaciones. En la clasificación de los escolares se aspira a cumplir el más importante principio de la educación actual: que la escuela se subordine a las condiciones peculiares de los alumnos en vez de obligar a éstos a que se sometan a esquemas previos de adquisición cultural.<sup>434</sup>

La clasificación de los alumnos es uno de los capítulos técnicos más importantes de la organización escolar, no sólo por lo que afecta al aprovechamiento del trabajo docente, sino por la influencia que ejerce en los primeros y fundamentales contactos del niño con la escuela. La clasificación merece ser muy meditada, porque ofrece notorias dificultades y existen grandes discrepancias teóricas sobre ella; pero es indudable su necesidad, pese a las afirmaciones audaces de un excesivo libertarismo. La imponen razones cuantitativas, relacionadas con los límites de número dentro de los cuales un maestro puede atender eficazmente un grupo de alumnos; razones cualitativas relacionadas con los intereses, capacidades y elementos básicos de que disponen los alumnos en materia cultural, y razones axiológicas, relacionadas con los fines de la educación.<sup>435</sup>

Como puede observarse, en ambos planteamientos se destaca el manejo de criterios elementales de orden práctico, como lo es la clasificación de los alumnos por edades y de los grupos por grados, pero que llevan a la definición de pautas o lineamientos organizativos más generales para la estructuración de niveles o ciclos escolares. Además, aun cuando dichas prescripciones sean de carácter práctico, el autor antepone el soporte de la ciencia y la cultura, en lo que se supone una vinculación permanente entre teoría y práctica.

Por cuanto a Larroyo, conviene recordar que es uno de los autores que utiliza expresamente el término de *curriculum* equiparándolo con *plan de estudios*, esto es, con el conjunto de enseñanzas teóricas y prácticas organizadas institucionalmente para la formación de los alumnos. En este caso y a diferencia de Ballesteros y Hernández Ruiz, el autor sitúa la educación superior como encuadre para sus desarrollos sobre la elaboración de planes de estudios.<sup>436</sup>

Para Larroyo, la estructuración de la práctica educativa desde los procesos de organización y administración tiene, en los *planes y programas de estudios*, los instrumentos esenciales que reúnen aspectos nodales del trabajo académico en la institución educativa en torno a los fines, contenidos y métodos, aunque sin llegar a

<sup>434</sup> HERNÁNDEZ RUIZ, S. *Organización escolar (Tomo II)*, 718. (El subrayado es mío.)

<sup>435</sup> *Ibid*, 717-718.

<sup>436</sup> Al respecto, ver las citas correspondientes a las notas 211 y 212 del Capítulo 1.

prescripciones específicas para la planificación. Así por ejemplo, el autor refiere la importancia de una organización curricular adecuada que surge como el resultado 'natural' de la convergencia de los planes y los programas en el ámbito educativo, en donde las interacciones de alumnos, académicos y administradores se perfilan en términos de una "red de comunicaciones". Pues según Larroyo:

Todos los procedimientos modernos para organizar la materia de enseñanza aspiran a que el plan de enseñanza sea orgánico y funcional. Un plan orgánico de enseñanza enlaza de modo natural y múltiple las asignaturas o temas concretos, mediante una red de comunicaciones que permite aproximar los contenidos más diversos del saber y de la técnica, evitando la dispersión mental de los alumnos y logrando un efecto total. [...] El plan de enseñanza determina y organiza las asignaturas de los grados facultativos: los programas seleccionan y distribuyen la materia de cada asignatura.<sup>437</sup>

Bajo esta lógica, el autor destaca la multiplicidad de aspectos que se conjugan en la elaboración de los planes y programas de estudios; lo anterior se observa al remarcar que en estos instrumentos se entretujan fines, contenidos, métodos y evaluación, cito:

Los nuevos planes y programas son a un tiempo planes y programas de materias y planes y programas de formación. Ofrecen cuadros de experiencias, métodos de trabajo y orientaciones para evaluar los resultados del aprendizaje: indican en unidad indiferenciada qué materia puede y debe ser asimilada por el educando y cómo ello puede realizarse.<sup>438</sup>

También es posible apreciar que, aun cuando la estructuración de la práctica educativa se apoya en gran medida en la *organización* y el *curriculum*, el trasfondo de soporte de la *didáctica* es una constante que se observa a partir de la referencia reiterada a la vinculación con los procesos de enseñanza y aprendizaje como referente de origen.

Por otra parte, y considerando el manejo de Larroyo sobre la *organización educativa* desde el encuadre de las instituciones de educación superior, cuestión también analizada en el subtema 2.3 de este capítulo, resulta interesante observar el lugar de eje articulante asignado al *plan de estudios*. En este sentido, el autor puntualiza lo siguiente:

La primera condición de un plan universitario o asimilado es la *concentración científica de la materia*. [...] La segunda condición de los planes de enseñanza superior será la adaptación profesional. [...] Esto significa, en rigor, que a la *concentración científica debe acompañar la concentración técnica*. En resumen, un

<sup>437</sup> LARROYO, F. *Pedagogía de la... Op. Cit.*, 79, 91. (El subrayado es mío.)

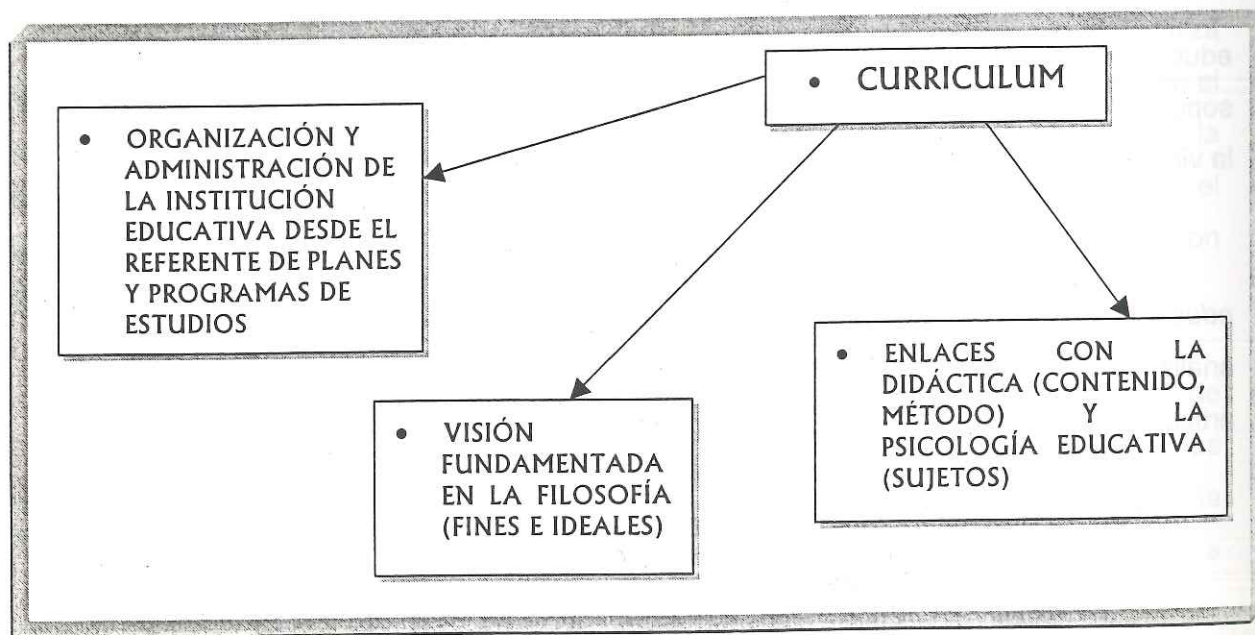
<sup>438</sup> *Ibid*, 80.

buen plan de enseñanza superior debe comprender: 1° Estudios científicos superiores relacionados con la especialidad. 2° Estudios técnicos ilustrados con amplias y bien preparadas prácticas, y subordinadas estrechamente a las necesidades profesionales presupuestas. 3° Altos estudios e investigaciones relacionados primitivamente con la especialidad, obligatorios, pero no calificados a los efectos del título escrito que autorice para el ejercicio de la profesión. 4° Cursos especiales de altos estudios e investigaciones para los alumnos que en el curso de la carrera hayan mostrado las necesarias aptitudes.<sup>439</sup>

Se trata sin duda de un planteamiento mediante el cual Larroyo esboza el panorama de la organización institucional, incluyendo el posgrado y la investigación especializada, en un desglose a propósito de las características atribuidas al *plan de estudios* cuyo punto de arranque es la confrontación de los contenidos académicos (científicos y técnicos) con la formación profesional.

Para concluir con esta primera aproximación al concepto de *currículum*, se puede enfatizar que la estructuración de la práctica en la institución educativa se define a partir de los elementos comprendidos en las categorizaciones de *plan* y *programa de estudios*. En esta ubicación, *currículum* se posiciona en un punto intermedio entre la *didáctica* y la *organización*, a modo de un enlace que incorpora tanto actividades correspondientes a *docencia* como a *administración* (Esquema 16).

ESQUEMA 16



<sup>439</sup> LARROYO, F. *Pedagogía de la... Op. Cit.*, 83-84. (En cursivas en el original.)

Es probable que para este momento de su configuración conceptual, el término *currículum* estuviera preparado para acoger un conjunto de significaciones y posibilidades de estudio, como ocurrió en décadas posteriores, volviéndose más amplio y complejo.

### 3.2 El *currículum* en la perspectiva de la *administración* y su vinculación con las tareas de diseño y evaluación de planes de estudios.

En esta segunda aproximación al concepto de *currículum* se abordan algunos planteamientos característicos de la primera mitad de la década de los setenta, situados en el marco de la tecnología educativa, la teoría curricular y la *administración educativa*, para dar sustento científico a las tareas de diseño y evaluación de *planes de estudios*. La referencia específica es el texto de Glazman e Ibarrola, cuya divulgación en los años setenta corresponde, por una parte, con un momento importante de expansión y diversificación de la oferta educativa en nuestro país y, por otra parte, con la influencia de la tecnología educativa y el diseño instruccional en la elaboración de programas de estudios y la sistematización de la enseñanza.<sup>440</sup>

Se trata de un conjunto de formulaciones sobre el diseño de planes de estudios, a partir de las cuales se define otra perspectiva para la planeación educativa desde la planificación de la enseñanza, desplazando de manera significativa la lógica de la *didáctica*, la *organización* y *administración educativas* que prevaleció hasta la década de los sesenta en la pedagogía mexicana.<sup>441</sup> A partir del esquema de definición de objetivos de aprendizaje, contenidos, metodología y evaluación (Tyler, Taba, Bloom, Gagné, Mager), las autoras desarrollan planteamientos como los siguientes.

El primero de ellos se refiere a la definición de *plan de estudios*, y de acuerdo con lo expresado por Glazman e Ibarrola, consiste en el conjunto de "objetivos de aprendizaje operacionalizados" que determina la organización de la totalidad de los componentes de

<sup>440</sup> Al respecto, ver las notas 225, 226 y 227 del Capítulo 1.

<sup>441</sup> Dos referencias que pueden fijar un punto de contraste en este sentido son las siguientes. La primera tiene que ver con el enfoque sobre la *administración educativa* manejado hasta finales de los sesenta, en delimitaciones que incluyen conocimientos sobre política y legislación educativas, sistemas educativos, organización y supervisión escolar. La segunda se relaciona con el enfoque de la administración científica del trabajo (Taylor, Fayol) y su influencia en la educación a partir de la propuesta de diseño de planes de estudio de Tyler, divulgada en nuestro país en los años setenta. Al respecto, ver las notas 238 del Capítulo 1, y 346 del Capítulo 2.

dicho plan.<sup>442</sup> A esta precisión sobre el *plan de estudios* como elemento definitorio para la estructuración de la práctica educativa, se entrelaza la siguiente delimitación:

...el plan de estudios: a) es la expresión formal y escrita del campo de contenido y el tipo de comportamientos que debe dominar el profesional; b) es el instrumento mediante el cual la institución define el tipo y la organización de los estudios que deben realizar los alumnos de cada facultad o escuela para dominar una profesión; c) actúa como modelo señalando las pautas para la: c.1 selección y organización de actividades y recursos docentes; c.2 definición de los requisitos que los estudiantes deben reunir para cursar con éxito los estudios, y c.3 evaluación de los resultados alcanzados por los estudiantes, lo que permitirá acreditar o no, su capacidad para ejercer la profesión.<sup>443</sup>

en la cual el desagregado propuesto sitúa al *plan de estudios* o *curriculum formal* en tres puntos diferentes, esto es, como dispositivo para la organización del trabajo en el aula, como modelo de organización institucional y como proyecto educativo. En este planteamiento se aprecian, tanto la articulación entre *docencia* y *administración*, como el soporte para la sistematización de las actividades de planeación sustentado en la teoría curricular, la tecnología educativa, el enfoque administrativo y la psicología del aprendizaje de bases conductistas.

También es importante enfatizar el viraje hacia lo administrativo, más acentuado aún en los señalamientos sobre la organización y planeación de las actividades que forman parte del diseño y la implantación de *planes de estudios*, y que desde la óptica de la relación entre teoría y práctica sitúa estas formulaciones en un discurso de corte predominantemente técnico. Un ejemplo es la indicación siguiente:

En el diseño de planes de estudios intervienen factores directamente relacionados con la administración de los centros educativos. Por esta razón es necesario que la administración se organice para hacer óptimo el plan de estudios; esto implica la utilización de todos los elementos aprovechables en la organización administrativa vigente para la elaboración y aplicación del nuevo plan y la reforma de todos los factores administrativos que puedan obstaculizar el proceso y evitar que los planes de estudios se adapten a las formas administrativas vigentes, hecho que contribuye a determinar una serie de incongruencias graves entre el plan de estudios diseñado y un plan de estudios que, al ponerse en práctica, sufre una serie de limitaciones administrativas.<sup>444</sup>

<sup>442</sup> Al respecto, ver la cita correspondiente a la nota 249 del Capítulo 1.

<sup>443</sup> GLAZMAN, R. y M. DE IBARROLA. *Diseño de planes...Op. Cit.*, 25. (El subrayado es mio.)

<sup>444</sup> *Ibid*, 18. (El subrayado es mio.)

A esta forma de argumentación se incorpora también el tratamiento prescriptivo que, a diferencia de los planteamientos de las décadas anteriores, puntualiza una serie de acciones a seguir para obtener los resultados esperados. En esta prescripción de pasos específicos las autoras manejan como guía, entre otros aspectos, el vínculo objetivos-evaluación y la organización del trabajo académico-administrativo de la institución educativa. En este sentido plantean la siguiente delimitación:

El plan de estudios es el instrumento mediante el cual una escuela o facultad organiza en forma general y operativa la enseñanza de una profesión. Para ello es necesario cumplir con las siguientes etapas: -Determinación de los objetivos generales, operacionalización de los objetivos generales, estructuración de los objetivos intermedios y evaluación del plan de estudios. Ahora bien, para que cada una de las etapas [...] se realice, es preciso pensar en la mejor forma de organización, que de acuerdo con los recursos y necesidades de cada institución permita reunir y organizar a todos los sectores integrantes de la escuela o facultad para la labor planeada.<sup>445</sup>

Relacionado con los anteriores, el último de los planteamientos analizados destaca alcances y limitaciones de la propuesta metodológica de diseño de *planes de estudios*, en indicaciones que permiten identificar el juego implícito de las categorizaciones de *curriculum formal* y *curriculum vivido*. Asimismo, desde la figura conceptual de *plan de estudios*, las autoras delimitan el conjunto de participantes, acciones y espacios académicos que dan cuenta de la complejidad en la estructuración de la práctica educativa, cito:

Si se pretendiera diseñar un modelo general de organización que delimite las funciones y las responsabilidades de los participantes en la reforma o el diseño del plan de estudios de las diferentes escuelas y facultades, se tendría que llevar a cabo una investigación tendiente a analizar las diversas formas de organización existentes, el número de integrantes y las funciones asignadas a cada uno de los órganos, labor muy difícil por la cantidad de recursos que implica. Por lo tanto, sólo se propone un modelo de organización basado concretamente en la metodología propuesta, dejando abierta la posibilidad de que cualquier escuela o facultad se organice de conformidad con sus recursos y necesidades.<sup>446</sup>

Otra observación de interés a destacar en el planteamiento anterior es la incorporación de la investigación al espectro de tareas que forman parte de los procesos de diseño y reestructuración curricular, sentando así un precedente importante en dos sentidos: el primero, en cuanto a la apertura hacia temas emergentes relacionados con el

<sup>445</sup> *Ibid*, 309. (El subrayado es mio.)

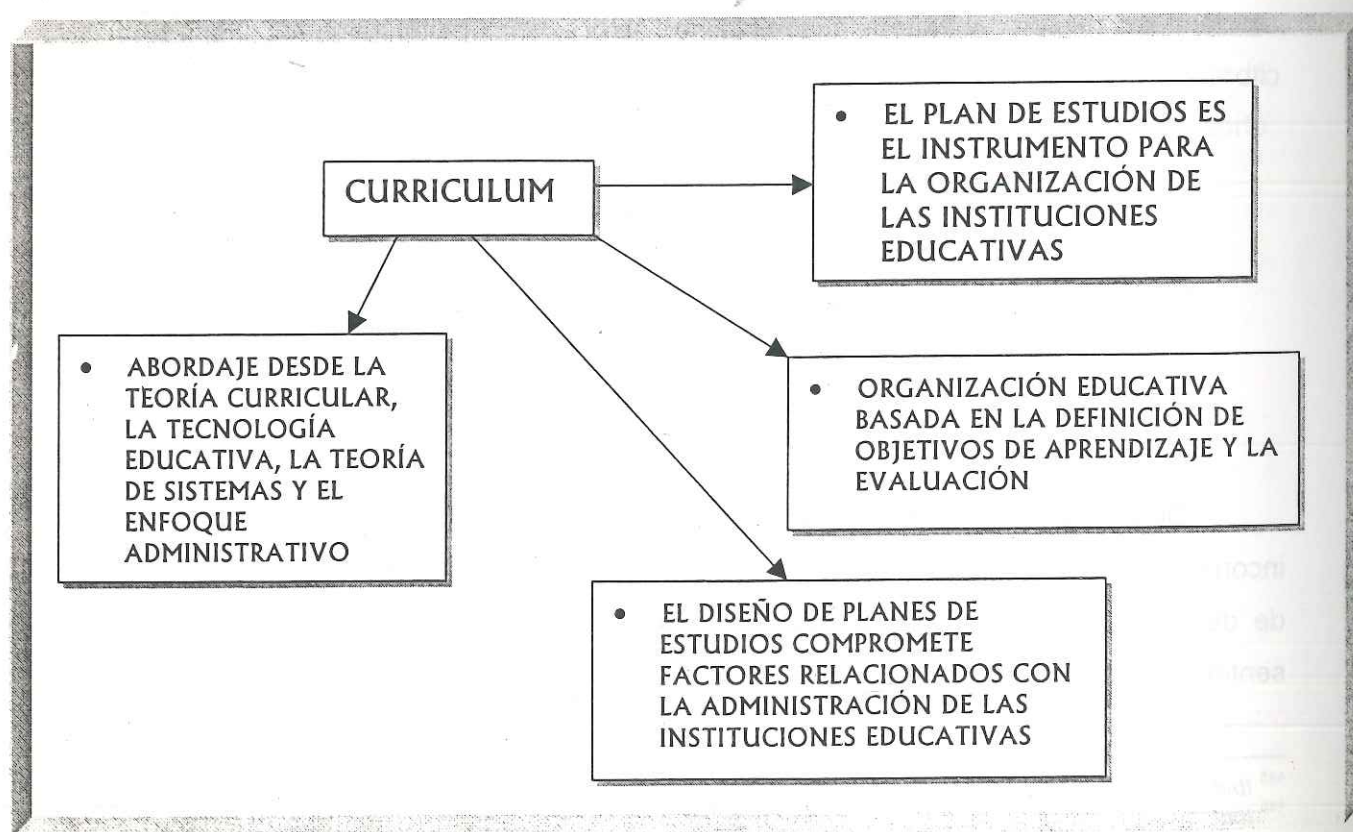
<sup>446</sup> *Ibidem*.

diseño y la implantación de planes de estudios; el segundo, como un soporte que más tarde llevaría a situar el *currículum* en términos de un campo de conocimiento con objeto de estudio, temáticas y problematizaciones propios.

A modo de cierre para esta segunda aproximación a la trayectoria conceptual de *currículum* en la categorización de *plan de estudios*, se proponen dos consideraciones finales. La primera tiene que ver con una lectura analítica desde la distinción entre ciencia y técnica, a partir de la cual se aprecia el giro que cobra el discurso hacia un tratamiento de corte más administrativo y técnico, cuyo sustento científico está dado principalmente por la administración y la psicología educativa.

La segunda consideración es acerca del lugar central que comparten el *plan de estudios* y la metodología para su diseño en el discurso analizado. Este movimiento que incorpora la categorización de *diseño curricular*, lleva a situar la *planeación educativa* en un primer plano en la panorámica de los múltiples aspectos comprendidos en la estructuración de la práctica educativa (Esquema 17).

ESQUEMA 17



### 3.3 El *currículum* desde las problematizaciones sobre la *didáctica* y la teoría curricular.

En esta última aproximación al concepto de *currículum* se ubican los textos de Díaz Barriga y Pansza et al., correspondientes a la producción discursiva de los años ochenta y representativos del desarrollo de problematizaciones referidas a la elaboración de *planes y programas de estudio* que estaban en juego en ese momento. Se trata de un conjunto de formulaciones de corte analítico que contrastan con los tratamientos precedentes, por cuanto a la forma de abordar lo concerniente a la estructuración de la práctica educativa desde la perspectiva del *currículum*.<sup>447</sup>

En el caso de los planteamientos de Díaz Barriga, conviene recordar que ya desde el análisis desarrollado en el capítulo anterior se destacaron las reflexiones de este autor a propósito del *programa de estudios* como elemento articulante entre la *didáctica* y el *currículum*, y sobre el carácter sociohistórico implícito en toda propuesta de trabajo académico en el ámbito educativo, en oposición a los modelos metodológicos sustentados en la tecnología educativa.<sup>448</sup>

Para este momento del análisis se retoma uno de los planteamientos revisados, consistente en situar los contenidos como el elemento fundamental en la construcción de los planes de estudios. De acuerdo con Díaz Barriga, el punto de acceso a la estructuración de la práctica educativa es de nueva cuenta la *didáctica*, históricamente el espacio disciplinario desde el cual se han abordado todos los aspectos implicados en dicha estructuración.<sup>449</sup>

En este sentido, y considerando los niveles de la práctica educativa indicados al inicio de este capítulo, es que se ubica al *programa de estudios* como un dispositivo para la organización del trabajo académico; esto último, en términos de una propuesta surgida en y para una situación específica, y condicionada por los requerimientos institucionales,

<sup>447</sup> Como se indicó en el capítulo anterior, otros de los autores que paralelamente propusieron problematizaciones en esta misma línea fueron Alicia de Alba, Alfredo Furlán, Eduardo Remedi y Miguel Pasillas. Al respecto, ver nota 266 del Capítulo 1.

<sup>448</sup> Al respecto, ver las citas correspondientes a las notas 257 y 264 del Capítulo 1.

<sup>449</sup> Al respecto, ver las citas correspondientes a las notas 167, 168 y 263 del Capítulo 1.

individuales, metodológicos y sociohistóricos prevalecientes en el momento de su aplicación.<sup>450</sup>

Otro planteamiento importante relacionado con la estructuración de la práctica educativa es su abordaje desde la teoría curricular. Como se indicó en el capítulo anterior, la problematización de Díaz Barriga a este respecto enfatiza la pertinencia de situar el origen de esta teoría y la incorporación de autores estadounidenses al discurso pedagógico latinoamericano, a fin de comprender las implicaciones educativas de la implantación de modelos metodológicos para elaborar *planes y programas de estudios*.<sup>451</sup>

Para este autor, un punto de partida es la reflexión sobre las bases epistemológicas que subyacen en la elaboración de los *programas de estudio* para responder a cuestiones acerca de las posibilidades del conocimiento y el aprendizaje de los alumnos. Destaca aquí la crítica a los planteamientos de corte eficientista, diferenciando los aportes a la teoría curricular (estructuración del programa escolar con Tyler y Taba, desarrollo de modelos instruccionales con Mager), y las repercusiones de la aplicación del pensamiento tecnocrático a la educación. Así, señala que:

Consideramos que las propuestas para la elaboración de programas escolares, surgidas durante la segunda mitad del siglo XX, responden a la necesidad de lograr una mayor eficiencia de los sistemas educativos. Estas propuestas parten de premisas epistemológicas similares, por la forma que adoptan los planteamientos, elaborados particularmente por autores norteamericanos...<sup>452</sup>

Relacionado con lo anterior, y desde la perspectiva de la distinción teoría/práctica, se puede observar que Díaz Barriga enfatiza la importancia de contar con una panorámica de referencias teóricas sobre el *currículum*, a fin de situar las correspondientes propuestas técnicas de elaboración de *planes de estudios*, particularmente si se considera que éstos constituyen el marco referencial para estructurar el trabajo académico en una institución educativa. El planteamiento del autor es el siguiente:

...frente a la idea del currículum(sic) como un conjunto de pasos técnicos, expreso la necesidad de concebir la Teoría Curricular, como una concreción de conceptos teóricos con cierta articulación, que se debate dentro de lo social. De

<sup>450</sup> Al respecto, ver la cita correspondiente a la nota 258 del Capítulo 1.

<sup>451</sup> Al respecto, ver la nota 264 del Capítulo 1.

<sup>452</sup> DÍAZ BARRIGA, Á, *Didáctica y...Op. Cit.*, 14.

esta manera, los pasos técnicos para la conformación de un plan de estudio(sic), también son opciones sociales, no siempre asumidas de manera consciente.<sup>453</sup>

en donde resalta también el carácter social de toda propuesta metodológica de diseño curricular, por lo que cualquier procedimiento técnico en esta línea no puede considerarse desligado del contexto en el que habrá de llevarse a cabo. En contraste con los planteamientos precedentes, este énfasis evidencia un giro de interés respecto de la importancia de situar en una perspectiva sociohistórica la teoría y la técnica, pues según el autor:

Todo acto educativo es fundamentalmente un acto social. La teoría curricular es una teoría social, ya que por medio de ella se establece uno de los vínculos entre educación y sociedad. Así[,] cuando encontramos discusiones que aparentemente versan sobre la inclusión de contenidos científicos de algunas carreras, percibimos que en el fondo se está discutiendo la concepción social del profesional.<sup>454</sup>

Y si bien en este último planteamiento el autor se refiere expresamente al nivel de educación superior, como es también el caso de las formulaciones de Larroyo, Glazman e Ibarrola, sus consideraciones sobre el concepto de *currículum* ya analizadas en el capítulo anterior permiten situar la perspectiva de elementos, aspectos, espacios y niveles de intervención que supone la estructuración de la práctica educativa desde el punto de partida del diseño de los *planes y programas de estudios*.<sup>455</sup>

Ahora bien, en el caso del texto de Pansza et al., se analiza únicamente la reflexión a propósito de la inclusividad del concepto de *currículum*, planteamiento en donde se indican puntos de enlace entre *programas de estudios*, *docencia*, *campo del currículum* y *campo de la educación*, cito:

El problema de la elaboración de los programas llevó necesariamente a considerar el currículo, en una forma integral, y a buscar formas concretas de instrumentación del mismo, que fuesen coherentes con una nueva forma de concebir la docencia. Creemos que en este sentido la experiencia que hemos tenido en el trato con profesores ha sido sumamente valiosa y aunque no hemos llegado a una solución definitiva en relación con los problemas de elaboración e instrumentación del currículo, que es un campo de grandes posibilidades para los docentes y equipos de trabajo que se interesan por lograr una transformación en el campo de la educación, así como en el tratamiento científico del acto educativo.<sup>456</sup>

<sup>453</sup> DÍAZ BARRIGA, Á, *Ensayos sobre...Op. Cit.*, 96.

<sup>454</sup> *Ibidem*. (El subrayado es mío.)

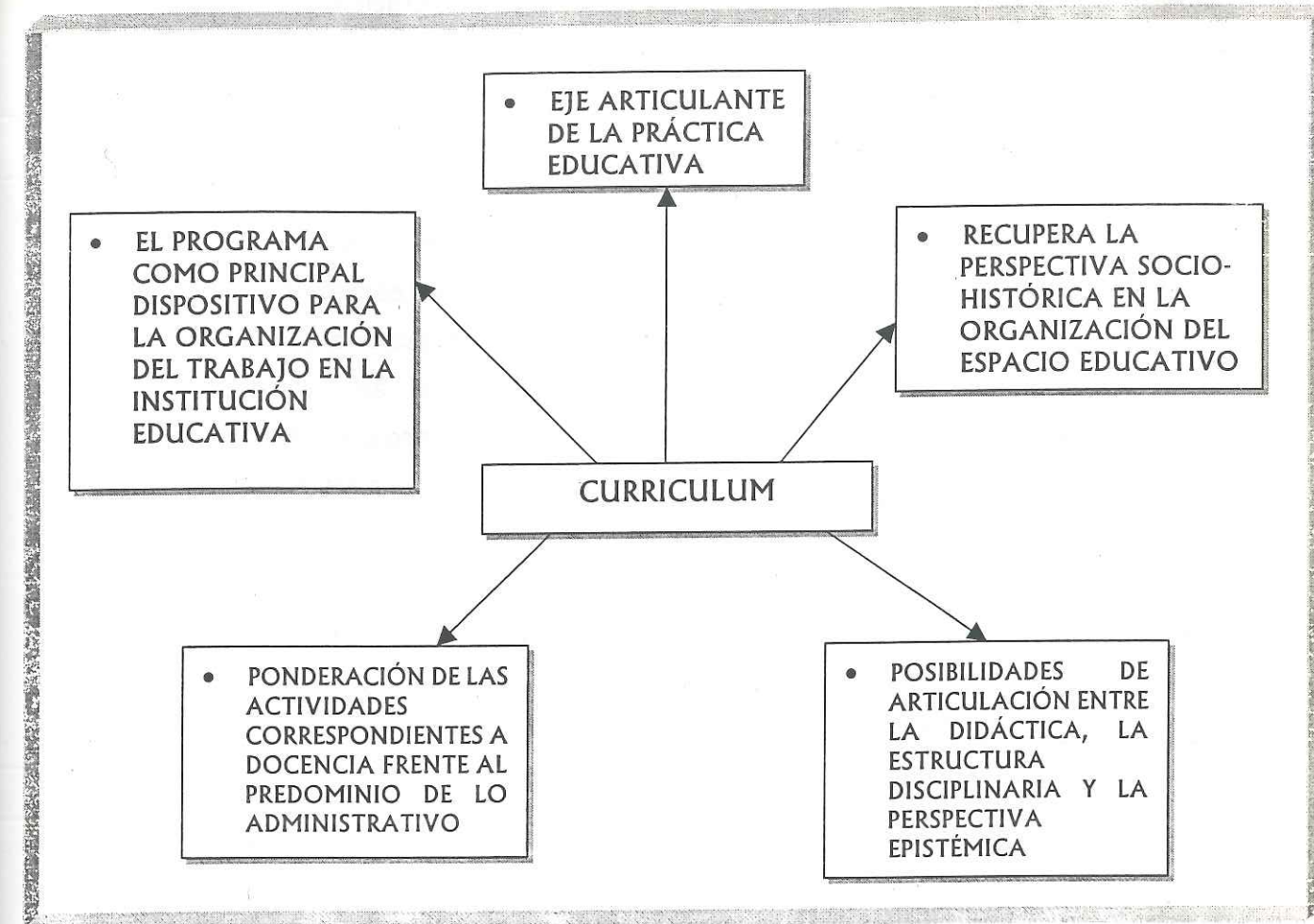
<sup>455</sup> Al respecto, ver la cita correspondiente a la nota 265 del Capítulo 1.

<sup>456</sup> PANSZA, M. et al. *Operatividad...Op. Cit.*, 16.

Destaca aquí el manejo de la figura del docente como uno de los actores que intervienen en los procesos de diseño de programas de estudios, énfasis que sugiere recuperar el papel que desempeña el profesor en la estructuración del trabajo académico en la institución educativa y que, desde la articulación entre *docencia* y *administración*, concede un mayor predominio a la primera y con ello a la *didáctica*.

Asimismo, es interesante observar que el análisis de esta formulación evidencia el interés de los autores por conciliar "el tratamiento científico del acto educativo" con el trabajo de los docentes en la práctica cotidiana, situando como elemento articulante al *currículum*. Incluso, para Pansza et al., su abordaje como objeto de estudio da lugar a la delimitación de un campo de conocimiento, como es el caso del campo de la educación.

Un comentario final para esta tercera aproximación a la trayectoria conceptual de *currículum* es el siguiente. Como puede observarse, en las problematizaciones analizadas si bien el *currículum* es también un elemento central en la estructuración de la práctica educativa, hay un énfasis constante en recuperar el lugar de la *didáctica* como uno de los espacios disciplinarios desde el cual adquiere forma y sentido la estructuración de la práctica educativa. Vinculada con esta idea, se destaca el papel que tienen las conceptualizaciones de *plan de estudios* y *programas de estudios* en tanto dispositivos para configurar el trabajo académico, buscando un equilibrio entre la teoría y la realidad (Esquema 18).



4. La estructuración de la práctica educativa en las formulaciones sobre el concepto de *institución*.<sup>457</sup>

Para el análisis del concepto de *institución*, en relación con las trayectorias conceptuales de *organización* y *currículum* presentadas en este capítulo, se pueden señalar algunos aspectos que destacan los movimientos acerca de una temática que ha

<sup>457</sup> El término *institución* en el campo pedagógico tiene como referencia inmediata la entidad de la escuela, en una doble categorización: *institución escolar* e *institución educativa*. En el discurso de autores clásicos y contemporáneos de la pedagogía es frecuente encontrar el manejo de ambas categorizaciones para aludir, en lo general, a la organización o establecimiento común en toda sociedad que cumple una función de interés público, en este caso, la enseñanza.

adquirido especial interés en el campo de conocimiento pedagógico en el último tercio del siglo XX: la que se refiere al estudio de la construcción, estructuración y organización de espacios formativos en tanto núcleos sociales básicos.<sup>458</sup> En relación con la estructuración de la práctica educativa, la *institución* como temática en esta línea de problematización ofrece además otros planteamientos importantes.

Así por ejemplo, su incorporación en la producción discursiva del campo pedagógico tiene como punto de enlace la influencia de enfoques contemporáneos, en los trabajos de Lobrot, Lapassade, y Lourau sobre *pedagogía institucional* publicados en la década de los setenta.<sup>459</sup> Mediante este abordaje al concepto se incorporaron otros posicionamientos de corte sociológico, psicológico, histórico, político e incluso jurídico, con lo cual se abrió un espectro muy amplio a la vez que complejo para el estudio de lo educativo en términos de *institución* o "ámbito organizativo del trabajo escolar".<sup>460</sup>

Ahora bien, al ubicar la trayectoria conceptual de *institución* en la línea de problematización de este capítulo, se pueden destacar aquellos elementos vinculados con la construcción institucional y la organización reglamentada de la escuela, en términos de un proyecto formativo. En este sentido, y a modo de situar el abordaje del concepto en

<sup>458</sup> Una lectura al concepto de *institución* en términos de "entidad sociohistórica" se ubica en el siguiente planteamiento propuesto por Ardoino: "En todo conjunto humano estructurado y más o menos organizado, será necesario distinguir cinco niveles: el de las personas; el de las interrelaciones; el del grupo; el de la organización; y el de la institución. [...] se entenderá por institución: a) grupos sociales oficiales o tendientes precisamente a oficializarse de algún modo en la sociedad moderna: empresa, escuela, sindicato, etc.; b) sistemas de reglas que determinan formal y explícitamente la vida de esos grupos; c) significaciones subyacentes, menos manifiestas, más latentes e informales que pertenecen al inconsciente del grupo o, que hacen depender el inconsciente individual de algunos aspectos del orden institucional." ARDOINO, JACQUES. "Prefacio". En: LOBROT, MICHEL. (1974) *Pedagogía institucional*, 14, 28.

En este sentido, y de acuerdo con los niveles diferenciados por Ardoino para el estudio de los hechos humanos, la perspectiva institucional involucra personas, interacciones, grupos y organizaciones. Así, la institución, en tanto unidad de análisis, representa una entidad más compleja e integral en el estudio de las relaciones sociales.

<sup>459</sup> Se trata de los textos *Pedagogía institucional* de Michel Lobrot (1974), *Grupos, organizaciones e instituciones* de Georges Lapassade (1977), y *Análisis institucional* de René Lourau (1975). En particular con Lobrot se ubica un referente específico sobre la *institución* en el ámbito educativo.

<sup>460</sup> Sobre este encuadre, conviene señalar que la llamada *pedagogía institucional* refiere a una corriente particular de análisis de la institución escolar, surgida en Francia en la década de los setenta, en la que se distinguen el enfoque de la autogestión pedagógica desarrollado por Lobrot, y el de la psicoterapia institucional con Vásquez y Oury. Cf. PALACIOS, JESÚS (1984). *La cuestión escolar*, 247-288.

Por otra parte y relacionados con este rastreo, los testimonios de Díaz Barriga, Morán y Pérez coinciden en ubicar los seminarios para investigadores del Centro de Didáctica, impartidos entre 1974 y 1975, como el espacio en el que se dieron a conocer los diferentes textos sobre *pedagogía institucional*, especialmente el de Lobrot. No fue sino hasta los años ochenta cuando la temática de *institución* se incorporó al contenido de algunas materias del plan de estudios vigente, a partir de la propia iniciativa de algunos investigadores a cargo de cursos curriculares y mediante artículos de revistas o documentos de circulación restringida (mecanogramas de ponencias). Cf. DÍAZ BARRIGA, A. *Entrevista*, 7 y ss.; MORÁN OVIEDO, P. *Entrevista*, 14; PÉREZ RIVERA, G. *Entrevista*, 22 y ss.

cuestión en la producción discursiva analizada, se pueden considerar los siguientes aspectos:

- a) La definición de un proyecto académico de formación educativa, sustentada en un conjunto de valores, ideales y objetivos intelectuales compartidos, e históricamente situada en un contexto socioeconómico y cultural específico.
- b) La definición de una estructura general organizativa, académica y administrativa, acorde con la institución que avala el proyecto.
- c) La conformación de equipos de profesionales y la definición de estrategias de trabajo para desarrollar el trabajo académico, basada principalmente en la instauración de esquemas organizativos específicos.
- d) El desarrollo de formas de participación de los sujetos para la puesta en marcha de un proyecto académico.

Con base en lo anterior, veamos ahora los diferentes tratamientos sobre *institución* desarrollados a lo largo del período estudiado, considerando incluso el corte que se observa en la continuidad del abordaje sobre las temáticas de *organización* y *administración* en la producción discursiva de los años setenta en adelante. Por ello se insiste en que, el concepto de *institución* representa el enlace más inmediato entre los tratamientos sobre estructuración de la práctica educativa desde la *organización* durante los años cuarenta a sesenta, y otros desarrollos de años posteriores en las líneas temáticas de política, planeación y *administración* educativas.<sup>461</sup>

Además de este nexo entre *organización* e *institución*, es posible destacar otros planteamientos que revelan un giro que va de las formulaciones prescriptivas y contundentes de un saber de corte instrumental sobre *institución*, a las derivadas de

<sup>461</sup> Una observación sobre el abordaje formalizado de la temática de *institución*, en los diferentes planes de estudios del período acotado es la siguiente. Como en el caso de *currículum*, no hay un espacio específico para su estudio aunque en referencias rastreadas en textos, trabajos recepcionales y testimonios se alude a materias diferentes tales como Historia general de la educación, Didáctica general, Organización escolar, Organización educativa y Sistema educativo nacional. Asimismo, en el documento "Temario para el examen de promoción académica en la Licenciatura de Pedagogía" (circa, 1966) tampoco se incluye alguna indicación puntual al respecto. Cf. DUCOING, P. *La pedagogía en la Universidad... Op. Cit.*, 245-322; ROJAS MORENO, I. "Entidades institucionales relacionadas...Doc. Cit.", 13-14 y 34-38. Ver Anexo N° 2.



reflexiones a propósito de los procesos, dinámicas y redes de relaciones que tienen lugar en la concreción del trabajo académico cotidiano.

Así, a través de situar la variedad de enlaces con diversas disciplinas y ramas del conocimiento (*organización, didáctica, historia, administración, sociología, política, psicología*), el abordaje sobre *institución* reúne: a) delimitación de un espacio social donde se realiza la enseñanza; b) lugar donde se articula y concreta un conjunto de participaciones diversas de profesores, alumnos (clase) y entre éstos y los directivos, administradores, supervisores y padres de familia (comunidad escolar); c) elemento de una organización compleja de entidades, ciclos y niveles que conforman un sistema educativo; d) conjunto de recursos de orden administrativo para poner en marcha un modelo educativo; y, e) entidad sociohistórica para la formación de los sujetos en la que se entretejen redes de relaciones de diversa índole (académicas, políticas, ideológicas, etcétera).

Con base en los señalamientos anteriores se propone un primer acercamiento a la trayectoria conceptual en cuestión, considerando tres formas de aproximación a los diferentes tratamientos sobre *institución* ubicados en la producción discursiva analizada:

- la que delimita la entidad donde se realiza la enseñanza desde la figura de la escuela, el dispositivo de la clase y la conformación de la comunidad escolar, en estrecha vinculación con la *didáctica* y la *organización escolar*;
- la que sitúa la entidad cuya organización y recursos permite la implantación de un plan de estudios, en el marco de la tecnología educativa, la teoría curricular, y la *administración educativa*;
- la que parte de ubicar la escuela como entidad sociohistórica, espacio de participación social y entramado de relaciones, vinculada con el enfoque de la *pedagogía institucional*.

Para esta última trayectoria y como en el caso de los conceptos precedentes, es conveniente insistir que en cada una de estas aproximaciones las diferentes formulaciones

se articulan con las condiciones específicas del momento sociohistórico al que corresponde la producción discursiva en cuestión.

#### 4.1 La *institución* desde la figura de la escuela, el dispositivo de la clase y la delimitación de la comunidad escolar.

En esta primera aproximación al concepto de *institución* en los materiales analizados, y desde los enlaces con *didáctica* y *organización*, se desarrollan formulaciones sobre la escuela, la clase y la comunidad escolar como acepciones que delimitan el espacio en el que se concreta la estructuración de la práctica educativa. Se trata de los textos de Ballesteros, Hernández Ruiz, Larroyo y Villalpando, correspondientes a la producción discursiva de los años cuarenta a sesenta.

El referente que antecede los planteamientos en cuestión se ubica en las obras de autores clásicos de la pedagogía (Comenio, Herbart, Dilthey y Dewey), con rasgos como una visión fundamentada en la filosofía y la historia de la educación (ideales, fines, instituciones educativas), la psicología (sujetos) y la *didáctica* (contenidos). Situados en la perspectiva de la *organización*, los diferentes autores coinciden en definir la *institución* en términos del espacio que histórica y socialmente está destinado para la formación.

Un punto de partida en este sentido se tiene con los planteamientos de Larroyo, Hernández Ruiz y Ballesteros. Con Larroyo, por ejemplo, la categorización de *institución educativa* cuya referencia específica es la escuela, no es sino una entidad histórica y representa uno de los elementos que configuran todo sistema educativo. Así:

Las instituciones educativas, componentes de un sistema de educación, son múltiples y heterogéneas; se han gestado al correr de los tiempos bajo variadas circunstancias. El punto de referencia para catalogarlas y comprenderlas es la agencia de educación intencionada por antonomasia, la escuela.<sup>462</sup>

Acorde con esta delimitación, Hernández Ruiz señala el surgimiento de esta entidad vinculándolo con el desarrollo de la cultura y la necesidad de su enseñanza en un espacio destinado ex profeso. En esta relación entre cultura, contenidos y fines educativos el autor

<sup>462</sup> LARROYO, F. *Pedagogía de la... Op. Cit.*, 196.

sitúa la docencia en un primer plano, definiendo de entrada la actividad que da origen y sentido al trabajo realizado en la escuela, pues según el autor:

La escuela nace invariablemente cuando aparece un contenido de cultura imposible de transmitir por la simple acción espontánea de la convivencia social; por lo tanto, es siempre una institución esencialmente docente, que tiene por finalidad concreta enseñar aquellos elementos culturales inasequibles al dominio común y las destrezas relacionadas con la actividad intelectual: lectura, escritura y mecanismo de las operaciones de cálculo y medida.<sup>463</sup>

Ballesteros, por su parte, amplía el ámbito de la acción educativa más allá de los límites de la escuela, reconociendo que además de la *institución educativa* el medio ambiente en su totalidad influye en la educación, por lo que ésta no se circunscribe a un solo espacio como tradicionalmente se había establecido. Sobre esta delimitación del ámbito educativo el autor propone lo siguiente:

La escuela, en su concepto y organización tradicional, se consideraba como órgano exclusivo, o al menos predominantemente de educación. Nuestro siglo, con un estudio experimental del sujeto de la educación, del niño, y con una doctrina esencialmente social que considera al hombre inmerso en la comunidad de que forma parte, rectifica aquella concepción parcial y concede un valor y una participación en el proceso educativo, al ambiente, al medio en que la vida individual y social se desenvuelve.<sup>464</sup>

En relación con las formulaciones anteriores y considerando los niveles psicológico, institucional y sociohistórico en la estructuración de la práctica educativa, indicados al inicio de este capítulo, se puede observar que estos planteamientos coinciden en ubicar la figura de la escuela como el referente concreto del complejo de aspectos y elementos que encierra el concepto de *institución*.

Ahora bien, siguiendo con los planteamientos de Hernández Ruiz y Ballesteros es posible rastrear otros elementos que llevan a la delimitación conceptual más específica. El primero se refiere al manejo de la figura de la escuela como el panorama en el que se entreteje el dispositivo de la clase, en tanto unidad componente, y en ambas la red de relaciones entre docentes y alumnos, cito:

Maestro y niños quedan fundidos en una unidad más amplia, superior, definida por la comunidad de fin. Y esa unidad integrada por maestro y discípulos es la clase en el más recto y fecundo sentido de la palabra. En ciertos aspectos, esta

<sup>463</sup> HERNÁNDEZ RUIZ, S. *Organización escolar (Tomo II)*, 702. (El subrayado es mío.)

<sup>464</sup> BALLESTEROS Y USANO, A. *Organización de la...Op. Cit.*, 24.

concepción de la clase, es aplicable a la escuela en general. La escuela es también, por definición, una reunión de maestro o maestros y discípulos para realizar un concepto cultural. [...] La escuela, como totalidad, se distingue de las clases, que son las unidades de esta totalidad.<sup>465</sup>

El segundo elemento se refiere al enlace con la *organización escolar* para abordar la estructura del trabajo académico en la *institución*. Para Ballesteros la *organización escolar* es una rama del conocimiento pedagógico que estudia lo concerniente a la variedad de entidades escolares y educativas, y a las formas de organización de las mismas. Así:

Además de esta causa nacida del creciente y considerable avance de los estudios que se refieren a la teoría educativa, la Organización escolar ha adquirido categoría de disciplina independiente por la *multiplicidad de las instituciones que forman la escuela...*<sup>466</sup>

A este estudio acerca de la *institución* desde los referentes teóricos y prácticos de la *organización escolar*, se enlaza un tercer elemento: la ubicación de la *institución educativa* en el marco de una organización compleja de entidades, ciclos y niveles que conforman un sistema educativo. Con el precedente de Dilthey respecto de la estructuración de los sistemas de educación, Ballesteros retoma el planteamiento de organización sobre la base de las diferencias individuales y las exigencias culturales, para proponer lo siguiente:

El *sistema escolar* de un país comprende la serie completa de sus instituciones educativas. Se adapta o debe adaptarse, en primer lugar, a las etapas de la evolución psicobiológica del sujeto de la educación, del hombre, especialmente en el llamado período evolutivo de su vida que comprende la infancia y la juventud. En segundo lugar, el *sistema escolar* se inspira en el concepto de la educación de cada pueblo tanto en su aspecto individual como social y responde a sus necesidades vitales no sólo de índole económica y material sino asimismo, las de carácter intelectual, artístico y científico, ya que mediante tal sistema se aspira a transmitir a las nuevas generaciones la cultura nacional y la universal, dotándolas de medios y capacidades para continuarla, enriquecerla y transformarla. He aquí por qué no es posible referirse a un sistema escolar único, universal, aplicable a todos los países.<sup>467</sup>

Con base en los planteamientos anteriores, se puede apreciar que para Ballesteros la delimitación de la *institución educativa* desde la figura de la escuela se sustenta en la definición de un proyecto académico de formación educativa, determinado principalmente por los valores, ideales y fines de un contexto sociohistórico y cultural específico.

<sup>465</sup> HERNÁNDEZ RUIZ, S. *La clase*, 23-24.

<sup>466</sup> BALLESTEROS Y USANO, A. *Organización de la...Op. Cit.*, 11. (En cursivas, en el original.)

<sup>467</sup> *Ibid.*, 27. (En cursivas, en el original.)

Asimismo, la regulación de dicho proyecto tiene como soportes un cuerpo teórico de conocimientos disciplinarios y múltiples referentes derivados de la práctica educativa para su validación.

En cuanto a Villalpando, además de las formulaciones en las que coincide con los otros autores en referir la *institución* en términos de la delimitación de un espacio social donde se realiza la enseñanza, propone otras puntualizaciones importantes. Por ejemplo, la definición de *institución* a partir de la figura de la escuela va acompañada del señalamiento sobre los espacios y recursos materiales, lo que reafirma la ubicación de este tratamiento en el espacio disciplinario de la *organización*. Pues según el autor:

En general se da el nombre de *escuela* a una institución de naturaleza social, creada con el expreso propósito de educar, y dotada de los elementos metódicos necesarios para realizar con éxito su cometido. [...] al estar provista la escuela de todos los elementos materiales necesarios, completa el panorama de una institución insuperable para educar.<sup>468</sup>

Además del enlace con la *organización*, y en contraste con los tratamientos precedentes a propósito del lugar del docente, para Villalpando es importante situar al alumno como uno de los elementos a partir del cual habrá de estructurarse el trabajo de la *institución educativa*, cito:

La escuela no barniza de saber a los escolares: tan sólo los encauza hacia su formación mediante su propia actividad; el alumno no se concreta a recibir conocimientos, sino que labora para alcanzarlos y apropiárselos. Resulta pues, que la escuela organiza y encauza su actividad docente, en el sentido de ofrecer a los alumnos los medios necesarios para que éstos elaboren sus propios conocimientos. La escuela, cualquiera que sea su nivel, elemental, medio o superior, ofrece siempre una posibilidad de ser poblada por escolares. [...] La presencia de escolares hace realidad los proyectos para fundar las escuelas.<sup>469</sup>

Otro señalamiento de interés con este autor a propósito de la delimitación de la *institución*, consiste en enmarcarla en términos del lugar donde se articula y concreta un conjunto de participaciones diversas: de profesores y alumnos en la clase, y entre éstos y los directivos, administradores, supervisores y padres de familia que conforman la comunidad escolar. Según Villalpando, mediante esta delimitación es posible dar cuenta de

la red de relaciones inherentes a la estructuración del trabajo académico en la institución educativa. Así plantea que:

La pedagogía ha creado el término de *comunidad escolar*, para designar esta convivencia afectuosa y activa, mediante la cual se verifica la tarea institucionalizada de la enseñanza. La comunidad escolar debe entenderse en un sentido concéntrico; las relaciones del profesor con algún alumno o un equipo de alumnos, puede ampliarse hacia una actitud comunitaria con todo el grupo; a su vez, ese profesor puede promover tal actitud entre los demás profesores que asisten al grupo en otras asignaturas; por su parte, los alumnos pueden estrechar su actitud con los demás grupos y difundir entre ellos el prestigio profesional y las cualidades personales de sus profesores, al mismo tiempo que reconocerlas en los docentes de otros grupos.<sup>470</sup>

Siguiendo con este planteamiento, a partir de la delimitación propuesta el autor resalta los niveles y formas de participación en dos formulaciones complementarias. La primera se refiere a las figuras de directivos, docentes y alumnos, en tanto que la segunda destaca las agrupaciones y los organismos que complementan la estructura y organización de la institución educativa, como se aprecia a continuación:

La máxima expresión de la comunidad escolar es la escuela, organizada y funcionando, en la que el *director* asume la autoridad, respaldado por sus propios méritos como profesor, como compañero y como guía ejemplar, mejor que por la investidura, la categoría administrativa o la jerarquía. La labor del director, reclama una participación, por parte de todos los profesores, en la resolución de los problemas docentes y técnicos, al igual que de todos los alumnos, en los aspectos de organización y disciplina.<sup>471</sup>

Tal justificación y explicación de los organismos docentes que funcionan en las instituciones, como consejos técnicos, coordinadores, departamentos, jefaturas de clases, colegios de especialistas, secciones académicas, etc.; y en igual forma, se explican y se reconocen como ventajosos los organismos estudiantiles, tales como sociedades de alumnos, consejos de estudiantes, grupos culturales y deportivos, etc. [...] En fin, la comunidad escolar, también incluye en su seno otros elementos que en alguna forma contribuyen a intensificar, mejorar y elevar la noble función de la escuela; tales son, por ejemplo, las sociedades de padres de familia, las sociedades de ex-alumnos, las sociedades de amigos de la escuela, etc. La comunidad escolar exhibe, del modo más elevado, el sentido de proyección social que anima a toda escuela, así como la misma naturaleza social de ella.<sup>472</sup>

Como puede observarse, el planteamiento de Villalpando resume el panorama de la *organización de la institución educativa*, destacando el carácter social que subyace en la

<sup>468</sup> VILLALPANDO, J. M. *Introducción a la psicotécnica... Op. Cit.*, 218. (En cursivas, en el original. El subrayado es mío.)

<sup>471</sup> *Ibid.*, 13. (En cursivas, en el original.)

<sup>472</sup> *Ibidem.* (El subrayado es mío.)

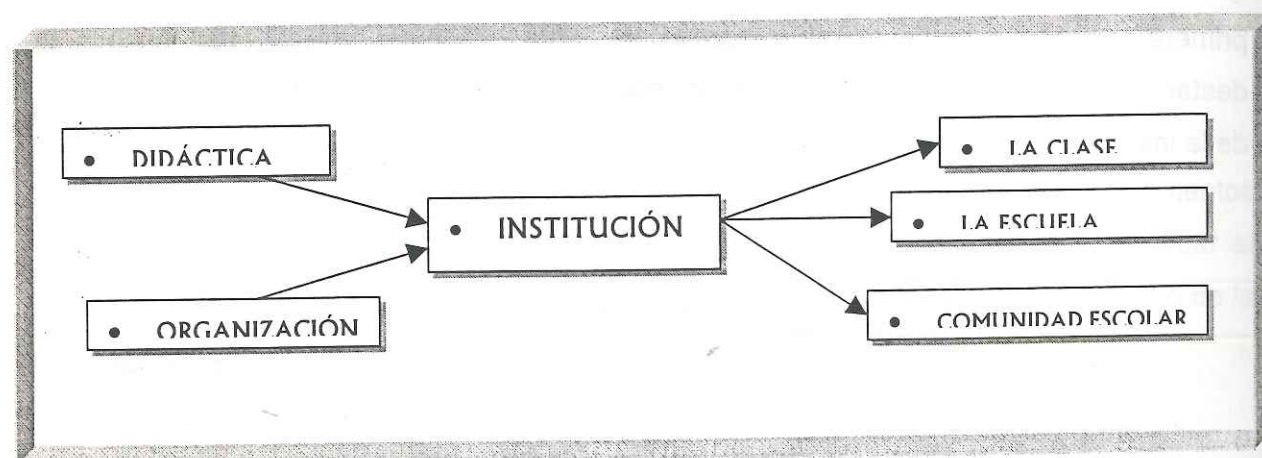
<sup>468</sup> VILLALPANDO, J. M. *Introducción a la psicotécnica... Op. Cit.*, 218. (En cursivas, en el original.)

<sup>469</sup> *Ibid.*, 220, 229. (En cursivas, en el original. El subrayado es mío.)

definición y consolidación de una estructura general organizativa, académica y administrativa, acorde con el proyecto educativo del que se deriva.

Para concluir con esta primera aproximación al concepto de *institución*, podemos observar su liga tanto en la *didáctica* a partir de la referencia explícita a la clase, como en la *organización* por cuanto a la delimitación concreta de la entidad escolar. Con esta doble ubicación encontramos que el concepto de *institución* se apoya en *docencia* cuando alude a las acciones específicas de la enseñanza y el aprendizaje, y se respalda en *administración* al quedar referida al plano de la *organización* del trabajo en la escuela (Esquema 19).

ESQUEMA 19



#### 4.2 La *institución educativa* en el marco de la tecnología educativa y la teoría curricular.

Para esta segunda aproximación al concepto de *institución* se puede ubicar su trayectoria en los textos de Pérez et al., y Glazman e Ibarrola, correspondientes a la primera mitad de la década de los setenta, en un momento clave en cuanto a la presencia de la tecnología educativa, la teoría curricular y la *administración educativa* en la elaboración de programas de estudios y la sistematización de la enseñanza.

De manera similar a lo indicado en el subtema 3.2 de este capítulo, se hace referencia a algunas formulaciones sobre *institución*, mediante las cuales se aprecian otros matices para la delimitación de la *institución educativa* planteada por el enfoque técnico de

la planificación de la enseñanza, con Tyler, Taba, Bloom, Gagné, Mager. Y si bien en este sentido sólo se destacan tres planteamientos en los textos analizados, en ellos se puede observar un giro importante respecto de los tratamientos formulados desde la *didáctica*, la *organización* y *administración educativas* que predominaron hasta los años sesenta.<sup>473</sup>

En el caso del texto de Pérez et al., se analiza una formulación a propósito de la figura de la escuela presentada en los términos siguientes:

La escuela, como el profesor, han de ofrecer al alumno, condiciones propicias para el aprendizaje efectivo tales como: lugares adecuados de trabajo; recursos accesibles; un clima emocional exento de tensiones. Es decir, condiciones físicas y afectivas que hagan posible el encuentro del alumno con la cultura. Es el aprendizaje de los alumnos el fin y la razón de ser, tanto de los profesores como de las instituciones.<sup>474</sup>

en donde se combinan dos tratamientos. Por una parte, es notable el precedente de la cultura como el punto de origen de los contenidos educativos, así como algunos de los elementos de la organización del trabajo académico (espacios, recursos, dinámicas), dos referentes manejados por los autores de las décadas anteriores. Por otra parte, se sitúa en un primer plano el aprendizaje de los alumnos al proponerlo como “el fin y la razón de ser” de la *docencia* y la *institución educativa*, con lo que se subordina el conjunto de aspectos y elementos que confluyen en los procesos de estructuración del trabajo académico a un producto específico: el logro de objetivos de aprendizaje.

En el caso del texto de Glazman e Ibarrola, se consideran dos formulaciones en las que las autoras sitúan la categorización de *institución educativa* en el contexto de la metodología del diseño de *planes* y *programas de estudios*. En la primera se pueden destacar dos puntualizaciones: a) la *institución educativa*, situada en un contexto sociohistórico y a la vez como encuadre y sustento del modelo de *plan de estudios*; y, b) los componentes que la configuran y determinan el tipo de plan a desarrollar (objetivos, normatividad, recursos, contenidos, productos). Así señalan que:

Dentro de un contexto social, la institución educativa que se responsabiliza de un plan de estudios, es una realidad concreta que tiene funciones y recursos propios, de ahí que sea indispensable analizarla como un fundamento que

<sup>473</sup> Al respecto, ver la nota 441 en este capítulo.

<sup>474</sup> PÉREZ RIVERA, G. et al. *Manual de didáctica...Op. Cit.*, 11. (El subrayado es mío.)

determina los objetivos generales del plan de estudios. En este sentido es conveniente analizar las alternativas o limitaciones que imponen a éstos:

- la definición de la función social de la institución;
- su legislación y organización internas;
- los recursos humanos, económicos y materiales de que dispone;
- los planes de estudios vigentes;
- los resultados educativos alcanzados previamente por la institución.<sup>475</sup>

También puede observarse que, aun cuando la delimitación de la *institución* está referida al diseño de *planes y programas de estudios* como punto de partida de las autoras, aquí se reconoce que la figura de *institución*, en relación con la "función social" asignada, es el elemento que define el modelo educativo. En este sentido, la *institución educativa* representa un "organizador social" para regular la interacción entre los participantes responsables de dar estructura al trabajo académico.

En cuanto a la segunda formulación, y relacionada con la contextualización sociohistórica destacada en el planteamiento anterior, conviene resaltar el enlace con la tecnología educativa y el enfoque administrativo en dos puntualizaciones. La primera se refiere a la aplicación del esquema de objetivos de aprendizaje-contenidos-métodos-evaluación, a partir del cual los objetivos se sitúan en un primer plano en la estructuración de la práctica educativa. La segunda tiene que ver con el tratamiento administrativo de la estructuración, en cuanto a delimitar el conjunto de recursos de que dispondrá la *institución* para poner en marcha un modelo educativo. Así, Glazman e Ibarrola proponen lo siguiente:

En las instituciones educativas repercute la limitación general de recursos que se presenta en todo el país. [...] Para elaborar un plan de estudios es necesario disponer de un recuento y un análisis de los recursos de la institución, clasificándolos conforme a ciertos criterios, de manera que en todo momento se pueda precisar la posibilidad de alcanzar determinado objetivo. Este recuento y análisis debe considerar la posibilidad de utilizar los recursos de otras instituciones educativas e inclusive los que proporcione la comunidad o la sociedad en general, tal como ocurre con los sistemas abiertos. Un recuento adecuado de los recursos debe abarcar por lo menos las siguientes categorías: Maestros [...]. Instalaciones [...]. Material didáctico [...]. Material audiovisual [...]. Material o instrumental propio de la profesión.<sup>476</sup>

En una lectura basada en las distinciones de fines/objetivos y ciencia/técnica, en ambos planteamientos puede observarse el énfasis en los objetivos de aprendizaje y las prescripciones de orden técnico en tanto elementos que dan consistencia a las

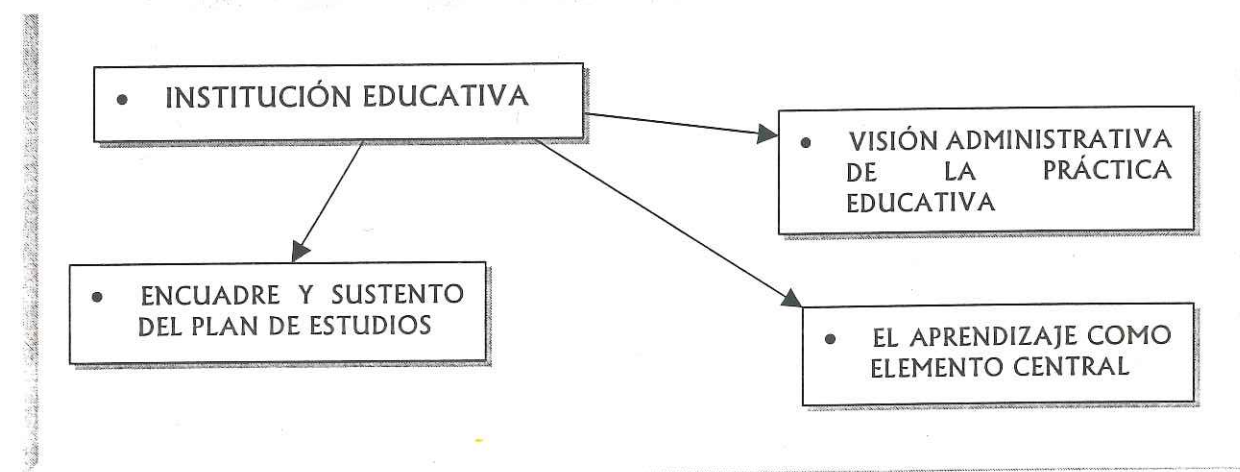
<sup>475</sup> GLAZMAN, R. y M. DE IBARROLA. *Diseño de planes... Op. Cit.*, 143-144. (El subrayado es mío.)

<sup>476</sup> *Ibid.*, 150-151. (El subrayado es mío.)

delimitaciones propuestas. Asimismo, en relación con los soportes de *docencia y administración*, para Glazman e Ibarrola es la *administración* el punto desde el cual se fundamenta y define la estructura de la práctica educativa.

Para concluir con esta segunda aproximación a la trayectoria conceptual de *institución*, conviene insistir en el matiz que incorpora el discurso hacia un tratamiento de corte más administrativo y técnico. Esto último sustenta el argumento sobre el desplazamiento de la *didáctica* y la *organización* en la producción discursiva analizada (Esquema 20).

ESQUEMA 20



#### 4.3 La *institución educativa* como entidad sociohistórica, espacio de participación y conjunto de redes de relaciones.

En esta tercera aproximación a la trayectoria conceptual de *institución* se abordan los planteamientos de Barco, Pansza et al., Furlán y Pasillas, correspondientes a la producción discursiva de la segunda mitad de los años setenta a finales de los ochenta. Se trata de algunas formulaciones que contrastan con los tratamientos precedentes, por cuanto a la forma de abordar lo concerniente a la estructuración de la práctica educativa desde la perspectiva de la *institución*, al situar la escuela como entidad sociohistórica,

espacio de participación social, entramado de relaciones, y vinculada con el enfoque de la *pedagogía institucional*. Incluso, para derivar en formulaciones a propósito del debate sobre la cientificidad y el estatuto del conocimiento pedagógico.

En el caso de los planteamientos de Barco, conviene mencionar que desde el análisis de este texto en el capítulo anterior se destacaron las reflexiones de la autora en torno a la importancia de situar el discurso prescriptivo de la *didáctica*, en la trama de relaciones sociopolíticas e ideológicas que conforma todo contexto histórico. De ahí el énfasis de Barco en destacar el carácter político implícito en toda propuesta de trabajo académico en el ámbito educativo, en oposición a los modelos metodológicos sustentados en la tecnología educativa.<sup>477</sup> Este señalamiento se refuerza con el planteamiento de la autora acerca de reconsiderar la posibilidad de una "nueva didáctica", expresado a continuación:

Una nueva propuesta didáctica que pretenda producir reales cambios [...] significa la necesidad de analizar la institución escuela en su totalidad: los fines que se propone, el servicio de quién se dispone, cómo se organiza, qué política educativa lo respalda y cómo se determina la misma, de qué recursos materiales y presupuestarios dispone el sector educación.<sup>478</sup>

De acuerdo con lo expresado por Barco, la escuela como *institución* es el resultado de interacciones, formas de organización, presiones sociales y fuerzas políticas que influyen en el desarrollo de las actividades académicas propias de ese espacio. De ahí que la *institución educativa* requiera de ser "analizada", entendiendo que en su interior ocurren procesos de intercambio entre personas, grupos, organizaciones o esferas de una sociedad, con el propósito de alcanzar determinados fines acordes con una política educativa definida.

En este orden de ideas, se ubica otro de los planteamientos de Barco con una crítica fuerte al papel que desempeña la *institución educativa* como espacio de dominación ideológica, formulado en los siguientes términos:

Aceptando como cierta la afirmación que la escuela reproduce en su seno las características del sistema social en el que se inscribe y al que sirve; estando las relaciones entre los hombres determinadas por el sistema de producción en el que actúan, puede inferirse que los modelos de relación propuestos por la escuela, han sido los de dependencia, verticalismo y autoritarismo, anulación de la creatividad,

<sup>477</sup> Al respecto, ver las citas correspondientes a las notas 145 y 150 del Capítulo 1.

<sup>478</sup> BARCO DE SURGHI, S. "¿Antididáctica...? Op. Cit.", 101. (El subrayado es mío.)

carencia del espíritu crítico. El exponente más claro de ello ha sido el tipo de relación docente-alumno que se ha verificado. [...] ...la escuela ha colaborado en un proceso de alineación, que no ha sido consciente para los educadores-ejecutores, pero al que apunta a nivel de fines implícitos o encubiertos todo el sistema.<sup>479</sup>

Como puede apreciarse, además de la crítica a las propuestas metodológicas basadas en la tecnología educativa, los planteamientos de Barco contrastan con los desarrollos discursivos de los años cuarenta a sesenta respecto del manejo de una visión ideal de la *institución educativa*, en donde las formas de interacción y organización están definidas a priori por la "naturaleza social y cultural" de la escuela.

En este caso, para la autora el esquema de la *institución educativa* como representativa de un proyecto académico de formación, y sustentada en un conjunto de valores, ideales y fines establecidos socialmente, requiere ser replanteado desde la *didáctica* y en el punto de las relaciones entre docentes y alumnos, a fin de contar con una perspectiva de la organización del trabajo académico situada en la crítica a las relaciones de dominación de un contexto socioeconómico específico.

Ahora bien, en cuanto al texto de Pansza et al., conviene destacar dos señalamientos. El primero en cuanto a las fuentes indicadas por los autores, señalando el manejo del texto de Barco así como los trabajos sobre *pedagogía institucional* de Lobrot, Lapassade y Loureau.<sup>480</sup>

En cuanto al concepto de *institución*, Pansza et al., proponen un abordaje que permita incorporar otros enfoques (sociológico, psicológico, histórico, político e incluso jurídico) en el estudio de la organización de la práctica educativa. En este sentido, la propuesta sugiere la apertura de un espectro más amplio a la vez que complejo para contextualizar lo que los autores denominan el "ámbito organizativo del trabajo escolar". La formulación propuesta es la siguiente:

La institución por excelencia de la educación formal es la escuela. En ella se concretan los problemas de finalidad, autoridad, interacción y currículo que constituyen la problemática básica del docente y en los cuales se refleja la sociedad

<sup>479</sup> *Ibid*, 102.

<sup>480</sup> De acuerdo con los testimonios de Díaz Barriga y Morán, la influencia del enfoque de la *pedagogía institucional* tuvo como antecedente los cursos y seminarios de formación de profesores impartidos en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos durante la segunda mitad de los años setenta. Otra referencia concreta es la obra de Georges Snyders en la crítica a la pedagogía considerada "tradicional". Cf. DÍAZ BARRIGA, A. *Entrevista*, 8; y MORÁN OVIEDO, P. *Entrevista*, 12.

entera. La escuela constituye lo que llamamos un aparato ideológico especializado, ya que su función está relacionada con la transmisión, conservación y promoción de la cultura, lo cual favorece nuestra integración en una sociedad determinada. [...] En la institución escolar, el examen del problema del poder propicia una toma de conciencia de que la escuela es un centro de contradicciones psicológicas, económicas y políticas.<sup>481</sup>

Destacan aquí el lugar de la escuela y el papel del docente en una doble perspectiva: para dar cumplimiento a la transmisión de la cultura y la preservación de la sociedad, y al mismo tiempo, por las relaciones de poder y control ideológico que son parte del trabajo académico en toda *institución educativa*. Así:

La reflexión del profesor y el riguroso análisis de su práctica, con la finalidad de orientar su quehacer cotidiano es como reiteradamente lo afirmamos [...], una vía muy importante para lograr que la educación adquiera categoría científica. Dicho proceso tiene que ubicarse en los marcos de la institución, porque ésta, como producto social, regula las acciones en el aula.<sup>482</sup>

Para los autores, y retomando lo expresado por Barco, el análisis de la práctica docente es una de las bases para comprender el lugar de la *institución* en el contexto sociohistórico, y también para redefinir continuamente las estrategias del trabajo cotidiano.

El segundo señalamiento es a propósito de un enlace observado con las formulaciones de Hernández Ruiz sobre los referentes que dan lugar a la *organización escolar*.<sup>483</sup> En este caso y con sus respectivos matices en relación con el concepto de *institución*, Pansza et al., coinciden en puntualizar los aspectos de la práctica educativa comprendidos en el espacio institucional, cito:

La escuela –cristalización de institucionalizaciones–, es un conjunto de convenciones que se han establecido socialmente y que se han convertido en normas o principios que aplicados con rigidez y en forma impersonal: Un edificio especial, un salón numerado, un horario establecido, una materia concreta que aprender o que enseñar, un programa preestablecido, un conjunto de relaciones jerárquicas, muchas normas que acatar (para “dar clase”, para conducirse, para evaluar, etc.), roles que asumir (alumno-subordinado, profesor-autoridad, modelo) funciones que cumplir (alumno-aprender, obedecer, profesor-enseñar, dirigir) son los aspectos que los profesores y alumnos viven en la escuela todos los días. Resulta imprescindible el análisis de estas institucionalizaciones si queremos avanzar en el proceso de conocimiento de lo educativo y, en particular, en la comprensión del papel que juegan nuestras concepciones pedagógicas.<sup>484</sup>

<sup>481</sup> PANSZA, M. et al., *Fundamentación...Op. Cit.*, 79.

<sup>482</sup> *Ibid*, 73.

<sup>483</sup> Al respecto, ver la cita correspondiente a la nota 409 de este capítulo.

<sup>484</sup> PANSZA, M. et al., *Fundamentación...Op. Cit.*, 50, 60. (El subrayado es mio.)

Por otra parte y desde una lectura situada a partir de las distinciones de ciencia/técnica y teoría/práctica, se puede observar que en los diversos planteamientos se remarca la preocupación de los autores por el abordaje científico de lo educativo, en este caso, sobre la base del análisis de la práctica educativa en un marco institucional.

Una última problematización a considerar es la propuesta por Furlán y Pasillas, en algunas argumentaciones que revelan un giro respecto de los desarrollos de corte instrumental, para derivar hacia planteamientos vinculados con el debate sobre la científicidad y el estatuto del conocimiento pedagógico.

De acuerdo con estos autores, con el concepto de *institución* se apunta que la escuela es, con mucho, lo que justifica la razón de ser de la pedagogía; asimismo, es a través de los procesos de institucionalización de la educación como se confiere sentido y especificidad al discurso pedagógico. Esta idea se presenta en los siguientes términos:

El campo pedagógico es subsidiario de la constitución histórica de lo educativo; de la institución [institucionalización] de lo educativo como el modo legítimo de transmisión (inculcación) de los aspectos “valiosos” de una cultura, por una parte de aquellos que son investidos con la autoridad para representarla y transmitirla a aquellos que son instaurados como carentes de ella. La educación no es una función “natural” ligada a la autorreproducción de la especie. Es una función históricamente creada y decantada a través de un largo y complejo proceso de elaboración e institución [institucionalización].<sup>485</sup>

Además del papel que juega el concepto de *institución* en el estudio de lo educativo, se cuestionan las formas usuales de abordar el problema de la científicidad del campo pedagógico, cuando lo que está de base es un sustrato de fuerzas políticas e ideológicas que son definitorias para el desarrollo de la práctica educativa. Pues según Furlán:

La pedagogía sólo se entiende como esfuerzo de racionalización de lo educativo para ayudar a que prevalezca sobre otras prácticas de transmisión, especialmente en el interior de la institución escolar. Esta es su posibilidad, su carga y su límite. Su potencia depende del poderío de lo que defiende y también de lo que niega. [...] ...se infieren dos cosas que pueden ser interesantes: la polémica acerca de si la pedagogía es la ciencia de la educación o se requiere otra aproximación científica, se vuelve escolástica o pugna entre funcionarios de la institución, si se atiende el hecho de la no neutralidad del concepto de educación y su imbricación entre institución y discurso.<sup>486</sup>

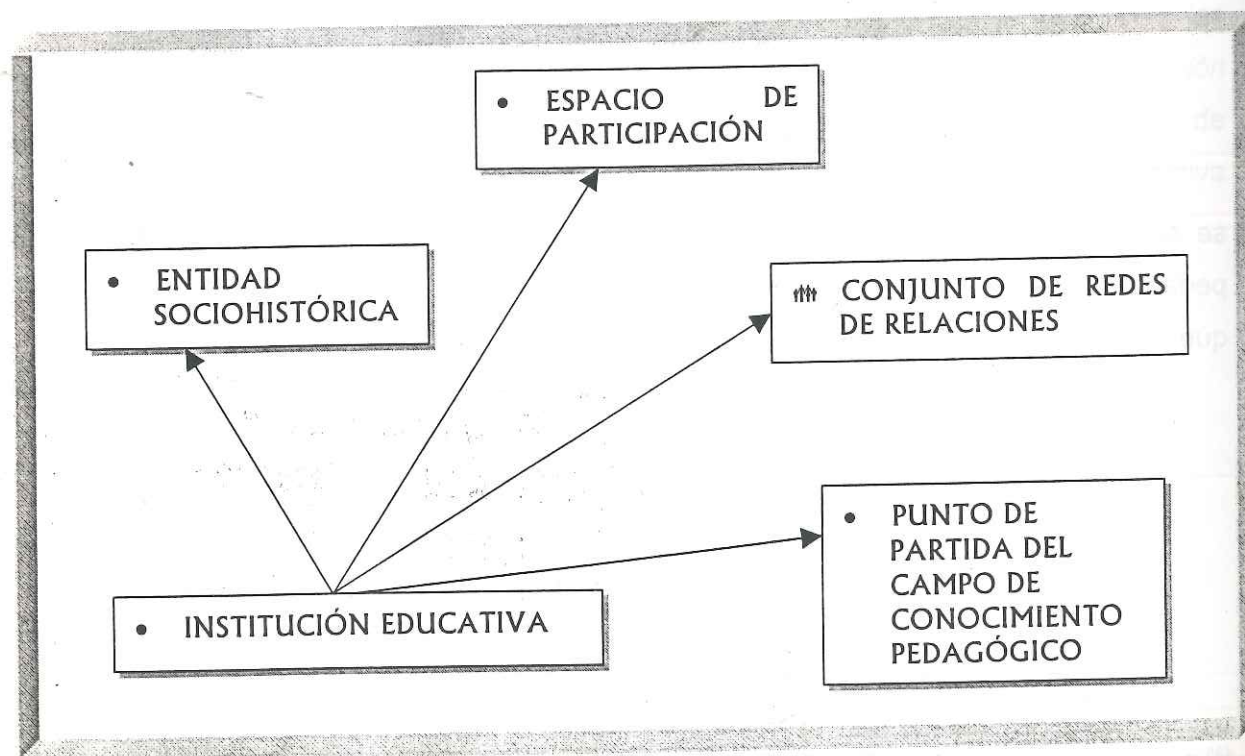
<sup>485</sup> FURLÁN, ALFREDO. Y MIGUEL ÁNGEL PASILLAS “La institución de la pedagogía como racionalización de la educación”. En: DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL et al. (1989). *El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*, 30. (El subrayado es mio.)

<sup>486</sup> FURLÁN, ALFREDO. “El campo de la intervención pedagógica”. En: *Ibid*, 45, 51. (El subrayado es mio.)

En relación con lo anterior, es interesante observar cómo en el rastreo de esta trayectoria conceptual destacan diversos elementos que dan cuenta del entretendido del concepto de *institución* con planteamientos que estuvieron vigentes por más de cuatro décadas, en los que *organización escolar* sirvió para designar una rama del campo de conocimiento pedagógico referida al estudio de los aspectos operativos e instrumentales que dan forma y particularidad al desarrollo de la práctica educativa.

Para concluir con esta aproximación al concepto de *institución* conviene destacar que el lugar asignado al docente no sólo lo sitúa como sujeto participante en la estructuración del trabajo académico, sino también como observador y crítico del propio trabajo al interior de la institución educativa. Lo anterior visto desde la articulación entre *docencia* y *administración*, atribuye un mayor predominio a la primera y con ello refuerza la injerencia de la *didáctica* por sobre el tratamiento meramente administrativo de la *organización* de la escuela (Esquema 21).

ESQUEMA 21



“La búsqueda de la procedencia no funda, al contrario: remueve aquello que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido; muestra la heterogeneidad de aquello que se imaginaba conforme a sí mismo.”

Michel Foucault, *Microfísica del poder*.

“...el punto de partida estriba en advertir que en un comienzo no impera la unidad sino la diferencia...”

Niklas Luhmann, *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría social*.





### CAPÍTULO 3.

#### ELEMENTOS PARA UNA LECTURA DE LA TRANSICIÓN EN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO.

En el período que comprende este estudio, las diferentes trayectorias conceptuales analizadas dan cuenta de las formas en que la producción discursiva ha concretado algunos de los abordajes básicos del campo pedagógico.

De hecho, con cada uno de los conceptos rastreados se obtuvieron puntos de emplazamiento que permitieron situar, entre otros, aspectos como los siguientes: a) las condiciones de posibilidad que llevaron a formular temas o problemas sobre educación; b) las formas de tratamiento y desarrollo de los mismos; y, c) los planteamientos que reunieron ideas básicas en la configuración de un término en particular para caracterizar un determinado proceso o situación (*enseñanza, aprendizaje, docencia, administración*). Asimismo, con las líneas de problematización en tanto ejes articulantes del análisis, se complementó la panorámica de los desarrollos conceptuales referida a niveles desde los cuales se delimitaron dos planos de una misma perspectiva, el espacio del aula y el ámbito institucional.

Como resultado de esta forma de situar el rastreo de las trayectorias conceptuales, se han podido señalar cuestiones indicativas que dan cuenta de una transición en las formas de abordaje, de cambios y movimientos en el manejo de nociones y conceptos, que pueden vincularse incluso con otras formas de plantear y problematizar el objeto de estudio de la pedagogía, lo que lleva a encontrar nuevas aristas y relaciones en la delimitación del campo de conocimiento mismo.

Por otra parte, con el análisis efectuado se confirma que los cambios en la configuración de los conceptos observados a la luz de sus propias trayectorias, están ligados lo mismo a procesos complejos de orden político e institucional, que a movimientos

más finos y sutiles a nivel de la construcción del conocimiento y cuya aprehensión se vuelve una tarea poco sencilla de realizar.

A partir de lo anterior, en este tercer capítulo se trata precisamente de poner en juego el doble manejo que ha posibilitado el desmontaje de las trayectorias conceptuales y las líneas de problematización desarrolladas en los capítulos precedentes. Esto último partiendo de la idea de "movimientos conceptuales" con el propósito de rastrear las transformaciones en el significado de los conceptos en cuestión, para seguir los vestigios que dejan al formularse, transformarse y cambiar, o bien al sedimentarse y permanecer.<sup>487</sup>

Bajo esta lógica, nos interesa realizar un ejercicio analítico que resalte otras aristas vinculadas con la idea central de transición de la pedagogía normalista a la pedagogía universitaria: las que se refieren a los movimientos y trayectorias conceptuales y sus cambios en el tiempo, considerando que desde ahí se puede dar cuenta de este tránsito.<sup>488</sup> Para ello se han organizado los diferentes hallazgos en cinco rubros: a) formulaciones conceptuales; b) desarrollo de tematizaciones; c) formas de intervención pedagógica; d) recomposición disciplinaria; y, e) presencia de espacios institucionales.

Este último recorrido nos permitirá tener una visión sobre la transición desde dos ángulos: desde la "superficie" del campo y los aspectos generales sobre el objeto y la delimitación disciplinaria; y, desde los "estratos" que, por debajo de la superficie, pueden ser identificados a través de las trayectorias conceptuales analizadas.<sup>489</sup> Comenzaremos por este segundo ángulo, el del conjunto de elementos que soportan el objeto, indicando los resultados específicos con los que se argumenta la transición, para después vincularlos con los elementos de cambio ubicados en la superficie del campo (Esquema 22).

<sup>487</sup> Con base en el manejo de las nociones para analizar procesos de cambio (emergencia, desplazamiento y sedimentación). Ver Introducción, páginas 52 y 53 de este trabajo.

<sup>488</sup> Como se indicó en la Introducción de este trabajo, el estudio de la transición en el campo pedagógico desde los cambios a nivel de las formaciones conceptuales en educación es un aspecto poco explorado. De las diferentes formas de abordaje de este problema, podemos encontrar trabajos cuyos ángulos de lectura son las trayectorias académicas, el avance de los conocimientos disciplinarios, o bien la presencia de determinadas entidades institucionales, entre otros. En este sentido, consideramos que la mirada desde el análisis de las formulaciones conceptuales en la producción discursiva ofrece otras posibilidades de aproximación a las problematizaciones sobre la construcción del conocimiento.

<sup>489</sup> Los términos "superficie" y "estratos" aluden a una metáfora pensada para este análisis a partir de Derrida (*Márgenes de la filosofía*) y Foucault (*La arqueología del saber*), para señalar los diferentes planos en que se expresa el cambio.

Los cambios en la superficie apuntan a los planos de mayor visibilidad, como es el caso de las entidades institucionales y la recomposición disciplinaria, y los cambios en los estratos a los planos menos expuestos a la vista, como ocurre con los entramados de las trayectorias conceptuales.

S U P E R F I C I E

ESPACIOS INSTITUCIONALES

RECOMPOSICION DISCIPLINARIA

FORMAS DE INTERVENCION PEDAGOGICA

TEMATIZACIONES

CONCEPTOS

E  
S  
T  
R  
A  
T  
O  
S

1. Formulaciones conceptuales como referentes de la transición.

En una visión de conjunto, las trayectorias conceptuales hacen evidente la transición del campo desde capas intermedias conectadas entre sí por ramificaciones y retículas muy sutiles. En este sentido y de acuerdo con la idea de "estratos", ubicamos aquí los resultados específicos obtenidos al desmontar los movimientos conceptuales, atravesando planos y capas hasta llegar a intersticios poco accesibles a primera vista. Precisamente, uno de los argumentos de este trabajo es el de rastrear y enfatizar aquellos rasgos que dan cuenta de este conjunto de movimientos, y su relación con la hipótesis sobre la transición en el campo de conocimiento de la pedagogía.<sup>490</sup>

Para aprehender este conjunto de movimientos en tiempo y espacio la utilización del término "trazos" permite situar la idea de líneas de sentido que se entraman y dispersan en diferentes direcciones, formando un tejido.<sup>491</sup> Así, con cada una de las conceptualizaciones analizadas tenemos a la vista una serie de recorridos que se ramifican, articulan formando redes y desembocan en resultados por demás interesantes. Entre otras, éstas son algunas de las posibilidades que nos ofrece la aproximación a los movimientos detectados, desde los cuales cada concepto encierra sus propias sorpresas.

1.1 Enlaces en el panorama de una constelación conceptual.

Indudablemente son diversas las pistas desde las que se puede argumentar que entre los conceptos analizados hay vínculos estrechos, susceptibles de ser rastreados en el marco de una amplia perspectiva histórica de la pedagogía. Para efectos de este trabajo, queremos destacar que si bien a lo largo del período en cuestión estos enlaces adquieren diferentes matices, es posible delimitar la panorámica de una constelación conceptual con los puntos en los que dichos anudamientos revelan características importantes de ser tomadas en cuenta, a fin de entender la idea de transición y los cambios en las formas de plantear el objeto de conocimiento de la pedagogía.

<sup>490</sup> Siguiendo con esta idea, se propone la delimitación de una panorámica de pistas y rasgos en las trayectorias conceptuales analizadas, presentada en los cuadros del Anexo 3.

<sup>491</sup> En el sentido derrideano de: "...un cruce que dejará partir de nuevo los diferentes hilos y las distintas líneas de sentido [al] igual que estará lista para anudar otras." DERRIDA, J. *Márgenes de...Op. Cit.*, 40.

#### a) Anudamientos desde la *didáctica*.

Uno de los primeros anudamientos observados se ubica en los planteamientos que atribuyen un carácter nuclear a la *didáctica*, presentándola como el espacio disciplinario del conocimiento pedagógico destinado específicamente para el estudio de lo metodológico. Esta forma de despliegue del concepto que predominara en la producción discursiva analizada hasta finales de los años sesenta y aún prevaeciente la influencia de una tradición académica europea, representó una plataforma para atender las cuestiones concernientes a la selección, organización y estructura de contenidos de enseñanza desde la *didáctica*.

Esto significa también que, como parte del abordaje de las cuestiones metodológicas de la enseñanza, en todo momento ha habido un lugar destinado al problema de los contenidos educativos. Básicamente, este sitio se ha delimitado a partir de las preguntas ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar?, mediante las cuales se marca un punto de enlace entre *curriculum* y *didáctica*, esto es, el nexo entre las distinciones de contenido y método.

Otro punto de amarre puede situarse con las preguntas ¿para qué enseñar? y ¿cuándo enseñar?, las cuales dan cabida a otros aspectos de la enseñanza referidos, por una parte, a los fines y objetivos educativos, y por otra a la estructuración de los contenidos de enseñanza en modelos de planes y programas de estudios. Esta indicación puede observarse por separado de la siguiente forma.

En el caso de los fines y objetivos educativos, desde la *didáctica* se establecen los anudamientos a modo de soporte con la filosofía normativa, la psicología y los referentes de la cultura de un determinado contexto sociohistórico. En cuanto a la estructuración de la enseñanza, y relacionada con el soporte recién señalado, es nuevamente desde la *didáctica* donde se entreteje el problema del ordenamiento lógico y psicológico de los contenidos.

#### b) Enlaces a partir de *curriculum*.

Es precisamente en el punto de los contenidos donde el *curriculum*, bajo la categorización de *plan de estudios*, se enlaza con la *didáctica* y desde ese espacio disciplinario se le presenta en las formas siguientes:

- el *curriculum* es parte de la temática estudiada por la *didáctica*, para atender las cuestiones referidas a la selección y organización de contenidos educativos en unidades pequeñas (lecciones, clases, unidades didácticas), o en modelos más inclusivos como los planes y programas de estudios;
- el *curriculum*, conformado por los *planes y programas de estudios*, representa uno de los instrumentos utilizados para el ordenamiento y la estructuración de la enseñanza;
- el *curriculum*, en una visión más amplia del *plan de estudios*, representa un esquema general de organización de la institución educativa producto de tareas desarrolladas por expertos y entidades como parte de una normatividad "natural" para la enseñanza.

En las dos primeras formas, el enlace entre *didáctica* y *curriculum* definido a partir de los contenidos se fija también mediante los métodos para la estructuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje; esta particularidad confiere un espacio de participación a los docentes en la organización de experiencias de aprendizaje, y a los alumnos como sujetos en proceso de formación. En contraste, la tercer forma sugiere otros puntos de enlace más allá de la *didáctica*, dando pauta a una apertura temática, disciplinaria y metodológica que se cristalizó como un campo de estudios de los años setenta en adelante, con el correspondiente desplazamiento entre ambos conceptos.

#### c) Entrelazamientos en torno a *evaluación*.

En cuanto a *evaluación*, el primer punto de amarre se sitúa respecto de la articulación disciplinaria que se da entre *evaluación* y *didáctica*, por ser ésta el espacio disciplinario desde el cual se plantea realizar una revisión, en un momento específico del trabajo del docente y los alumnos, a fin de comprobar los logros alcanzados a través de la

enseñanza. En una visión histórica, es evidente la influencia de la tradición europea en un doble sentido: por una parte, en relación con la *didáctica* por cuanto al vínculo de la *evaluación* con la metodología de enseñanza y el contenido; por la otra, el carácter axiológico del concepto en cuestión al abordar al mismo tiempo el referente de los fines educativos, lo que sugiere el nexo con la filosofía normativa. Con este anudamiento destaca entonces el siguiente rasgo:

- la *evaluación* es uno de los elementos componentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, condición que define su articulación con método y contenido en tanto referentes específicos, para determinar la forma en la que el docente trabajará con el alumno y lo que éste habrá de aprender.

El segundo punto de enlace se define en cuanto a la instrumentación de la *evaluación del aprendizaje*, situación que sugiere la inscripción simultánea de este concepto en la *didáctica* (pedagogía), y en la psicotécnica (psicología), al abordar lo concerniente a la faceta aplicativa. Esta forma de anudamiento tiene que ver con la apreciación cuantitativa del aprendizaje mediante instrumentos específicos de medición (exámenes, tests, pruebas pedagógicas, pruebas objetivas), y revela una mayor proximidad a los enfoques contemporáneos de la psicología, principalmente de autores estadounidenses. A partir de esta forma de enlace se aprecia otro rasgo:

- la *evaluación* adquiere gradualmente el perfil de un proceso paralelo a los de enseñanza y aprendizaje, abocado a la cuantificación de los resultados del aprendizaje que permitan determinar el nivel o grado de aprovechamiento del alumno, situación que propicia una articulación con los objetivos como referentes específicos.

El tercer punto de enlace se define a partir de la articulación entre las categorizaciones de *evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje* y *evaluación de planes de estudios*, sustentada en los aportes de la psicología conductista, la tecnología educativa y la teoría curricular. Aquí destacan básicamente el abordaje de la sistematización de la enseñanza y la valoración objetiva de los resultados de aprendizaje de un plan vigente, a partir de un mismo referente conceptual: el del aprendizaje en términos de modificación observable de la conducta, bajo los criterios de control y medición de los productos de aprendizaje. Considerando este nexo se evidencia un rasgo más:

- la *evaluación* es un proceso sistemático y diferenciado que permite determinar el grado en que se ha logrado el aprendizaje, ya sea en relación a un curso o materia, o bien en el marco más amplio de un modelo de estudios vigente, a partir de situar como referente central los objetivos.

Con base en esta serie de enlaces observados se anticipan ya algunos movimientos de reacomodo ubicados de acuerdo con el lugar que van ocupando las distinciones de contenido, método, fines y objetivos, y que incluso pueden situarse a través de la participación atribuida a docentes y alumnos en el proceso de la *evaluación*. Asimismo, y como ocurre en el caso de la trayectoria de *curriculum*, a lo largo de los tres anudamientos delimitados es posible apreciar desplazamientos que apuntan —entre otras cuestiones— a una apertura temática, como se indica más adelante.

#### d) Anudamientos hacia *organización e institución*.

Como hemos podido observar, tanto *didáctica* como *curriculum* juegan un papel fundamental en las configuraciones discursivas analizadas. Por la variedad, riqueza y complejidad que se observan en el manejo de estos conceptos, también resultan ser puntos de enlace obligados para *organización e institución*.

El anudamiento con *didáctica* está presente a lo largo del período estudiado, pues es el espacio disciplinario en el que se configuran y desprenden los conceptos de *curriculum*, *organización e institución*. En este punto el referente básico es la primacía atribuida a los contenidos, métodos y fines educativos, característica que se relaciona principalmente con la tradición europea en general y lleva a situar las cuestiones sobre ¿qué y cómo enseñar? y ¿para qué enseñar? en un plano de encuentro con preguntas como ¿cuáles son los elementos que forman parte de la práctica en el espacio educativo?, ¿de qué manera se ordenan?, y ¿para qué ordenarlos así?

Teniendo a la vista estos elementos, los enlaces observados son los siguientes:

- con el concepto de *organización* y la categorización de *organización escolar*, dado que entre la diversidad de aspectos abordados desde el espacio de la *didáctica* a propósito de los contenidos y métodos educativos (p. ej., horarios, mobiliario, clasificaciones, materiales, higiene, etcétera), algunos se desligaron de esa demarcación de manera gradual, hasta pasar a formar parte de *organización* como otro cuerpo de conocimientos;

- con el concepto de *institución* y la categorización de *institución educativa*, porque las referencias a la clase y la escuela en tanto nociones precedentes, no sólo aluden a la delimitación de espacios físicos, sino también a su papel como dispositivos para dar estructura, sentido y finalidad al trabajo de alumnos, docentes, directivos y demás sujetos involucrados en estos procesos.

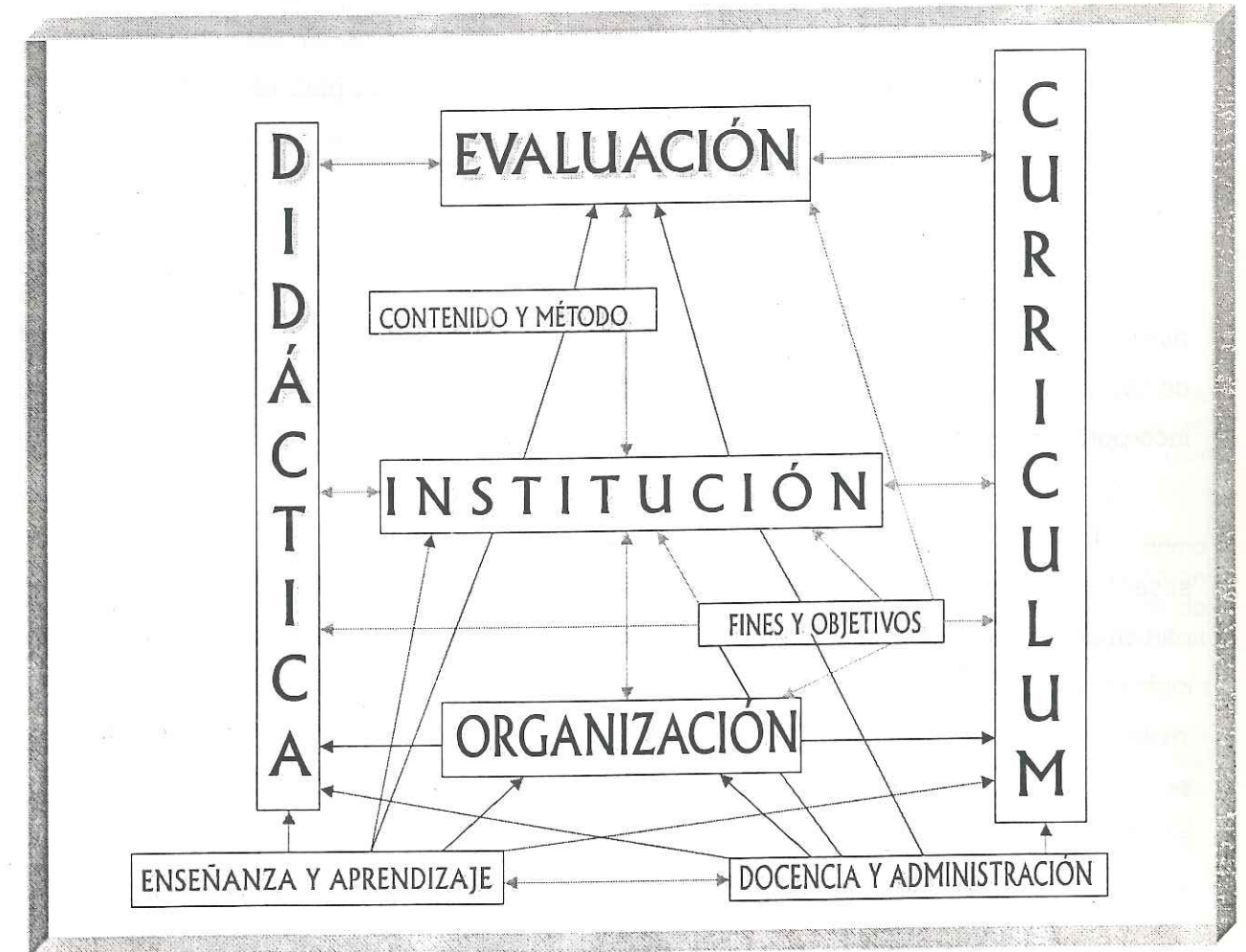
El enlace con *curriculum*, que también está presente a lo largo del período acotado, muestran matices de particularidad. Por ejemplo, una evidencia importante es el predominio concedido a los objetivos de aprendizaje a partir de los cuales se subordinan los fines, el contenido y el método, característica correspondiente a los enfoques de la tecnología educativa y la teoría curricular que ubica en primer término la cuestión sobre ¿qué enseñar?, marcando así otras formas de anudamientos como se ve a continuación:

- con *organización* y *organización escolar*, a partir del énfasis en la estructuración de los contenidos basada en la clasificación de los alumnos por grupos de edad y grados de desarrollo psicológico, y con *organización educativa*, al entramarse los problemas de planeación y administración educativas con los procesos de elaboración de planes de estudios;
- con *institución* e *institución educativa*, porque el vínculo entre los fines y contenidos educativos y los planes y programas de estudios, delimita el espacio de la práctica educativa situándola como un referente clave para la búsqueda de formas y dispositivos de organización y participación.

Como podemos apreciar, los enlaces señalados dan cuenta de un entramado discursivo en el que cada uno de los conceptos analizados adquiere presencia y sentidos diferentes, según se defina su relación a partir de las distinciones manejadas. Esto es, la

mirada detenida en contenido o método, en fines u objetivos que se puede identificar en los planteamientos sobre los conceptos analizados anticipa la forma en que éstos se presentarán, así como el énfasis atribuido a un determinado tratamiento respecto de otros, definiendo con ello el tejido y los entrelazamientos de los diversos abordajes como podemos apreciar en el Esquema 23.<sup>492</sup>

ESQUEMA 23



<sup>492</sup> Esta idea tiene como base el siguiente planteamiento derrideano: "El entrelazamiento (*Verwebung*) del lenguaje, de lo que en el lenguaje es puramente lenguaje, y de los otros hilos de la experiencia, constituyen un tejido. La palabra *Verwebung* conduce a esta zona metafórica: los estratos están "tejidos", su imbricación es tal que no se puede distinguir la trama y la urdimbre. [...] ...tejido quiere decir texto. [...] Ante esta textura inextricable, ante este enmarañamiento [...] que parece desafiar al análisis, el fenomenólogo no se desalienta. Su paciencia y su minucia deben, directamente, desenredar la madeja." Cf. DERRIDA, J. *Márgenes... Op. Cit.*, 198-199.

## 1.2 Movimientos en el manejo de los soportes conceptuales.

Otro conjunto de movimientos se encuentra en el manejo de los soportes conceptuales. Para este segundo grupo los rasgos que destacan son los siguientes.

1) La estructuración de la enseñanza y el aprendizaje es tan sólo una de las aristas que caracteriza la complejidad de la educación como objeto de estudio; por tanto, al situar el aula como un primer plano de análisis los conceptos de *didáctica*, *currículum* y *evaluación* representan en este caso los puntos de emplazamiento y acceso para resolver cuestiones que enfatizan la intervención pedagógica a través de instrumentos específicos (métodos, planes y programas de estudios, exámenes).

Observamos en este sentido que los movimientos en los soportes de *enseñanza* y *aprendizaje* ofrecen también pistas importantes. En el Cuadro 4 podemos apreciar una comparación entre ambos conceptos, en la cual destaca el énfasis y los matices que incorporan uno u otro término, en el período analizado.

El primer rasgo lo encontramos en aquellos desarrollos de los años cuarenta a sesenta, en los que la *enseñanza* se maneja como el eje de las actividades en el aula, particularidad que la posiciona como un elemento fundante de la pedagogía. Bajo esta lógica que coincide con un momento importante en la política de impulso para la formación institucionalizada de docentes del nivel básico en nuestro país, la *didáctica* como disciplina se sitúa en el lugar por excelencia para el desarrollo del conocimiento pedagógico basado en conceptos, problemas y métodos, y que habrá de presentarse a modo de instrumentos educativos, o sea la *metodología* y la *técnica de la enseñanza*.

En contraste, el énfasis en el *aprendizaje* sitúa a éste como el motor de la *enseñanza* y a la psicología como la base para derivar pautas de acción que normarán el desempeño del docente. En relación con la *didáctica*, el papel de soporte y proveedor de insumos atribuido a la psicología, independientemente del enfoque, refuerza su lugar de predominio en el campo pedagógico.

CUADRO 4

### MANEJOS CONCEPTUALES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

PERÍODO	FORMULACIONES SOBRE ENSEÑANZA	FORMULACIONES SOBRE APRENDIZAJE
AÑOS CUARENTA A SESENTA	<p>"...enseñar [...] es el acto por obra del cual el educador actúa sobre el educando." (LARROYO, 1949)</p> <p>"La enseñanza no es distinta de la educación, sino una de sus funciones o aspectos: la función didáctica." (HERNÁNDEZ Y TIRADO, 1948)</p> <p>"...en la enseñanza no hay método sin contenido; y no hay contenido sin método." (HERNÁNDEZ, 1949)</p>	<p>"El aprendizaje [...] es el proceso gracias al cual el educando es influido por el educador." (LARROYO, 1949)</p> <p>"...el aprendizaje consiste en la manera como el alumno responde a la acción del maestro [...]. Es [...] un producto de la técnica..." (VILLALPANDO, 1957)</p> <p>"El proceso del aprendizaje es de naturaleza psicológica, ya que se verifica en la mente del alumno..." (VILLALPANDO, 1969)</p>
PRIMERA MITAD DE LA DÉCADA DE LOS SETENTA	<p>"...el propósito de la institución escolar es capacitar al alumno para que aproveche todos los estímulos que el contacto con la realidad le proporciona..." (PÉREZ et al., 1972)</p> <p>"ENSEÑANZA. Aprendizaje dirigido desde el punto de vista de una orientación sistematizada." (AGUIRRE et al., 1974)</p>	<p>"Es el aprendizaje de los alumnos el fin y la razón de ser, tanto de los profesores como de las instituciones." (PÉREZ et al., 1972)</p> <p>"APRENDIZAJE. Modificación de la conducta relativamente permanente, que se da en el individuo después de una experiencia." (AGUIRRE et al., 1974)</p> <p>"...hay cambios en la conducta, como productos de aprendizaje [...] adquisición de habilidades y destreza [...], adquisición de conocimientos e informaciones..." (PÉREZ et al., 1972)</p>
SEGUNDA MITAD DE LA DÉCADA DE LOS SETENTA A FINALES DE LOS OCHENTA	<p>"...el docente no puede ya ser único emisor. Hay un intercambio permanente de roles; el alumno participa activamente en la elaboración del conocimiento." (EDELSTEIN y RODRÍGUEZ, 1976)</p> <p>"...los aspectos instrumentales inherentes a la planificación de actividades docentes deben respetar las características de un proceso de aprendizaje, que sin duda no parte de punto cero en las instituciones escolares, sino que está precedido por la historia personal de cada sujeto y en especial por su extracción social." RODRÍGUEZ, 1976)</p>	<p>"Una persona aprende cuando se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, arriba a conclusiones parciales, siente temor ante lo desconocido, manipula objetos, verifica en una práctica sus conclusiones, etc. Es decir, cuando se producen modificaciones, reestructuraciones en su conducta." (RODRÍGUEZ, 1976)</p> <p>"Entendemos por aprendizaje la modificación más o menos estable de pautas de conducta." (ZARZAR, 1982)</p> <p>"El aprendizaje es un proceso caracterizado por saltos, avances, retrocesos, parálisis, miedos, detenciones y construcciones, esto es, el aprendizaje es un proceso dinámico." (DÍAZ BARRIGA, 1984)</p>

Este rasgo observado especialmente hacia los años setenta en los momentos de pleno auge de la tecnología educativa, es uno de los indicadores de movimiento y cambio que dan lugar a la transición.

Un segundo rasgo se observa hacia los años cuarenta a sesenta, en cuanto al énfasis en los contenidos desde el soporte de la *enseñanza*, lo cual refuerza el posicionamiento de la *didáctica* como la disciplina "matriz". En contraste, a partir de los setenta la primacía del *aprendizaje* y de la figura de objetivos de aprendizaje en ese sentido coloca a la psicología como una de las bases desde las que se derivan los fundamentos para la elaboración de planes de estudios.

Con *evaluación* se observa un tercer rasgo, a partir de los movimientos relacionados con el énfasis en uno u otro de los soportes conceptuales. Pues mientras se mantiene el predominio de la *enseñanza* respecto del *aprendizaje* hasta finales de los años sesenta, también se observa una subordinación de la *evaluación* respecto de la *didáctica*. Esta condición cambia no sólo a partir del posicionamiento del *aprendizaje*, sino además por el hecho de que este predominio va acompañado del avance gradual de la psicología conductista, la tecnología educativa y la teoría curricular en un espacio que hasta entonces había sido dominio exclusivo de la *didáctica*.

Asimismo, los movimientos de *enseñanza* y *aprendizaje* representan un indicador de los deslindes conceptuales respecto de la *didáctica*, proceso que influyó en que tanto *currículum* como *evaluación* ganaran terreno propio. Lo anterior se advierte al observar que conforme se afirma el predominio del *aprendizaje* por sobre la *enseñanza*, y con él los soportes provenientes de otros ámbitos disciplinarios, la *didáctica* deja de tener el papel de "matriz" lo que a su vez pone en entredicho el sentido de la pedagogía misma, al menos como se le entendía en los años cuarenta a sesenta.

Y aun cuando desde mediados de los setenta y hasta finales del período estudiado, los diferentes tratamientos reiteran la búsqueda de otros soportes para la *enseñanza* provenientes de enfoques alternativos (p. ej., pedagogía freiriana, pedagogía institucional), esta situación no le devuelve a la *didáctica* su condición anterior.

Un señalamiento de interés a propósito de los movimientos observados en *enseñanza* y *aprendizaje* se relaciona con el lugar de predominio que se atribuye o bien al quehacer del docente, o bien al desempeño del alumno. Esta centralidad de una u otra figura que da cuenta de un determinado manejo de los referentes teóricos, no es una elección casual ni voluntaria, sino condición delimitada por la convergencia de un conjunto de elementos de un contexto que posibilitaron, y se entretajeron incluso, con tal o cual posicionamiento.

En este sentido, puede decirse que no es fortuita la correspondencia entre un período de impulso a la formación del magisterio de educación básica y media, y un discurso en donde el docente representa el elemento clave de la práctica educativa. Como tampoco es casual que en otro determinado momento, la expansión de los servicios educativos de los niveles medio y superior enmarquen planteamientos en los que el alumno es el centro de atención de docentes, pedagogos y demás estudiosos de lo educativo.

2) Las problematizaciones sobre la estructuración de la práctica educativa como segundo plano de análisis, basadas en los conceptos de *organización* e *institución* y nuevamente el de *currículum*, se utilizan a modo de puntos de acceso a fin de contar con otra perspectiva del objeto de estudio del campo pedagógico.

Con base en el análisis de estos conceptos, sus desarrollos y trayectorias, podemos observar los movimientos de los soportes conceptuales de *docencia* y *administración* mediante la comparación presentada en el Cuadro 5 a propósito del manejo de estos conceptos en el período estudiado.

De esta comparación podemos resaltar dos rasgos importantes. El primero consiste en el papel nuclear que se le atribuye a la *docencia* a lo largo de todo el período; sin embargo, los matices que perfilan esta actividad entre un momento y otro marcan diferencias de interés.

CUADRO 5  
MANEJOS CONCEPTUALES DE *DOCENCIA* Y *ADMINISTRACIÓN*

PERÍODO	FORMULACIONES SOBRE <i>DOCENCIA</i>	FORMULACIONES SOBRE <i>ADMINISTRACIÓN</i>
AÑOS CUARENTA A SESENTA	<p>"El término "maestro [...] nombra al educador que voluntaria y de manera profesional se ocupa de la enseñanza." (LARROYO, 1958)</p> <p>"El maestro es el alma de la escuela. [...] En cada maestro ha de vivir el ideal formativo, y ha de obrar un renovado afán de servir mejor a quienes son puestos a su cuidado y dirección." (VILLALPANDO, 1969)</p> <p>"...esa unidad integrada por maestro y discípulos es la clase en el más recto y fecundo sentido de la palabra." (HERNÁNDEZ, 1960)</p>	<p>"Con el nombre de organización y administración se designa [una] parte de la pedagogía." (LARROYO, 1949)</p> <p>"El término "administración" [...] tiene el significado de proveer lo necesario, de regir." (LARROYO, 1949)</p> <p>"Organización de la educación es el conjunto de instituciones, encaminadas a realizar del mejor modo la obra educativa. La administración educativa es la adecuada acción ejercida por funcionarios para ese objeto." (LARROYO, 1949)</p>
PRIMERA MITAD DE LA DÉCADA DE LOS SETENTA	<p>"...durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor ha de mantener una actitud atenta a las [...] situaciones y cambios del grupo y ha de seleccionar [...] formas de organización que respondan a las necesidades del momento que los alumnos viven y que puedan llevarlos con mayor eficacia al logro de sus objetivos." (PÉREZ et al., 1972)</p>	
SEGUNDA MITAD DE LA DÉCADA DE LOS SETENTA A FINALES DE LOS OCHENTA	<p>"...el docente no puede ya ser único emisor. Hay un intercambio permanente de roles; el alumno participa activamente en la elaboración del conocimiento." (EDELSTEIN y RODRÍGUEZ, 1976)</p> <p>"...la multiplicidad de variables que se dan en el trabajo realizado por el docente no permite pensar que podemos sugerir la "clase-modelo" ni describir la mejor relación alumno-maestro, [...] más bien corresponde al docente, de acuerdo con las características de la institución, del grupo y de la disciplina, diseñar estrategias para lograr buenos aprendizajes." PANSZA et al., 1986)</p>	

Por ejemplo, entre los años cuarenta y sesenta en un período de fuerte impulso a la formación de profesores de los niveles básico y medio, el docente y la clase se consideraban los elementos centrales para atender la estructuración de la práctica en una

institución educativa; en contraste, a partir de la década de los setenta en un momento de importante expansión de los niveles de educación media y superior, ambos elementos quedan subordinados, condicionando su participación en el juego de otros elementos que rebasan los límites de este espacio de acción. Uno de ellos es la elaboración de planes y programas de estudios basada en la definición de los objetivos de aprendizaje, por parte de expertos, tecnólogos o planificadores.

En relación con este señalamiento, el segundo rasgo refiere justamente al desarrollo del concepto de *administración* que, una vez situado como rama de la pedagogía, al parecer no observa una continuidad definida desde los años setenta en adelante. Sin embargo, es aquí donde el análisis de las trayectorias de *organización*, *currículum* e *institución* nos ofrece las pistas para comprender el significado de este vacío aparente.

En efecto, el reposicionamiento que para ese momento adquiere el concepto de *currículum* en términos del elemento central y articulante en la *organización* de la *institución educativa*, permite que las diferentes argumentaciones en torno a la estructuración de la práctica educativa se integren abiertamente a su demarcación. Podemos suponer entonces que esta situación contribuyó a obviar el tratamiento por separado de la *organización* y la *administración educativas*, una vez que este grupo de conocimientos pasó a formar parte del espacio de *currículum*.

Vinculado con lo anterior, el movimiento derivado del manejo y énfasis de *docencia* deja entrever algunas de las situaciones ya señaladas en el apartado precedente por cuanto al lugar que ocupó la *didáctica* a principios de los setenta. Es decir, el predominio gradual de *currículum*, *evaluación* e *institución* fue definiendo otros puntos de emplazamiento para abordar el problema de la estructuración de la práctica educativa, en los que *docencia* y *administración educativa* tienen un peso diferente del que se les atribuyó hasta finales de los años sesenta. Y como ya se mencionó también, en los años siguientes la búsqueda de otras alternativas de soporte para la *didáctica* si bien derivó en un replanteamiento de la *docencia*, fue una redefinición en la que la *didáctica* no recuperó el significado que anteriormente se le atribuía.



### 1.3 *Didáctica* y la resignificación de una disciplina.

En relación con los movimientos correspondientes a *didáctica*, las formulaciones sobre este concepto vigentes hasta finales de los sesenta representan no un punto de partida sino una marca<sup>493</sup> para los tratamientos precedentes rastreados en las obras de autores clásicos, que llegaron a concretarse en la producción discursiva de ese momento y cuyos rasgos específicos son los siguientes.

El primero consiste en la visión ideal de la *didáctica*, desde la perspectiva de un conocimiento disciplinario sobre la teoría (soporte) y la técnica de la enseñanza (aplicación), teniendo como base los fundamentos de la filosofía normativa y la psicología de la educación. En este sentido destaca la definición del concepto en términos de "ciencia y arte" de la enseñanza, en donde el método didáctico mantiene un vínculo estrecho con el método científico, referente entre otros a partir del cual se atribuye un carácter científico al quehacer de la *didáctica*.<sup>494</sup>

El segundo rasgo se refiere al énfasis atribuido a la *enseñanza* a partir del dominio de los métodos y el papel asignado a la figura del docente como poseedor del conocimiento. Esta particularidad ya señalada en el inciso anterior refuerza la delimitación de la *didáctica* como espacio de primer orden no sólo en lo concerniente a la enseñanza y el aprendizaje, sino además para abordar los problemas referidos al *currículum* en términos de la selección y organización de contenidos, con la elaboración de planes y programas de estudios. Asimismo, se observa que el método es uno de los elementos de mayor predominio, seguido de los contenidos, fines y objetivos, en un interjuego desde el cual se articulan los diferentes argumentos que posibilitan una definición de *didáctica*.

Para la primera mitad de la década de los setenta se da una primera serie de desplazamientos importantes que contrastan con el panorama anterior. Por ejemplo, en

<sup>493</sup> La noción de "marca" se utiliza aquí en uno de los sentidos propuestos por Derrida, bajo la idea de destacar un "señalamiento" que permanece y no se agota en el presente de su inscripción, esto es, que no puede reducirse al esquema de relación causa-efecto, dado que son efectos producidos, pero efectos que no tienen como causa un sujeto o una sustancia, o bien un elemento en general al que se le puede atribuir un origen o punto de partida. Según indica el autor: "Esto no supone que la marca valga fuera de contexto, sino al contrario, que no hay más que contextos sin ningún centro de anclaje absoluto. [...] ¿Qué sería de una marca que no se pudiera citar? ¿Y cuyo origen no pudiera perderse en el camino?" Cf. DERRIDA, J. *Márgenes de... Op. Cit.*, 47, 358, 362.

<sup>494</sup> Los ejemplos de esta forma de tratamiento se observan en las citas correspondientes a las notas 118, 119 y 120 del Capítulo 1.

este momento observamos que la *didáctica* es vista como una disciplina que guía la acción docente desde la planeación didáctica y la sistematización de la enseñanza, retomando las bases de la tecnología educativa; un rasgo importante aquí es el soporte derivado de la psicología conductista y los referentes de control y cuantificación de los "productos de aprendizaje", presentados como garantes del carácter científico de la planeación didáctica.<sup>495</sup>

Destacan también otros rasgos importantes: a) el desplazamiento de método y contenido para situar como elemento aglutinante a los objetivos de aprendizaje; b) el énfasis concedido al *aprendizaje* y el carácter instrumental de toda propuesta metodológica, precisamente bajo la lógica de los objetivos de aprendizaje y los cambios observables de la conducta; y, c) el desplazamiento de las tareas de selección y organización de contenidos para la elaboración de planes y programas de estudios, como un abordaje que queda fuera del ámbito de la planeación didáctica.

Como podemos observar, a partir de este momento la resignificación de la *didáctica* en cuanto a su delimitación como la disciplina abocada al estudio de los métodos de enseñanza, deja entrever que ya no sería éste el espacio por excelencia para abordar lo concerniente a las estrategias metodológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En forma paralela, con este manejo la *didáctica* ve reducido su ámbito de acción al quedar referida propiamente a las cuestiones de metodología de la enseñanza.

Por otra parte, hacia la segunda mitad de la década de los setenta y hasta finales de los ochenta, se hace evidente otra serie de movimientos y reacomodos interesantes que comparten y contrastan referentes de los momentos anteriores. De hecho, el tratamiento de la *didáctica* como espacio de primer orden, no sólo para el abordaje de la metodología de enseñanza, sino como punto del que han partido otras temáticas y problematizaciones (p. ej., las referidas al *currículum*), sugiere otro conjunto de pistas acerca de movimientos que dan cuenta de un replanteamiento observado a lo largo de esos años.

En conjunto, las diferentes formulaciones de ese momento revelan la presencia de rasgos afines como son la importancia de definir una contextualización sociohistórica para la elaboración de propuestas metodológicas, el vínculo entre la investigación educativa y la

<sup>495</sup> Al respecto, ver las citas correspondientes a las notas 133 y 141 del Capítulo 1.

instrumentación de la práctica educativa cotidiana, así como las posibilidades de vislumbrar un discurso didáctico tendente a la problematización y no sólo circunscrito a las prescripciones de índole instrumental. En este sentido en este grupo de planteamientos se enfatiza la importancia de vincular los niveles teórico, técnico e instrumental, así como un manejo multidisciplinario de enfoques para el abordaje de temas y problemas en la *didáctica*.<sup>496</sup>

En contraste con los abordajes derivados de la tecnología educativa, observamos que nuevamente el método recupera su lugar de elemento articulante del trabajo en el aula. Lo anterior se aprecia al atribuir al método didáctico el papel estructurante en el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje, considerando incluso la especificidad del conocimiento disciplinario y los momentos de desarrollo del alumno. De manera más específica encontramos también que la observación reiterada a propósito de estos rasgos a modo de referentes argumentativos, derivó en una variedad de formulaciones en términos de reflexiones sobre la *didáctica* con sus respectivos matices.

Siguiendo los trazos de estos movimientos, el reposicionamiento de la *didáctica* tiene lugar en el lapso comprendido entre dos momentos importantes como fueron la política educativa estatal de formación del magisterio nacional, y la expansión y modernización de la educación superior. En este sentido resulta interesante observar los reajustes que llevan a este concepto a transitar de una situación de definición categórica y estatuto epistémico establecido ("ciencia y arte de enseñar", "teoría de la enseñanza"), vigente hasta finales de los años sesenta, a la de una disciplina agregada a otros espacios del conocimiento para apoyar en ciertos aspectos de la planeación educativa, de los setenta en adelante, hasta llegar a un punto en el cual la incorporación de otras líneas de reflexión amplían el panorama de la *didáctica*, sin desligarla de su naturaleza como disciplina abocada al estudio de las propuestas metodológicas de enseñanza.

<sup>496</sup> Algunos ejemplos de estos señalamientos se ubican en las citas correspondientes a las notas 149, 155 y 175 del Capítulo 1.

#### 1.4 *Curriculum*: posibilidades de apertura y complejidad en el campo pedagógico.

En el caso de *curriculum* y atendiendo a la doble aproximación al concepto realizada en los capítulos anteriores, los movimientos observados se presentan en dos partes.

1) Esta primera parte corresponde a los movimientos de *curriculum* en relación con *didáctica*. Para este rastreo de desplazamientos y reajustes del concepto, el punto de partida se ubica al situar al *curriculum* como un tema abordado en el espacio disciplinario de la *didáctica*, lugar de emplazamiento desde el cual se atienden las cuestiones teóricas y técnicas concernientes a la selección y organización de los contenidos educativos. En este tratamiento que prevaleció hasta la década de los sesenta, la referencia al concepto se limita a su utilización como equivalente de *plan de estudios* y *programa de materias*, presentados en términos de un esquema general de organización de las actividades académicas en el ámbito educativo.<sup>497</sup>

De acuerdo con esta forma de abordaje, el ordenamiento propuesto va de los fines educativos, a los contenidos de enseñanza hasta llegar a los métodos y los medios, sustentado en el vínculo entre la *didáctica*, la filosofía y la psicología. Se parte también del referente del papel de la cultura y los valores universales de la educación como criterio para la selección y contextualización de contenidos y métodos, correspondientes a un determinado panorama educativo.

Al inicio de la década de los setenta se observan diversos movimientos que resaltan al compararse con los rasgos del período precedente. Por ejemplo, el *curriculum* como sinónimo de *plan de estudios* se presenta en términos de una propuesta explícita de intervención centrada en la definición de objetivos de aprendizaje, que articula contenidos, fines y estrategias para garantizar el aprendizaje. En este momento se enfatiza la importancia de contar con una metodología para el diseño de planes y programas de estudios, sustentada en los planteamientos de sistematización de la enseñanza y el aprendizaje, bajo un esquema de racionalidad.<sup>498</sup>

<sup>497</sup> Considérense como ejemplos las citas de las notas 211, 213 y 215 del Capítulo 1.

<sup>498</sup> Al respecto, ver las citas correspondientes a las notas 229, 240, 241 y 245 del Capítulo 1.

En términos de movimiento, observamos claramente cómo se da una separación de la *didáctica*, llevando la planificación del trabajo en el aula al espacio correspondiente a la elaboración de planes y programas, con un marcado énfasis en el carácter científico y técnico que garantiza la eficiencia de la práctica educativa. Ligado a este movimiento ocurre también un desplazamiento importante de la filosofía normativa, dejando el lugar de soporte a la psicología conductista, la tecnología educativa, el enfoque de la administración científica y la teoría de sistemas.

Para este momento el *curriculum* se presenta como el eje que estructura y organiza la institución educativa, y el diseño de planes y programas de estudios se convierte en un espacio de temas y problemas, que gradualmente despuntó hacia la delimitación de un campo de estudio con objeto propio. A partir de este punto observamos entonces el entrelazado de otra serie de reposicionamientos importantes, vinculados con los planteamientos de la segunda mitad de los años setenta en adelante.

Aquí por ejemplo, el *curriculum* es visto como un concepto complejo referido a los problemas vinculados con el diseño, desarrollo y evaluación de *planes y programas de estudios*. Su abordaje incluye problematizaciones en torno a las implicaciones disciplinarias, institucionales y sociohistóricas que conlleva cualquier propuesta para la estructuración de planes y programas de estudios, sobre la base de un espectro de conocimientos multidisciplinarios.<sup>499</sup>

En contraste con los planteamientos de principios de los setenta, en este otro momento se enfatiza el papel del método de enseñanza, el lugar de la *didáctica* y el soporte de la investigación educativa, como elementos estructurantes para abordar analíticamente las tareas de elaboración de planes y programas de estudios. Con este conjunto de desarrollos conceptuales se abren otras posibilidades temáticas referidas a la fundamentación y diseño de planes y programas, actores, niveles y espacios de intervención, campos disciplinarios y políticas educativas en contextos sociohistóricos determinados.

<sup>499</sup> Como ejemplo de estos señalamientos ver las citas correspondientes a las notas 168, 258 y 265 del Capítulo 1.

Así observamos cómo el *curriculum* llega a situarse en términos de objeto y campo de estudio específico, articulado con el campo de conocimiento pedagógico a partir de los referentes de diversidad temática, de enfoques teóricos y de otras lecturas disciplinarias que dan lugar a redes, entrelazados y nuevos espacios para el conocimiento de lo educativo. Además, de acuerdo con la temporalidad señalada el enlace con el contexto resalta una situación en particular: los movimientos importantes en los abordajes sobre el *curriculum* corresponden con el momento de expansión de los servicios educativos y la diversificación de las instituciones de educación superior de los años setenta en adelante.

Una última pista rastreada en los abordajes sobre *curriculum* en la década de los ochenta, se obtiene al destacar aquellos movimientos relacionados con el manejo de las categorizaciones de plan de estudios y programas de estudios, esto es, con el cambio que sugiere la utilización de denominaciones como "modelos de organización institucional" o bien "proyecto educativo de desarrollo curricular". Lo anterior en el sentido de considerar que bajo estas acepciones, además de las problematizaciones referidas a la selección y organización de contenidos de planes y programas de estudios, los planteamientos formulados se diversifican y permiten la incorporación de otros aspectos de la práctica educativa abordables desde perspectivas teóricas y metodológicas de otros campos disciplinarios, además de la filosofía, la psicología, la *didáctica* o la administración.

A modo de cierre sobre este conjunto de movimientos conceptuales conviene remarcar como señalamientos importantes los siguientes. El primero en cuanto a los trazos que revelan cómo el concepto de *curriculum* se resignifica, al separar las tareas de selección y organización de contenidos en planes y programas de estudios del espacio disciplinario de la *didáctica*, ámbito en el que tradicionalmente se había desarrollado. Un elemento clave de esta separación lo constituye la figura de objetivos de aprendizaje y los movimientos de contenido y método, en el interjuego que se genera al enfatizar particularmente alguno de estos componentes.

Otro señalamiento de interés se refiere al reacomodo de la *didáctica*, entrelazado en los propios movimientos observados en la trayectoria de *curriculum*. En esta cohabitación observada entre ambos conceptos, la inclusividad atribuida a *curriculum* lo sitúa en términos de eje articulante del trabajo en el aula; entre tanto, la *didáctica* ve reducido su ámbito de acción al quedar referida propiamente a las cuestiones de metodología de la

enseñanza. En un momento dado, todos estos abordajes dejan entrever que no obstante tener puntos de enlace y separación, *didáctica* y *currículum* son conceptos cuyo origen y destino los mantiene necesariamente entramados, ya sea de manera tácita o expresa.

Así pues, *currículum* no puede comprenderse lo suficiente sino a partir de sus antecedentes en la *didáctica*; por su parte, los planteamientos de la *didáctica* adquieren un mayor sentido de expansión y complejidad a través de los desarrollos sobre *currículum*. En suma, nos encontramos sin duda ante conceptos inevitablemente interdependientes.

2) La segunda parte se refiere a los trazos de movimientos en los que observamos cómo el concepto de *currículum* se convierte en un gozne o perno que enlaza los elementos comprendidos en los conceptos de *organización* e *institución*, abriendo con ello otras posibilidades de significación y estudio. Este conjunto de dinámicas observado desde los años cuarenta tiene como un punto clave de observación el deslinde de *organización* respecto de la *didáctica*, ubicado en la perspectiva del campo de la pedagogía y con un soporte argumentativo en las metodologías correspondientes a cada cuerpo de conocimientos.

Destacamos una primera referencia mediante la ubicación del concepto de *organización* como un conjunto de conocimientos sobre la práctica educativa, diferentes y complementarios a los de *didáctica*, orientados a la disposición y *administración* de recursos, la definición de normatividades y reglamentaciones, y la planeación y puesta en marcha del trabajo en la escuela. De manera más específica encontramos aquí el anudamiento con la delimitación de la *organización escolar* como una rama del conocimiento pedagógico, derivada de la *didáctica* y abocada al estudio de contenidos esenciales para los docentes de nivel básico, a fin de atender de manera eficaz todos aquellos aspectos de la *organización* y coordinación de la práctica educativa en dicho nivel.<sup>500</sup>

Asimismo, ubicamos la definición y delimitación de la *organización* y *administración educativas*, también como una rama del conocimiento pedagógico pero con diferente amplitud y diversificación al abarcar problemas de política, planeación y administración

<sup>500</sup> En este sentido consideramos las citas correspondientes a las notas 393, 400, 413 y 415 del Capítulo 2.

educativas, e incluso los concernientes a la *organización escolar*, por lo que alude a la participación de diversos especialistas además del docente.<sup>501</sup>

A partir de este deslinde y con la diversificación indicados podemos apreciar además los posicionamientos de los soportes de *docencia* y *administración*, destacando el vínculo entre las actividades de enseñanza y la *organización* de la práctica educativa en el nivel de educación básica. En contraste, con *organización educativa* el concepto de *administración* tiene un lugar predominante respecto de *docencia*, lo que sugiere la presencia de un conocimiento especializado que abre otras posibilidades de desarrollos temáticos y de orientación formativa. Asimismo, esta particularidad vinculada con el tratamiento atribuido a la pedagogía universitaria tiene como sustento la delimitación de pedagogía en términos de "la ciencia de la educación".

Es interesante observar aquí cómo hacia la década de los setenta y atendiendo al panorama conceptual presentado, al parecer el discurso sobre *organización* se interrumpe en esos años. Sin embargo, es precisamente en ese momento cuando el desarrollo temático sobre *currículum* coincide con el de la planeación educativa como rama de conocimiento, campo temático y actividad realizada en todos los niveles y ámbitos de la educación, desde el básico hasta el superior, en lo escolar y lo extraescolar, con proyección local y nacional.

De acuerdo con este señalamiento, consideramos que a partir de la confluencia de este conjunto de situaciones es válido argumentar que la continuidad de *organización* puede rastrearse en los movimientos de *currículum* y la presencia cada vez más definida de la planeación educativa en el campo de conocimiento pedagógico. En este sentido, el "haz" de líneas de tejido en que se convierte el *currículum* desplaza la referencia inmediata a los planes y programas de estudios y se presenta como un concepto articulante más inclusivo y complejo.

Los referentes que preceden esta serie de cambios los podemos observar desde los años cuarenta en planteamientos como los siguientes. De entrada se destaca el abordaje de ordenamiento propuesto desde el *currículum* en relación con *organización escolar*, dado que mediante las categorizaciones de *plan de estudios* y *programa de*

<sup>501</sup> Ver también la cita correspondiente a la nota 417 del Capítulo 2.

*estudios* (fines, contenidos y métodos) se definen criterios, pautas y clasificaciones para la estructuración del trabajo en la escuela. Por otra parte, se enfatiza también la vinculación con *organización educativa*, en donde el *currículum* representa el referente sobre los *planes de estudios* (fines, contenidos) en una visión panorámica de las instituciones y los servicios del sistema educativo de un país.<sup>502</sup>

Hacia principios de los años setenta tienen lugar otros reajustes que contrastan con los del período anterior. Por ejemplo, un cambio notable se da a partir de la ubicación del plan de estudios como el elemento central en la *organización* de toda *institución educativa*, al tomar como punto de partida la definición de objetivos de aprendizaje y la aplicación de una metodología de diseño de planes y programas de estudios.

En este punto, la centralidad atribuida a la figura del *plan de estudios* se resume en su presentación en términos del instrumento mediante el cual la *institución educativa* define las formas de estructura y *organización*, para poner en marcha un determinado modelo educativo. Destaca además el ordenamiento de carácter administrativo que implica el diseño y la implantación de un *plan de estudios* en una determinada *institución educativa*, a partir de la disposición de recursos, medios y materiales que aseguren el logro de los objetivos de aprendizaje.<sup>503</sup>

Para este momento es más que evidente la vinculación con la planeación educativa, al considerar como parte del *currículum* el abordaje de cuestiones sobre política, administración, financiamiento, implantación, evaluación e investigación de *planes de estudios* de los diferentes grados y niveles del sistema educativo. En conjunto, estas formulaciones nos permiten insistir en uno de los argumentos sustentados sobre la hipótesis de la transición, en cuanto a que el lugar de predominio del *plan de estudios* desde el soporte de la psicología conductista, la tecnología educativa y la teoría curricular, combinado con el manejo de la figura de *objetivos de aprendizaje* como el principal dispositivo para dar estructura al trabajo en el aula, conformaron un intersticio a través del cual accedieron y se asentaron en el campo pedagógico otras formas de intervenir en lo educativo, no necesariamente centradas en la *enseñanza* (p. ej., la gestión y el desarrollo institucional).

<sup>502</sup> Se consideran aquí los planteamientos de las citas 429 y 433 del Capítulo 2.

<sup>503</sup> Al respecto, ver las citas correspondientes a las notas 444, 445 y 446 del Capítulo 2.

Siguiendo con las dinámicas de cambio observamos que desde finales de los años setenta la trayectoria de *currículum* observa otros reposicionamientos importantes. En este sentido destacamos la complejidad y diversidad atribuida a dicho concepto, ante la variedad temática y de problematizaciones incorporadas que gradualmente rebasaron las categorizaciones de *plan* y *programa de estudios*, considerando incluso el manejo de acepciones como "proyecto educativo" o "modelo de desarrollo institucional". A su vez, la articulación de las propuestas de diseño e implantación de planes de estudios, en la perspectiva de conocimientos multidisciplinarios y enfoques teórico-metodológicos diversos, posibilitó ampliar los límites del campo de estudio del *currículum* más allá de la *didáctica*, la *organización* y la administración.<sup>504</sup>

Por otra parte y coincidiendo con los señalamientos sobre los soportes de *docencia* y *administración* ya indicados en el apartado 1.2 de este capítulo, ambos conceptos tienen un predominio distinto en los diferentes movimientos detectados. Así por ejemplo, hasta los años sesenta *docencia* y *administración* dan sustento de manera diferenciada, pues en el caso de *organización escolar* el concepto de *docencia* está más en juego que en *organización educativa*. A principios de los setenta, el concepto de *administración* revela un predominio más definido en los diferentes tratamientos sobre diseño de planes de estudios. Ya hacia los años ochenta nuevamente *docencia* y *administración* comparten el escenario conceptual, si bien para ese momento hay otros conceptos que, como *investigación* y *planeación*, se han ido entretejiendo en el abordaje sobre *currículum* hasta formar parte de este espacio.

En los entramados de *organización* y *currículum* destacamos también los movimientos en relación con *institución*, concepto que prevalece a lo largo del período estudiado en las formas siguientes. En primer término está la articulación con *didáctica* a partir de los referentes de la clase y la escuela, ya que histórica, social y culturalmente éstos son los espacios formativos por definición. Observamos también la relación con *organización*, por cuanto a las formas de ordenamiento del trabajo escolar y también al representar el conjunto de entidades escolares y educativas que conforman un sistema. En cuanto al vínculo con *currículum*, la presencia de *institución* se puede apreciar en el

<sup>504</sup> Considérense como ejemplos las citas correspondientes a las notas 454 y 456 del Capítulo 2.

entretreído de espacio educativo y formas de estructura y *organización* de la práctica educativa para concretar la puesta en marcha de un determinado modelo educativo.<sup>505</sup>

En este sentido, conviene insistir que el concepto de *institución* se ubica como el enlace más próximo entre los abordajes sobre la estructuración de la práctica educativa con *organización* hasta antes de los setenta, y con otros planteamientos de años posteriores vinculados con *currículum* (p. ej., política, planeación y *administración* educativas). Y si bien esto último podría parecer un resultado previsto, conviene insistir que a través de los diferentes señalamientos acerca de los puntos de enlace, movimientos y reacomodos observados en las diferentes trayectorias, los cruces y entrelazamientos de *organización*, *currículum* e *institución* que han quedado en evidencia dan cuenta de la complejidad del seguimiento y desarmado de estos conceptos, particularmente significativos en el desarrollo del campo pedagógico.

### 1.5 *Evaluación* como conocimiento especializado y autónomo.

En cuanto a los movimientos observados en el concepto de *evaluación* se delimitan básicamente tres conjuntos importantes. Dado que se trata de dinámicas de reacomodo que se ubican con los trazos detectados, las posibilidades de situar estas formas a las que llega la *evaluación* se van definiendo al observar el énfasis concedido a la enseñanza o al aprendizaje y mediante los anudamientos con contenido o método, fines u objetivos, en el marco de una determinada temporalidad.

1) El primer conjunto de movimientos se da a partir del enlace entre la *evaluación* y la *didáctica*, manejado en la categorización de *evaluación del aprendizaje* a lo largo del período acotado. En este punto encontramos la idea de *evaluación* como el elemento que acompaña la enseñanza (método) y el aprendizaje (contenido, objetivos) en un manejo observado hasta los años sesenta, en el cual se destaca el carácter axiológico de dicha estimación, a la vez que refuerza el lugar de la *didáctica* en estrecha relación con la filosofía normativa (fines). De acuerdo con esta forma de abordaje cuyo predominio se destaca a lo largo de los años sesenta, la visión de la apreciación de resultados educativos y los medios utilizados (contenido, método) mediante la tarea de *evaluación* objetiva del

<sup>505</sup> En este caso ver las citas correspondientes a las notas 462, 467, 475 y 484 del Capítulo 2.

aprendizaje (objetivos), refleja el predominio de la psicotécnica para instrumentar la medición y cuantificación de los logros alcanzados.<sup>506</sup>

De manera gradual y definitiva, podemos observar cómo la psicología a través de la psicotécnica ocupa un espacio cada vez mayor dejando a la *didáctica* un margen más reducido de intervención, dado que en la búsqueda de un control riguroso sobre los logros en el aprendizaje, el examen se ve rebasado ampliamente por instrumentos que resultan más precisos y accesibles en cuanto a su manejo y aplicación. Así, en este conjunto de movimientos se puede fijar los trazos que definen la separación entre *evaluación* y *didáctica*, y también en los que puede apreciarse de qué forma los instrumentos de medición representan el intersticio por el que la psicología atraviesa y se apropia de un ámbito al que inicialmente se aproximó en calidad de soporte.

Ligado a estos movimientos ocurre un cambio observado a partir de la década de los setenta, consistente en el énfasis en la *evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje* que la presenta como un proceso independiente y de carácter instrumental utilizado para verificar el logro de los objetivos de aprendizaje (objetivos, contenido), y contribuir a la sistematización de la enseñanza (método).<sup>507</sup>

En este otro conjunto de trazos se sitúan al menos dos movimientos que tuvieron lugar a partir de la incorporación de los enfoques de la tecnología educativa y la teoría curricular. El primero reafirma uno de los rasgos del deslinde de la *evaluación* respecto de la *didáctica*, anticipado ya desde los desplazamientos relacionados con la psicotécnica; de hecho, este precedente deja entrever el por qué, para este momento de la producción discursiva, en los movimientos rastreados apenas si se percibe alguna diferencia entre "medición" y *evaluación*; o bien, destaca la evidencia acerca de un manejo indistinto de los términos de "examen" y "prueba objetiva".

Se trata sin duda de un desplazamiento que determina el paso de la *evaluación* como actividad entretreída en la metodología de enseñanza, al de un proceso con identidad propia desde el cual se supervisa a los procesos de enseñanza y aprendizaje para conferirles sustento, consistencia y rigor científico. Por otra parte, al reforzar la primacía de

<sup>506</sup> Al respecto, ver las citas correspondientes a las notas 277, 279 y 286 del Capítulo 1.

<sup>507</sup> Como ejemplo, ver las citas de las notas 302, 312 y 313 del Capítulo 1.

la figura de "objetivos de aprendizaje" confrontándola con la de "productos de aprendizaje", este tratamiento de *evaluación* contribuye a dejar establecido el lugar subordinado de contenido y método.

Posteriormente ubicamos cómo la idea de re-situar la *evaluación* en el ámbito de la *didáctica*, desarrollada hacia la segunda mitad de la década de los setenta en adelante, llevó a replantear el papel de la enseñanza y el aprendizaje (método, contenido) en un determinado contexto, a partir de la crítica y la búsqueda de alternativas teórico-metodológicas para su abordaje.<sup>508</sup>

2) El segundo conjunto de movimientos tiene que ver con el enlace entre la *evaluación* y el *currículum*, desarrollado en la producción discursiva de los años setenta a partir de las categorizaciones de *evaluación del plan de estudios* y *evaluación curricular*. Aquí por ejemplo, se observa una serie de reacomodos ubicados desde la perspectiva de la *evaluación del plan de estudios*, como parte del desarrollo de una metodología de diseño de planes de estudios basada en la tecnología educativa y la teoría curricular; de fuerte influencia en la primera mitad de la década de los setenta, bajo esta categorización se presenta un proceso sistemático centrado en la determinación de los logros educativos (objetivo, contenidos).<sup>509</sup>

En contraste, encontramos la visión de la *evaluación* como un concepto complejo presente en la producción discursiva desde finales de los setenta, y de cuya variedad de significaciones destaca la categorización de *evaluación curricular* desarrollada a partir de la crítica a las propuestas metodológicas derivadas de los enfoques de la tecnología educativa y la teoría curricular (objetivos, contenido). Por otra parte, destaca también la idea de ubicar la *evaluación curricular* como un conjunto de problemas de carácter disciplinario y de construcción teórica del objeto, manejada desde los años ochenta, en la que se entretajan el desarrollo de la investigación educativa y las problematizaciones sobre la *evaluación del aprendizaje* (objetivos, contenido, método) y el estatuto epistémico del campo pedagógico.<sup>510</sup>

<sup>508</sup> Ver las citas correspondientes a las notas 323, 326, 333 y 336 del Capítulo 1.

<sup>509</sup> Como ejemplo se consideran las citas de las notas 318 y 319 del Capítulo 1.

<sup>510</sup> Al respecto, ver las citas de las notas 338, 341 y 342 del Capítulo 1.

3) El tercer conjunto de movimientos corresponde a la ubicación de la *evaluación* en términos de un espectro temático ya sea bajo denominación de "campo", "proceso" o "conjunto de significaciones". Este manejo está presente en la producción discursiva desde los años sesenta, en donde destaca la idea de "campos" de *evaluación pedagógica* formulada como un espectro de planos y niveles de intervención educativa que amplía las posibilidades de desarrollo del propio campo de la pedagogía (método, contenido, fines, objetivos).<sup>511</sup>

Adicionalmente, a la noción de campo se entrama la visión de "proceso" implícita en el manejo de las categorizaciones de *evaluación del aprendizaje* y *evaluación educativa* (objetivos, contenido, método) a partir de los años setenta, en la que se evidencian el desplazamiento de la *didáctica* y el predominio de la psicotécnica, la tecnología educativa y la teoría curricular. Más adelante observamos el énfasis en la idea de "conjunto de significaciones" desarrollada en el abordaje de la *evaluación* a principios de los ochenta, en la que se combinan tanto la crítica al tratamiento instrumental de la *evaluación del aprendizaje* y la *evaluación curricular*, como las reflexiones sobre la disciplinariedad, la construcción teórica del objeto, la articulación con la investigación educativa y el debate sobre el estatuto epistémico del campo pedagógico.<sup>512</sup>

Hasta aquí y de acuerdo con los señalamientos puntualizados, los trazos de movimientos nos permiten apreciar cambios importantes en el abordaje y tratamiento de la *evaluación* que refieren las ubicaciones de "elemento componente", "actividad", "proceso" y "campo" para un concepto que, en el caso del campo de la pedagogía en nuestro país, se entreteje en la producción discursiva en la década de los años cuarenta bajo los términos de "examen" o "pruebas pedagógicas".<sup>513</sup>

Por otra parte, las formas en que se articula con *didáctica* y *currículum*, los desplazamientos y reacomodos que se van presentando, todo este conjunto de dinámicas y entretajidos que se observan en el desmontaje del concepto lleva a sustentar el argumento siguiente: con *evaluación* se ofrecen múltiples pistas que posibilitan una lectura de la transición en el saber pedagógico, desde rasgos más evidentes como el predominio de la enseñanza o el aprendizaje, o bien, de los contenidos o los métodos, hasta las

<sup>511</sup> Ver la cita correspondiente a la nota 288 del Capítulo 1.

<sup>512</sup> Ubicamos aquí las citas de las notas 305 y 333 del Capítulo 1.

<sup>513</sup> En este sentido se consideran las notas 268, 275 y 276 del Capítulo 1.

consideraciones que apuntan a la concreción de una teoría sobre *evaluación* en educación y la delimitación de un ámbito de estudio en específico.

Finalmente, desde una mirada en conjunto de los diferentes movimientos rastreados se aprecia la forma en que la *evaluación* cobra un sentido específico a partir de sus anudamientos clave con *didáctica* y *currículum*, como por ejemplo, el punto del que parten las tareas de valoración de los logros académicos en el aula (*evaluación del aprendizaje*) y en la institución educativa (*evaluación curricular*). Pero también se observa que se trata de un concepto cuya diversidad de soportes disciplinarios y la relativa facilidad de imbricarse en otros ámbitos, aunado a sus posibilidades de aplicación, hace de *evaluación* un elemento más autónomo, más susceptible de desplazarse y entramarse en otras estructuras discursivas.

## 2. Desarrollo de tematizaciones.

Otra veta importante de rasgos a considerar sobre el argumento de la transición se tiene con el surgimiento de nuevos temas y diversificaciones de problemas, representados en líneas temáticas y de reflexión que llevaron a la configuración de espacios y campos de estudio, diferentes de aquellos que se ubicaron como punto de partida (p. ej., *organización escolar*). En este momento del análisis y tomando como referentes documentales los planes de estudios y el temario para el examen de promoción,<sup>514</sup> así como la revisión sistemática de los trabajos recepcionales de la carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, a lo largo del período estudiado se identifica la emergencia de trece líneas temáticas presentadas en el Cuadro 6.<sup>515</sup>

<sup>514</sup> Conviene considerar aquí las puntualizaciones sobre las formas temáticas en que los conceptos analizados se ubican en estos referentes específicos, como por ejemplo el abordaje de *didáctica* en los diferentes cursos y asignaturas de los planes de estudios de la Carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Al respecto, ver en el Capítulo 1 las notas 113, 114, 200, 273 y 275, en el Capítulo 2 las notas 387, 388, 426 y 461, y los Anexos 1 y 2.

<sup>515</sup> Conviene recordar que la sistematización de los datos sobre los títulos y fuentes de consulta de los trabajos recepcionales de la muestra (1,029 trabajos reportados entre 1934 y 1993), como parte de la investigación documental realizada, permitió ubicar entre otros los siguientes aspectos: a) delimitación y desarrollo de áreas académicas del campo pedagógico; b) presencia de disciplinas y enfoques teórico-metodológicos; c) variedad temática abordada; y, d) autores consultados. Al respecto, ver Anexo N° 1.

CUADRO 6

LÍNEA TEMÁTICA	SURGIMIENTO
1) Educación preescolar	Años 40 en adelante
2) Evaluación del aprendizaje	Años 50 en adelante
3) Planeación y administración educativa	Años 50 en adelante
4) Educación especial	Años 60 en adelante
5) Campo del currículum	Años 70 en adelante
6) Evaluación curricular	Años 70 en adelante
7) Evaluación educativa	Años 70 en adelante
8) Grupos de aprendizaje	Años 70 en adelante
9) Instrumentación didáctica	Años 70 en adelante
10) Planeación y desarrollo curricular	Años 70 en adelante
11) Sistematización de la enseñanza y el aprendizaje	Años 70 en adelante
12) Evaluación institucional	Años 80 en adelante
13) Planeación y desarrollo institucional	Años 80 en adelante

Como podemos observar, la mayor parte de las líneas temáticas se define más claramente a partir de los años setenta; y aunque es indudable que las cuestiones con las que se vincula dicho despliegue requerirían de un análisis más específico, de entrada podrían atribuirse a la notable expansión del sistema educativo mexicano durante ese período. Por otra parte, los núcleos identificados son metodología de enseñanza, elaboración de planes y programas de estudios, planeación, evaluación e investigación, de acuerdo con las características siguientes.

- Educación preescolar.- Considerando la presencia del normalismo como núcleo de origen de la pedagogía universitaria, esta línea abarca la preparación especializada de los docentes de ese nivel en aspectos psicopedagógicos, filosóficos, didácticos y de organización escolar. Su desarrollo comprende tanto el manejo de elementos aplicativos de la práctica educativa como son el teatro y literatura infantil, los juegos maternos, organización de actividades en jardines de niños, entre otros, como el abordaje de cuestiones teóricas de la psicología evolutiva desde enfoques diversos (Froebel, Gesell, Piaget, Freud).



- Evaluación del aprendizaje.- Esta línea temática surge de la articulación entre *evaluación* y *didáctica*, inicialmente como el conjunto de actividades realizadas para comprobar los logros alcanzados a través de la enseñanza, incluyendo la elaboración y aplicación de exámenes y pruebas pedagógicas. Hacia finales de los años cuarenta, con el avance en la búsqueda de criterios de sistematización, planeación, diseño y aplicación de instrumentos de medición y valoración del aprendizaje, el desarrollo de esta línea queda incorporado al discurso de la psicotécnica. Esta última a su vez, y bajo la acepción de psicotécnica pedagógica, se ubica como una rama de la psicología aplicada al campo de conocimiento pedagógico. Ya en los años setenta y en el marco de la tecnología educativa, la *evaluación del aprendizaje* se presenta como uno de los ámbitos de desarrollo instrumental para brindar un soporte científico a la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Planeación y administración educativa.- Esta temática se define en un marco económico, político y social, y reúne los antecedentes de la planeación educativa contemporánea (políticas y planes gubernamentales), y el abordaje de los procesos de *organización*, *planificación* y *administración* de la educación. Su estudio comprende aspectos diversos sobre el vínculo entre educación, economía, sociedad y política, la planeación del sistema educativo desde enfoques teóricos diversos, los procesos de *planificación*, *implantación* y *evaluación* de modelos y proyectos educativos, así como la *administración* de recursos y medios, entre otros.
- Educación especial.- Hacia los años sesenta destaca el surgimiento de esta línea que abarca el manejo temático de elementos teóricos, metodológicos y técnicos para la detección de casos relacionados con problemas de aprendizaje y su adecuada canalización. Su estudio se centra principalmente en el desarrollo de estrategias de asesoría y atención basadas en enfoques psicopedagógicos diversos, así como en la vinculación con proyectos y programas públicos y privados de educación especial.
- Campo del curriculum.- La temática sobre diseño de planes y programas, cuya vigencia y actualidad se afianza en los años setenta y ochenta, abre un espectro de posibilidades teóricas, metodológicas y disciplinarias para el desarrollo del campo del curriculum a través de textos y documentos sobre aspectos diversos, agrupados en

cuatro líneas temáticas: definición conceptual del campo, diseño curricular, contenidos curriculares y evaluación curricular.

- Evaluación curricular.- La emergencia de esta temática viene aparejada con la de diseño de planes de estudios en la primera mitad de la década de los setenta, y abre también una gama de temas y abordajes desde distintos enfoques disciplinarios y metodológicos, de acuerdo con los objetos de estudio comprendidos (contenidos curriculares, procesos en el aula, productos de procesos curriculares, seguimiento de egresados, vinculación entre modelo curricular y mercado de trabajo, entre otros). La amplitud de este universo de estudio define otras posibilidades temáticas al campo de la pedagogía y a la investigación educativa, principalmente.
- Evaluación educativa.- Esta línea temática cuyo punto de partida se fija con la *evaluación del aprendizaje*, para los años setenta y ochenta adquiere una mayor amplitud al incorporar múltiples objetos de estudio: aprendizaje, medios, metodologías, docentes, planes, programas, instituciones y sistemas educativos. La apertura manejada da lugar a enlaces entre *evaluación educativa* y otros enfoques disciplinarios (economía, sociología, política, administración, planeación, estadística, entre otros), con sus respectivas diversificaciones temáticas y de líneas de investigación.
- Grupos de aprendizaje.- Considerando el antecedente de los textos de psicólogos estadounidenses sobre dinámicas grupales utilizados en la formación de docentes hacia finales de los sesenta, la temática sobre el trabajo grupal en el aula tiene un desarrollo importante en las décadas siguientes con una variedad de trabajos que incluye lineamientos operativos para la enseñanza basados en técnicas grupales, las propuestas de no-directividad y el enfoque de grupos operativos. Bajo la idea de abrir otras posibilidades a la participación de docentes y alumnos en el aula más allá de la exposición y la cátedra, las perspectivas de trabajo grupal de diferentes enfoques comenzaron a incorporarse al discurso didáctico, lo que dio lugar a la difusión de propuestas metodológicas definidas sobre bases teóricas diversas, e incluso de orientaciones disímiles.
- Instrumentación didáctica.- Esta línea temática surge como una alternativa de reflexión y acción a la propuesta de renovación metodológica que representó el enfoque

instrumental del diseño instruccional. Se trata de una propuesta que replantea el papel que juegan método y contenido para definir actividades de aprendizaje en una práctica educativa contextualizada. El énfasis en lo metodológico tiene como soporte los enfoques teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje derivados de la psicología de Piaget, el trabajo grupal de Pichón-Rivière, Bauleo y Bleger, así como las propuestas alternativas de autores latinoamericanos (Barco, Freire, Edelstein, Rodríguez). No obstante su posición de crítica a la sistematización de la enseñanza, se retoman diversos elementos de los modelos de planificación y organización propuestos en esta línea.

- Planeación y desarrollo curricular.- Esta temática que forma parte del campo del *curriculum* alude a un conjunto de aspectos sobre planeación, *organización*, puesta en marcha y evaluación de planes y programas de estudios como estructuras curriculares formales, en los diferentes niveles y ciclos del sistema educativo. Su abordaje reúne diferentes enfoques teóricos y metodológicos, destacando básicamente el tratamiento administrativo y de corte técnico para el diseño y evaluación de proyectos curriculares específicos.
- Sistematización de la enseñanza y el aprendizaje.- Esta línea abarca el desarrollo temático sobre el diseño de programas de materias o cursos, basado en modelos de planificación y programación de la enseñanza por objetivos de aprendizaje. El énfasis en la composición técnica de los objetivos y el control de las actividades de enseñanza y evaluación, es una de las constantes de esta forma de prescribir el ordenamiento del trabajo en el aula. Vinculada con el soporte de la psicología conductista, la teoría curricular y el auge de la tecnología educativa, la sistematización de la enseñanza o diseño instruccional tuvo una fuerte influencia en la formación de docentes de los diferentes niveles y educativos y en diferentes modalidades de enseñanza, a partir de los años setenta.
- Evaluación institucional.- A partir de la década de los ochenta, una de las líneas de la política estatal para la educación superior es la evaluación de universidades e instituciones en aspectos fundamentales como formas de organización y estructura, funciones académicas, rendimiento, índices de calidad y competencia, fuentes de financiamiento, vinculación con mercados de trabajo, entre otros. Así, la *evaluación*

*institucional* perfilada en este espectro de vertientes temáticas se define propiamente como una línea de investigación desarrollada bajo enfoques teóricos y metodológicos diversos.

- Planeación y desarrollo institucional.- Poco ligada con el referente de la pedagogía institucional y el análisis del papel de la escuela, la temática sobre la *institución educativa* en el marco de la planeación educativa ofrece otras vetas de intervención y problematización a propósito del diseño, la implantación y la evaluación de modelos y proyectos de instituciones escolares y académicas, a la luz de enfoques teóricos diversos. En el conjunto de aspectos de esta línea se consideran la delimitación de espacios y niveles de intervención, los sujetos participantes, las formas de *organización* y los procesos de construcción institucional, las estrategias de trabajo y evaluación, los enlaces con la investigación educativa, entre otros.

En una visión de conjunto, podemos observar también que las líneas descritas ofrecen continuidad en el abordaje de los problemas referidos a la estructuración y ordenamiento del trabajo en el espacio educativo, lo cual nos lleva a considerar que el desarrollo de este conjunto de temáticas es un rasgo que da cuenta de cómo el campo de conocimiento pedagógico se amplía y diversifica a partir de estas otras vertientes. Esto último puede apreciarse además en los referentes empíricos de planes de estudios, temario para el examen de promoción y trabajos recepcionales; en el caso de los dos primeros los contenidos formalizados incluyen lo concerniente a *organización, organización escolar y organización educativa*, en tanto que el desarrollo de *curriculum e institución* así como de las líneas temáticas emergentes se observa más claramente en los trabajos recepcionales<sup>516</sup>

<sup>516</sup> Un ejemplo a propósito de la continuidad está representado en el estudio de la higiene escolar, rubro temático incluido en el contenido de la *organización escolar* que se consideró indispensable para la formación de docentes de los niveles preescolar, básico y medio hasta principios de los años setenta. Para finales de los ochenta, las referencias relacionadas con higiene escolar ubicadas en planes de estudios, cursos de actualización y textos son las siguientes: higiene mental, higiene mental escolar, higiene y primeros auxilios, higiene y salud. A partir de entonces su abordaje queda fuera de *organización* y se incorpora en el ámbito de las ciencias de la salud y la educación para la salud. Cf. BALLESTEROS Y USANO, A. *Organización de la...Op. Cit.*, apud; HERNÁNDEZ RUIZ, S. *Organización escolar (Tomos I y II)*; DUCOING, P. *La Pedagogía en la Universidad...Op. Cit. (Tomos I y II)*; MENESES MORALES, E. *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964, 1964-1976, 1976-1988*.

### 3. Rasgos de la transición desde las formas de intervención pedagógica.

Mediante el desmontaje de los conceptos y el seguimiento de los trazos de movimientos queda en relieve otro elemento: el de las *formas de intervención pedagógica* como un punto más para observar y argumentar la transición del campo pedagógico. Así, en el período estudiado destacan tres formas de intervención pedagógica bajo las denominaciones amplias de "docencia", "planeación" y "evaluación", a partir de la delimitación del campo profesional de la pedagogía y el perfil del egresado que, de hecho, ubicamos en las obras de los años cuarenta a sesenta.<sup>517</sup>

En una observación más detenida, en los diferentes momentos delimitados encontramos que cada una de estas formas se vincula con el predominio de una determinada disciplina (p. ej., psicología), ámbito (p. ej., *didáctica*) o rama del conocimiento (p. ej., *organización*), a la vez que se diversifican en derivaciones metodológicas específicas. La representación esquemática podemos apreciarla en el Cuadro 7.

De acuerdo con esta agrupación observamos lo siguiente: las formas de intervención pedagógica que se desprenden de la *didáctica* y se vinculan con docencia están presentes a lo largo del período estudiado bajo las denominaciones de metodología didáctica, sistematización de la enseñanza, instrumentación didáctica y metodologías de trabajo grupal.

A su vez, las formas de intervención derivadas de *evaluación* observan la misma continuidad hasta la primera mitad de la década de los setenta con las denominaciones de estrategias de evaluación pedagógica y estrategias de investigación pedagógica; a partir de la segunda mitad de los setenta, queda únicamente la denominación de estrategias de evaluación educativa.

<sup>517</sup> Cf. LARROYO, F. *Vida y Op. Cit.*, 107; y, VILLALPANDO, JOSÉ MANUEL (1965). *Didáctica de la pedagogía*, 47, 157.

CUADRO 7  
PANORÁMICA DE LAS FORMAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA  
Y SUS DERIVACIONES METODOLÓGICAS

MOMENTOS DE LA PRODUCCIÓN DISCURSIVA	FORMAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA		
	DERIVACIONES METODOLÓGICAS VINCULADAS CON DOCENCIA	DERIVACIONES METODOLÓGICAS VINCULADAS CON PLANEACIÓN	DERIVACIONES METODOLÓGICAS VINCULADAS CON EVALUACIÓN
AÑOS CUARENTA A SESENTA:	Metodología didáctica	Estrategias de organización escolar	Estrategias de evaluación pedagógica (tests, pruebas pedagógicas)  Estrategias de investigación pedagógica (método comparativo, método histórico, método estadístico y método de los tests)
PRIMERA MITAD DE LA DÉCADA DE LOS SETENTA:	Sistematización de la enseñanza	Metodología de diseño curricular  Estrategias de planeación educativa	Estrategias de evaluación educativa (pruebas objetivas)  Estrategias de investigación pedagógica (método comparativo, método histórico, método estadístico y método de los tests)
SEGUNDA MITAD DE LA DÉCADA DE LOS SETENTA HASTA FINALES DE LOS OCHENTA:	Instrumentación didáctica  Metodologías de trabajo grupal  Metodologías y estrategias de investigación educativa	Metodologías de diseño curricular  Estrategias de planeación educativa  Metodologías y estrategias de investigación educativa	Estrategias de evaluación educativa  Metodologías y estrategias de investigación educativa

En el caso de las derivaciones de *curriculum* que se vinculan con planeación, éstas tienen un precedente en las estrategias de organización escolar estudiadas hasta finales de los sesenta; de los años setenta en adelante, se presentan como metodología de diseño curricular y estrategias de planeación educativa. En este punto es notable el desplazamiento de las estrategias de *organización escolar* para quedar integradas en las de *curriculum* y las de planeación educativa. Asimismo, resulta evidente la emergencia de las metodologías y estrategias de investigación educativa vinculadas con docencia, planeación y evaluación.

Además de esta visión panorámica, la delimitación de las formas de intervención pedagógica puede ubicarse de manera más puntual en las formulaciones conceptuales analizadas, como veremos enseguida.

### 3.1 Delimitación de docencia.

Esta forma de intervención se puede rastrear en el predominio del concepto de *enseñanza*. Esto es, a las preguntas sobre ¿qué y para qué enseñar?, y ¿cómo enseñar?, atendidas desde la *didáctica*, en los planteamientos de los años cuarenta a sesenta la respuesta se formula de la siguiente manera: se puede enseñar el contenido que se desee, tomando como base las prescripciones metodológicas que ofrece la *didáctica*.<sup>518</sup>

Bajo esta lógica argumentos tales como “.....la didáctica es aquella parte de la pedagogía que describe, explica y fundamenta los métodos más adecuados y eficaces para conducir al educando [...] a su metódica e integral formación...”,<sup>519</sup> o bien, “...el método es siempre un modo de facilitar la relación entre la trama psicológica del educando y la estructura lógica del contenido...”,<sup>520</sup> permiten entender por qué la docencia como forma de intervención pedagógica tiene en el método didáctico el camino a seguir, los pasos que el profesor tiene que cumplir, el conjunto de acciones que debe desempeñar y que se resumen en la idea de “conducir al educando” en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, utilizando técnicas de bases científicas.

Para los años setenta en pleno auge de la tecnología educativa y con el predominio del concepto de *aprendizaje*, a las preguntas iniciales sobre el cómo de la enseñanza se les atiende desde la *didáctica* y también desde el *currículum*. En ese momento las respuestas ubicadas en las formulaciones conceptuales coinciden en una idea central: son los objetivos de aprendizaje, y no el método, la clave para planear y desarrollar la enseñanza.<sup>521</sup> En este sentido encontramos argumentaciones que manejan la categorización de *sistematización de la enseñanza*, enfatizando ideas tales como “...la planeación didáctica [...] simplifica el trabajo [...] y podrá llevarse con eficacia el proceso

<sup>518</sup> Al respecto, ver las citas correspondientes a las notas 118 y 124 del Capítulo 1.

<sup>519</sup> LARROYO, F. *La ciencia de la...Op. Cit.*, 184.

<sup>520</sup> HERNÁNDEZ RUIZ, S. *Metodología general...Op. Cit.*, 105.

<sup>521</sup> Como ejemplo, ver las citas de las notas 133 y 139 del Capítulo 1.

enseñanza-aprendizaje...”,<sup>522</sup> o también, “...los lineamientos generales para organizar el Curso de Didáctica General, [son los] Objetivos de Aprendizaje formulados en términos de cambios de conducta propuestos a los participantes del curso. [...] éste debe ser el criterio para la selección, ordenamiento y duración total de las [actividades].”<sup>523</sup>

Como se puede observar, estos cambios en la delimitación de la docencia implicaron para la *didáctica* compartir con otras disciplinas, en este caso con la psicología, el espacio formativo para atender a la preparación de los alumnos garantizando una “planeación didáctica que resulte eficaz”. Y si bien desde mediados de los setenta y hasta finales de los ochenta los argumentos de problematización tendentes a re-significar no sólo el lugar de la docencia sino el papel de la propia *didáctica*, llegan al punto de proponer conceptualizaciones “modélicas” (p. ej., *didáctica crítica*), lo cierto es que no se recupera más el lugar de primer orden que tuviera la *didáctica* tanto en la delimitación del objeto de estudio de la pedagogía, como en su posición de privilegio respecto de otros soportes disciplinarios.<sup>524</sup>

### 3.2 Delimitación de planeación.

En relación con esta segunda forma de intervención pedagógica, ubicamos su definición a partir de las preguntas sobre ¿qué elementos intervienen en la estructuración de la práctica educativa?, y ¿cómo y para qué ordenarlos de una cierta manera?, así como en las respuestas a estos requerimientos que sin duda han variado a lo largo del período acotado.

Así por ejemplo, para los años cuarenta a sesenta los planteamiento de ese entonces se resumen en la siguiente idea: el trabajo en el aula (docentes y alumnos) y la organización de la escuela (directivos, administradores) requieren de un ordenamiento sistemático y fundamentado de recursos, dispositivos, planes y normatividades; pues es a partir de esta base, como se puede atender la diversidad de aspectos implícitos en la puesta en marcha de toda institución escolar.<sup>525</sup> Ejemplos de esta argumentación se

<sup>522</sup> PÉREZ RIVERA, G. et al. *Manual de didáctica...Op. Cit.*, 110-111.

<sup>523</sup> AGUIRRE, M. E., et al. *Curso introductorio...Op. Cit.*, 14.

<sup>524</sup> Al respecto, ver las citas correspondientes a las notas 365 y 370 del Capítulo 2.

<sup>525</sup> Como ejemplos ver las citas correspondientes a las notas 376, 398 y 410 del Capítulo 2.

resumen en expresiones como "...la organización efectiva de una escuela, de una clase, es un mundo de acontecimientos imprevistos que el maestro debe ser capaz de captar, porque sólo él puede dominarlos...",<sup>526</sup> o esta otra de "...organización de la educación es el conjunto de instituciones, encaminadas a realizar del mejor modo la obra educativa. La administración educativa es la adecuada acción ejercida por funcionarios para este objeto..."<sup>527</sup>

En contraste con estas formulaciones, las que corresponden a la primer mitad de los años setenta se pueden integrar como sigue: el plan de estudios es el elemento central para la *organización de la institución educativa*, por lo cual es conveniente contar con una metodología apropiada para su diseño y el sustento de la investigación para validar y rectificar resultados.<sup>528</sup> A partir de la segunda mitad de los setenta y hasta finales de los ochenta, los planteamientos sobre las interrogantes indicadas quedarían integrados en los siguientes términos: la estructuración de la práctica en la *institución educativa* refiere un conjunto de tareas diversas y complejas, en las que se entran las perspectivas de la *didáctica*, el *currículum* y la *investigación*.<sup>529</sup>

Considerando lo anterior, encontramos puntos de coincidencia con el abordaje del objeto de estudio desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje. De entre ellos destaca nuevamente el lugar que ocupan la *didáctica* y la *docencia*, como los referentes "de origen" para atender lo concerniente a la *organización* y estructuración de la práctica en la *institución educativa*. Asimismo, apreciamos formas de delimitación y entramado mediante las cuales el *currículum* va tomando una caracterización cada vez más inclusiva y compleja, hasta adquirir una configuración de concepto "omnimodo" que atrae una mayor atención como núcleo de temas y problemas.

Por otra parte, podemos mencionar que en este panorama las formas de intervención también observan rasgos de cambios importantes, como quedó indicado en el inciso anterior. En este caso, es especialmente la denominación de "planeación" la que abre otras posibilidades de participación de la pedagogía con todo un espectro de diversificaciones de especialización, en las que el *currículum* tiene un papel definitorio.

<sup>526</sup> HERNÁNDEZ RUIZ, S. *Organización escolar (Tomo II)*, 742.

<sup>527</sup> LARROYO, F. *La ciencia de la... Op. Cit.*, 41, 42.

<sup>528</sup> Al respecto, ver las citas de las notas 444, 445 y 446 del Capítulo 2.

<sup>529</sup> Para este punto, ver la citas correspondientes a las notas 150 y 167 del Capítulo 1, y 456 y 484 del Capítulo 2.

### 3.3 Delimitación de evaluación.

En cuanto a esta tercera forma de intervención pedagógica, los movimientos rastreados desde los soportes conceptuales revelan las siguientes particularidades. Para los años cuarenta a sesenta y con el lugar de predominio atribuido a la *enseñanza*, a las preguntas sobre ¿qué y para qué evaluar?, y ¿cómo evaluar?, en diversas formulaciones se propone una respuesta: se evalúa lo mismo para apreciar los logros del alumno, que para reconsiderar las bases metodológicas del desempeño docente y esto puede hacerse mediante los exámenes y las pruebas pedagógicas.<sup>530</sup> De hecho, al atender lo concerniente a la *evaluación* desde la *didáctica*, los argumentos destacan ideas tales como "...el examen cabal del aprendizaje implica, [...] la estimación cualitativa, que hace el maestro, y la apreciación cuantitativa, que proviene de la demostración hecha por el alumno..."<sup>531</sup>

De acuerdo con los señalamientos anteriores, esta forma de intervención tiene en la *didáctica* la base para su realización. Esto último, porque es ésta la disciplina que aporta los procedimientos, los pasos, las estrategias y técnicas para efectuar la evaluación en el momento y la forma adecuados para los fines de la *enseñanza*. Todo ello sobre bases científicas.

Ya situados en la década de los setenta, en un momento importante de expansión y diversificación del sistema educativo, así como de exploración de nuevas modalidades educativas, el predominio del *aprendizaje* y la confluencias de otros soportes disciplinarios particularmente de la psicología, lleva a responder a las preguntas sobre ¿qué y para qué evaluar?, y ¿cómo evaluar?, desde tres puntos diferentes, el de la *didáctica*, el del *currículum* y el de la *evaluación*. La respuesta se resume de la siguiente manera: la evaluación es un proceso realizado por docentes u otros especialistas para verificar en qué medida el alumno ha alcanzado los objetivos de aprendizaje, y se realiza mediante exámenes o pruebas objetivas.<sup>532</sup>

En este sentido, formulaciones tales como ".....la evaluación es un proceso destinado a determinar el grado en que los estudiantes logran los objetivos de aprendizaje

<sup>530</sup> Al respecto, ver las citas de las notas 277 y 278 del Capítulo 1.

<sup>531</sup> VILLALPANDO, J. M. *Didáctica*, 164, 161.

<sup>532</sup> Como ejemplos, ver las citas correspondientes a las notas 305, 312 y 314 del Capítulo 2.

previamente determinados, de un tema o unidad de enseñanza, de una asignatura, o de un nivel educativo...”,<sup>533</sup> refuerzan uno de los argumentos sustentados sobre la hipótesis de la transición. Se trata de la arista que destaca cómo el predominio del *aprendizaje* desde el soporte de la psicología conductista, la tecnología educativa y la teoría curricular, combinado con el manejo de la figura de *objetivos de aprendizaje* como el principal dispositivo para estructurar el trabajo en el aula, abrieron otras vías de acceso al campo pedagógico que derivaron en nuevas formas de intervenir en lo educativo no circunscritas en la *enseñanza*.

En este caso, la intervención pedagógica a partir de la evaluación tiene un significado diferente en un momento y otro, pues mientras que en los años cuarenta a sesenta las tareas de *evaluación* son un elemento que acompaña la *enseñanza* para enriquecerla, a partir de los setenta adquieren formas de control independientes del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, también en los planteamiento de reflexión sobre la *evaluación* de mediados de los setenta en adelante se encuentran matices diferentes para situar formas de intervención pedagógica. De hecho, las ideas de ese momento pueden resumirse en torno a dos aspectos: a) es necesario abordar el problema de la resignificación del lugar de la *didáctica* como el espacio disciplinario “de origen”; y, b) es necesario incorporar la investigación educativa al ámbito didáctico para dar soporte no sólo a la *evaluación*, sino al conjunto de las actividades de enseñanza y aprendizaje.<sup>534</sup> Aquí particularmente nos interesa destacar el énfasis en la investigación educativa, porque representa uno de los elementos que dan apoyo al argumento de la transición.

Al concluir este apartado confirmamos entonces que las formas de intervención pedagógica representan otro punto desde el cual se sustenta la transición. Pues si se les observa como denominaciones genéricas de “docencia”, “planeación” y “evaluación”, aparentemente son las mismas formas a lo largo de todo el período estudiado. Sin embargo, situándolas bajo las denominaciones específicas rastreadas, observamos una diferencia importante entre aproximarse a la docencia desde la metodología didáctica y hacerlo desde la sistematización de la enseñanza, la instrumentación didáctica o las

<sup>533</sup> COMISIÓN DE NUEVOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA. *Enseñanza programada I*, 212.

<sup>534</sup> Algunos ejemplos se ubican en las citas de las notas 326 y 336 del Capítulo 1.

metodologías de trabajo grupal. En el caso de planeación, el paso de la organización escolar a las metodologías de diseño curricular y las estrategias de planeación educativa supone una diversificación de esquemas de participación pedagógica con bases disciplinarias y herramientas diferentes.

Asimismo, cabe mencionar que la emergencia de temáticas y campos influye también en la diversificación de formas de intervención pedagógica. Lo anterior, puesto que dichas denominaciones amplias también se modifican de acuerdo con las particularidades de la participación requerida, como por ejemplo, la especificidad que implican los avances del conocimiento en líneas como la planeación curricular y la evaluación institucional. Este rasgo se toma además como otra pista de los cambios en la forma de construir el objeto de estudio, ya sea desde los abordajes sobre la realización del trabajo en el aula (“...el plan de estudios [...] es el instrumento mediante el cual la institución define el tipo y la organización de los estudios que deben realizar los alumnos...”),<sup>535</sup> o bien desde la institución educativa (“...campos de la evaluación [...] son [...] la actuación docente de los maestros, y la participación de los directivos y funcionarios de toda índole...”).<sup>536</sup>

#### 4. Rasgos de la transición desde la recomposición disciplinaria y la presencia de espacios institucionales.

Una vez efectuado el recorrido desde los diferentes estratos identificados, nos aproximamos a la “superficie” para ubicar los hallazgos correspondientes a la recomposición disciplinaria y la presencia de espacios institucionales, dado que ofrecen rasgos vinculados con el argumento de la transición.

En relación con la recomposición disciplinaria, desde este punto concluimos que aun cuando el objeto genérico del campo es sin duda la educación, es evidente que sí se han modificado las formas de construirlo analíticamente. En este contexto, el argumento de “estratos y superficie” nos permite afirmar que en el plano de la delimitación de la pedagogía y su objeto que es lo educativo como referente genérico, los cambios están

<sup>535</sup> GLAZMAN, R. y M. DE IBARROLA. *Diseño de planes...Op. Cit.*, 25.

<sup>536</sup> VILLALPANDO, J. M. *Introducción a la psicotécnica...Op. Cit.*, 104.

cruzados con lo que ocurre en los "estratos". Por eso, aunque el campo conserve la denominación de *pedagogía*, sostenemos que hay cambios que se pueden observar a nivel de los movimientos conceptuales.

Con base en lo anterior, ubicamos entonces este conjunto de rasgos que posibilitan una lectura de la transición en el campo pedagógico, detectados mediante el desmontaje de las trayectorias analizadas. En este sentido, conviene insistir que cuando se habla del predominio de una disciplina en particular, es porque este manejo expresa la idea de una manera de tratamiento que se vuelve usual en un determinado momento, ya sea que forme parte de una tradición o bien de un campo, enfoque o línea temática emergente. En todo caso dicho predominio no supone una eliminación definitiva del panorama conceptual.<sup>537</sup>

Así, podemos manejar la hipótesis de la transición en el campo pedagógico sustentada en las siguientes puntualizaciones:

- La transición de la pedagogía normalista a la pedagogía universitaria tiene un referente clave en la condición que observa la *didáctica* en los diferentes momentos acotados. Esto es, el cambio de disciplina "matriz" y fundante de la pedagogía al de un ámbito de estudio frente a otras disciplinas ya consolidadas, implicó pasar a un segundo plano lo concerniente a la enseñanza dejando este sitio para el abordaje de otros temas y problemas que adquieren prioridad (p. ej., el diseño y la evaluación de planes y programas de estudios).
- En estrecha relación con lo anterior, la emergencia de los campos de estudio de *currículum* y *evaluación* desplaza de la *didáctica*, y por supuesto de la pedagogía, el abordaje de temas y problemas nodales que habían contribuido a otorgar identidad, sentido y estructura al campo pedagógico desde su origen. Esta situación se acentúa todavía más con la presencia creciente y definida del campo de la investigación educativa, acompañado de otras posibilidades disciplinarias, teóricas y metodológicas para el conocimiento especializado de lo educativo, diferentes de las usuales como es el caso de la investigación pedagógica en el marco de la pedagogía normalista, a cargo

<sup>537</sup> Para una visión en conjunto, en el Anexo 4 se presenta la panorámica de este grupo de hallazgos rastreados en los diferentes planteamientos analizados.

de investigaciones sobre métodos de enseñanza, pruebas psicométricas, antropometría infantil, estimaciones del rendimiento escolar, etcétera.

- En el caso específico de *evaluación*, el cambio que implican las denominaciones de *evaluación pedagógica* e *investigación pedagógica* por las de *evaluación educativa* e *investigación educativa* tiene de fondo la articulación de temáticas y problematizaciones en campos de estudio con objetos y metodologías específicos. Esto último también se traduce en la diversificación y especificidad de la intervención pedagógica en esos ámbitos, que va más allá de la elaboración de pruebas pedagógicas o de la participación en procesamientos estadísticos sobre la deserción o el rendimiento escolar.
- En relación con las tradiciones académico-disciplinarias alemana, anglosajona y francesa, observamos que su presencia es una constante a lo largo del período estudiado; también es evidente la inserción de los enfoques estadounidenses cuyo impacto se hace evidente durante los años cincuenta a setenta, a modo de una hibridación entramada que enlaza el conjunto de las tradiciones (tradición europea en general) con los enfoques contemporáneos, tanto los referidos a la tecnología educativa y la teoría curricular, como a los que configuraron la llamada incipiente tradición latinoamericana.<sup>538</sup>
- Por otra parte, el peso que tiene cada uno de los enfoques y tradiciones detectados es diferente a lo largo del período. Por ejemplo, aunque el marco de la tradición alemana está presente lo mismo en los años cuarenta que en los ochenta, el predominio logrado hasta finales de los sesenta se ve disminuido considerablemente con el impacto de los enfoques del conductismo, la tecnología educativa y la teoría curricular, e incluso ante el asentamiento de la llamada tradición latinoamericana. Esta coexistencia de enfoques y tradiciones a partir de los años setenta en adelante, coincide con una serie de eventos importantes como lo fue la expansión y diversificación de instituciones de nivel

<sup>538</sup> El hecho de que los enfoques estadounidenses operaran como un enlace o "puente", es una condición que coincide con diversos aspectos de un momento importante de la política educativa nacional como fueron la puesta en marcha del llamado Plan de Once Años, el impulso a la formación de docentes de los niveles básico y medio, y el predominio del normalismo con la producción y divulgación de textos y materiales en los espacios institucionales de la Escuela Normal Superior, la Facultad de Filosofía y Letras, el Instituto Pedagógico Nacional y el Instituto Nacional de Mejoramiento Profesional del Magisterio.

superior favoreciendo, entre otros aspectos, a ampliar la oferta de formación universitaria en educación.

- La pedagogía como campo de conocimiento abocada al estudio de lo educativo, observa una delimitación claramente asentada sin modificaciones importantes en ese sentido amplio. Sin embargo, algunos de los cambios que revelan la transición tienen lugar en la composición disciplinaria del campo en donde se combinan permanencias, desplazamientos y emergencias.
- Estos cambios y movimientos en la composición disciplinaria del campo dejan en claro el peso e importancia que adquiere la psicología, en su variedad de enfoques y tratamientos, como uno de los principales soportes teóricos y metodológicos desplazando con ello a la filosofía y la historia del lugar de predominio que ocupaban al inicio del período estudiado. De hecho, el desarrollo de la psicología y su vinculación con la pedagogía puede considerarse uno de los elementos que favorecieron la transición, dada la diversificación del conocimiento pedagógico relacionada con la variedad de enfoques psicológicos, particularmente en lo que se refiere a las aportaciones a la *didáctica* en la elaboración de metodologías específicas (p. ej., diseño instruccional, constructivismo en el aula, trabajo grupal, entre otras).
- Otra característica del cambio es el desplazamiento notable de la filosofía y la historia como disciplinas de base para el desarrollo de la pedagogía hacia principios de los setenta. Asimismo, es evidente su "retorno" al campo en los años ochenta aunque en condiciones totalmente diferentes a las que tuvieron hasta la década de los sesenta; pues si bien en ese entonces ambas disciplinas se consideraban los espacios por excelencia para estudiar, fundamentar y orientar el quehacer de la pedagogía, ya en las décadas posteriores se les reconoció su lugar como marcos de reflexión para el desarrollo de posturas de crítica, análisis y debate de problemas específicos (p. ej., la fundamentación de metodologías de diseño curricular, la resignificación de la *didáctica*, la perspectiva ideológica de la *evaluación*, entre otras).
- Relacionado con los movimientos en la composición del campo disciplinario, la diversificación de ramas y enfoques es otro de los elementos que dan cuenta de la transición, toda vez que anticipan la complejidad del campo como parte de un contexto

sociohistórico de grandes transformaciones en el desarrollo de enfoques y corrientes de pensamiento. Pues si bien dicha complejidad no alteró mayormente la delimitación del objeto de estudio ni las fronteras disciplinarias, en cambio incorporó otros desarrollos teóricos y metodológicos para el abordaje de lo educativo; entre ellos, por ejemplo, los que alentaron el debate sobre el estatuto epistémico de la pedagogía misma.

- Las formas de intervención pedagógica abren otra veta para rastrear la transición en el campo. Vistas desde las denominaciones genéricas de "docencia", "planeación" y "evaluación", permanecen sin cambios a lo largo de todo el período estudiado. No obstante, si se les ubica a partir de las denominaciones específicas detectadas, encontramos diferencias de interés como puede ser, por ejemplo el desarrollo de la docencia desde el referente de la metodología didáctica, o bien desde la sistematización de la enseñanza, la instrumentación didáctica o las metodologías de trabajo grupal. Otra pista en ese sentido se destaca en relación con planeación, al observar cómo el paso de la organización escolar a las estrategias de diseño curricular y de planeación educativa deriva en un espectro más amplio de participación pedagógica y con bases teóricas y metodológicas diversas.

Por último, en relación con los espacios institucionales como elementos "visibles de la superficie", una visión en perspectiva del cambio desde las entidades de producción lleva a situar el lugar clave que ocupó la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM hasta principios de la década de los setenta, particularmente durante su vinculación con la Escuela Normal Superior y la Escuela Nacional de Maestros a través de la formación de docentes y la divulgación de la producción discursiva.

Lo anterior si consideramos que aún después de la separación de la Escuela Normal Superior (1934), la pedagogía normalista prevaleció en la formación universitaria en educación en el espacio de la Facultad durante poco más de cuatro décadas, al menos a través de tres aspectos básicos: la orientación formativa hacia la docencia en los niveles medio y superior, la estructura general de los planes mínimos de estudios, y desde luego, en los textos divulgados.



En este sentido se hace evidente el peso que tiene la pedagogía normalista consolidada en esos espacios, al entretenerse con la institucionalización de los estudios en el ámbito universitario y con la producción y difusión de conocimientos disciplinarios.

A principios de los años setenta esta situación cambia cuando comienza a despuntar la presencia de las nuevas entidades como el Centro de Didáctica, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP-Aragón y la Universidad Pedagógica Nacional, entre otros espacios de producción.

En el marco de un período de expansión y diversificación de la educación superior en el país, así como de exploración de nuevas modalidades educativas, la presencia de estos espacios de producción influyó en formas diversas. Por ejemplo, uno de los propósitos del Centro de Didáctica, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, fue el de desarrollar estrategias de formación de profesores de educación media y superior basadas en la aplicación de propuestas educativas novedosas (curriculares, metodológicas, de medios y materiales, de organización, planeación y administración).

A esta situación se añaden dos factores más: 1) la presencia de entidades cuya finalidad expresa era ampliar y diversificar la oferta de matrícula universitaria para la formación de profesores y la formación de profesionales en educación; y 2) el desarrollo de la investigación educativa, como quehacer institucionalizado en espacios específicos.<sup>539</sup> Al confluir todos estos aspectos, se dieron las condiciones que posibilitaron una proyección más amplia y compleja de la que caracterizó al campo pedagógico hasta finales de los sesenta, lográndose incluso la definición de la docencia y la educación como ámbitos de desempeño profesional en el mercado laboral.

<sup>539</sup> Hasta principios de la década de los setenta, la investigación en pedagogía o investigación pedagógica se presentó como una rama de la pedagogía sistemática y tuvo como soporte y líneas de trabajo los métodos comparativo, histórico, estadístico y de los tests, principalmente. Para la siguiente década, la presencia de entidades institucionales abocadas al desarrollo de investigaciones sobre educación (Centro de Estudios Educativos, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, Departamento de Investigaciones Educativas), así como las políticas públicas de impulso a la investigación a través de organismos (CONACYT), unidades descentralizadas (Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional) y eventos (Primer Congreso de Investigación Educativa), derivaron gradualmente en la delimitación y consolidación de este campo de estudio. Al respecto, ver la nota 11 en la Introducción de este trabajo.

Como podemos observar, en este contexto en el que se amplía y diversifica la preparación teórica y metodológica de docentes y estudiosos de lo educativo, son múltiples los cambios que se relacionan con el paso de la pedagogía normalista a la pedagogía universitaria.

\* \* \*

Todo lo anteriormente expuesto nos permite responder entonces a una de nuestras preguntas iniciales: "desde las formulaciones conceptuales analizadas, ¿cuáles son los cambios que apuntan a una transición en el campo pedagógico?" De acuerdo con los argumentos presentados, podemos reiterar que hay cambios importantes al interior del campo cuya apreciación no puede verse únicamente desde las concepciones genéricas de *educación y pedagogía*.

En contraste, desde los conceptos analizados encontramos múltiples rasgos de cambios significativos de mayor o menor peso, relacionados con la recomposición disciplinaria, la presencia de espacios institucionales de desarrollo de la producción discursiva, y la articulación con situaciones y momentos determinados del contexto sociohistórico. En conjunto, esta diversidad de aspectos ha impactado en las formas de problematización y abordaje de lo educativo, lo que confirma nuestro argumento sobre la transición en el discurso de la pedagogía normalista a la pedagogía universitaria.

Asimismo, nos lleva a reafirmar que el manejo de la categorización de *campo pedagógico* facilita una lectura acerca de la transición entre la formación metodológica para el ejercicio de la docencia de los niveles básico y medio (pedagogía normalista), y la formación orientada por la reflexión, el estudio y la investigación académica que versa sobre la educación en general y como objeto de estudio (pedagogía universitaria), a fin de intervenir en las prácticas de los sujetos o agentes de un sistema escolar.

Finalmente queremos señalar también que, si bien los movimientos observados en las trayectorias conceptuales son reveladores de cambios importantes a nivel de la delimitación disciplinaria, se puede argumentar que el campo pedagógico no es tan sólo un ámbito de "aplicación" de otras disciplinas. Más bien, la pedagogía se encuentra en un punto desde el cual ha sido capaz de servirse de los conocimientos de otros espacios disciplinarios, apropiándose de otras lógicas para entenderse a sí misma como parte de sus propio objeto de estudio y de las relaciones que analiza.<sup>540</sup>

De todo ello ha obtenido pautas para definir un ideal de formación, transformar conceptos, problemas o métodos que responden a otros propósitos como describir, explicar o comprender, para convertirlos en herramientas que apoyen diversas formas de intervención pedagógica en torno a un proyecto o modelo educativo determinado. Se trata entonces, de un posicionamiento pedagógico que resalta la presencia continua de un compromiso axiológico con la educación.

<sup>540</sup> Podemos observar aquí la correspondencia con una de las preocupaciones de Luhmann respecto a conocer cómo conocemos, formulada bajo la idea de "autorreferencia" y expresada en el siguiente planteamiento: "La ciencia se descubre como parte de sus propios objetos, como algo que también es, que también opera, que también observa, etcétera. Al mismo tiempo observa que al incluirse en sus propios límites, puede construir complejidades superiores; y finalmente: que como parte del mundo (de la sociedad, etcétera), ella puede obtener una capacidad que refleje más que el todo del que forma parte." Cf. LUHMANN, N. *La ciencia de la... Op. Cit.*, 386. (Citado en GRANJA CASTRO, J. "El pensar sistémico... Op. Cit."), 106.

"Si hay en particular una historia y una permanencia originales de los conceptos –tal como están ya inscritos en el sólo querer decir, suponiendo que se pueda separar de la historia de la lengua y de los significantes-, éstos todavía son más viejos que el sentido y constituyen a su vez un texto."

Jacques Derrida, *Márgenes de la filosofía*.

"Cada vez que lo lanzo cae, justo, en el centro del mundo..."

Octavio Paz, "Niño y trompo".

Nos situamos ya en el punto donde concluye esta investigación, que brindó una experiencia interesante al haber encontrado una forma particular de aproximación a un objeto singular, las formulaciones conceptuales, permitiéndonos contar con una visión de la pedagogía contemporánea en México desde los conceptos. En este momento algunas cuestiones adquieren sentido, como por ejemplo preguntarnos si hay una historia de los conceptos del campo pedagógico, o bien, cómo se puede llegar a ella y para qué habría de utilizarse. Por tanto, más que agotar un tema tenemos la certeza de que el conjunto de resultados presentados en esta trama deja diferentes "hilos sueltos" a la espera de anudarse en nuevas búsquedas.

Al inicio de la investigación convenimos que el tema de la transición de la pedagogía normalista a la pedagogía universitaria había sido abordado desde diferentes ángulos de lectura como son las trayectorias académicas, el avance de los conocimientos disciplinarios, o bien la presencia de determinadas entidades institucionales. A nuestro modo de ver, éstos fueron los "hilos sueltos" dejados por otras investigaciones que aportaron elementos para definir el encuadre y la hipótesis del presente trabajo, cuya particularidad consiste en el tipo de camino recorrido a partir de aspectos como los siguientes:

- El soporte teórico y metodológico para realizar el análisis buscando el entretrejo de los ángulos sociológico, histórico y epistemológico, a modo de conservar una articulación diferenciada en las formas de abordar las dinámicas de los conceptos. Lo anterior, con el propósito de no enfocarse totalmente en procesos determinados por lo social, ni en formulaciones posibilitadas únicamente a partir de un basamento epistémico, ni tampoco en la mirada de los autores como individuos aislados.
- El tipo de preguntas con que inicia y se desarrolla la investigación, como por ejemplo: ¿cuáles son los temas y problemas que configuraron la producción discursiva del campo pedagógico en el período estudiado?, ¿cuáles fueron los enfoques y las formulaciones conceptuales que se modificaron, prevalecieron o se eliminaron?, o bien, ¿cuáles son

las dinámicas que observan estos conocimientos?, y ¿qué papel ha jugado la producción discursiva del campo en la transición de la pedagogía normalista a la pedagogía universitaria?

- La habilitación de nociones y estrategias tomadas del análisis conceptual de discurso, para construir y aplicar herramientas que permitieran enfrentar la complejidad en aumento que se dio a lo largo de la investigación con el desmontaje de los conceptos. Así, *producción discursiva, trayectorias conceptuales, distinciones clave, líneas de problematización y nociones para analizar procesos de cambio*, representaron el "utillaje" que nos permitió llegar a intersticios de difícil acceso en los entramados discursivos, para poder observar desde ahí movimientos y cambios en las formulaciones conceptuales.
- La organización y presentación de los resultados obtenidos, una vez definidos los planos de desmontaje (aula, institución) para abordar las trayectorias conceptuales en bloques, y también para ofrecer la sistematización de hallazgos diversos bajo una doble perspectiva de la transición, al considerar la "superficie" del campo pedagógico y los "estratos" identificados a través de las trayectorias analizadas (tematizaciones, formas de intervención pedagógica, recomposición disciplinaria y presencia de espacios institucionales).

Llegado este punto, el argumento central a tratar en estas reflexiones finales es que el paso de la pedagogía normalista a la pedagogía universitaria es uno de los principales referentes de la transición en este campo de conocimiento. Las aristas desde donde nos hemos aproximado a la transición quedan perfiladas en el siguiente recuento.

### 1. La transición desde la producción discursiva.

Nos propusimos analizar los procesos que dieron lugar a las formulaciones conceptuales en pedagogía en un tiempo y espacio determinados: los estudios

universitarios en pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, desde los años cuarenta y hasta finales de los ochenta en México. Se trata de un período importante para el desarrollo y la consolidación de la pedagogía universitaria en el que tuvieron lugar acontecimientos importantes como fueron la separación de la Escuela Normal Superior (1934), la implantación de los estudios de posgrado en educación en la UNAM (1934-1954), la institucionalización de la pedagogía en la Universidad (1955-1973), la expansión de las carreras universitarias en educación y el desarrollo de la investigación educativa (1970 en adelante), entre otros.

Para abordar estos procesos sirvieron de orientación preguntas como las siguientes: ¿cuáles son los desarrollos temáticos y las problematizaciones que dieron cuerpo a la producción discursiva del campo pedagógico durante ese período?, ¿cuáles fueron las formulaciones conceptuales que surgieron, se modificaron, prevalecieron o se eliminaron?, ¿qué papel ha jugado la producción discursiva del campo en la transición de la pedagogía normalista a la pedagogía universitaria?, y, ¿de qué manera se entretajan las dinámicas sociohistóricas y académico-institucionales en la producción discursiva en cuestión?

Las formulaciones conceptuales rastreadas en distintos referentes (obras, trabajos recepcionales, planes de estudios y testimonios) se pudieron abordar en un mismo conjunto mediante una herramienta específica: *producción discursiva*. El manejo de este instrumento facilitó el trabajo con materiales diversos articulando dos planos implicados en el análisis: la producción escrita y las prácticas institucionales en espacios y temporalidades específicos, y los procesos de construcción y cambio a nivel conceptual.

El análisis de las formaciones conceptuales a través de la producción discursiva, considerando el contexto sociohistórico y la presencia de entidades institucionales, permitió la ubicación de las obras en tres períodos de distinta duración, destacando aspectos particulares en cada corte.

En esta panorámica situamos entonces la producción discursiva de los años cuarenta a sesenta, representativa de un período importante en la implantación de políticas gubernamentales que impulsaron la formación de profesores de educación básica. Son los años durante los cuales espacios como la Escuela Normal Superior y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM predominan en términos de publicación y divulgación de

obras, cuya temática central es la metodología de la enseñanza y los aspectos en torno a ella bajo la designación amplia de *didáctica general*.

Es también un momento de consolidación de la pedagogía como la ciencia de la educación, el espacio por excelencia para el abordaje de lo educativo desde una perspectiva de normatividad y prescripción. Pero también es el entramado en el que habría de anudarse la producción discursiva de los cortes subsiguientes, ya sea para situarlo como un referente a partir del cual se formularan planteamientos diferentes por completo, o bien para retomar elementos esenciales del conocimiento pedagógico con el propósito de cuestionarlos y avanzar en el desarrollo de nuevas temáticas y problematizaciones.

Tomemos por ejemplo la producción discursiva de la primera mitad de la década de los setenta. Frente a un momento sin precedente de expansión de la educación superior y la demanda concreta de formación de docentes para este nivel, es interesante observar la participación de otros espacios como el Centro de Didáctica, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y posteriormente el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, así como de nuevos agentes en la divulgación de una visión de lo educativo distinta a la de las décadas anteriores, y con ello el giro que toman los textos de esos años.

Es indudable que ofrecen tratamientos novedosos respecto de los trabajos precedentes y a su vez, como parte de esta dinámica, dan la pauta para ser cuestionados y recuperados en los textos de los años posteriores, en los que se propicia el debate sobre la delimitación del objeto de estudio y el estatuto epistémico de la pedagogía, en términos no de una ciencia sino de una disciplina en el conjunto de las ciencias de la educación.

En conjunto, estos rasgos ayudan a vislumbrar la transición en el campo pedagógico al poner al descubierto los diferentes aspectos con los que se relacionan, por una parte, el predominio de la pedagogía normalista (años cincuenta y sesenta) y por la otra, el desarrollo de la pedagogía universitaria (principios de los sesenta en adelante). Nos interesa insistir que se trata de construcciones diferentes sobre lo educativo entramadas en contextos de dinámicas históricas y sociales distintas, pues indudablemente la pedagogía normalista atendió demandas específicas de formación de docentes y propició determinados desarrollos del campo pedagógico, que más adelante se abrieron a nuevos abordajes los cuales derivaron en la conformación de la pedagogía universitaria.

## 2. La transición desde los conceptos en términos de formulaciones, trayectorias y redes.

Como ya hemos indicado, el estudio de la transición en el campo pedagógico desde los cambios a nivel de las formaciones conceptuales en educación es un aspecto poco explorado. De ahí nuestra insistencia por enfatizar que la mirada desde el análisis de las formulaciones conceptuales en la producción discursiva, ofrece otras posibilidades de aproximación a las problematizaciones sobre la construcción del conocimiento. Por ahora sólo reconsideramos en tres de ellas.

a) La visión de la pedagogía desde los conceptos se pudo delimitar a partir de preguntas como las siguientes: ¿cuáles son los conceptos clave del campo durante el período estudiado?, ¿con cuáles temáticas y problematizaciones se vinculan?, y ¿cuáles han sido los enfoques disciplinarios predominantes para el abordaje de estas problematizaciones en la producción discursiva analizada?

Acompañadas de estrategias de rastreo y desmontaje, cada una de estas preguntas nos ayudó a situar conjuntos de elementos específicos. Así por ejemplo, en la búsqueda de conceptos clave se detectaron por una parte los conceptos protagónicos como *educación*, *ciencias de la educación* y *pedagogía*, aunque no necesariamente los más comprometidos con la transición en el campo pedagógico. Por otra parte, también se destacaron otros conceptos claramente relacionados con movimientos y cambios, como *didáctica* y *currículum*, *organización escolar* e *institución*, *enseñanza*, *aprendizaje* y *proceso de enseñanza-aprendizaje*, *evaluación*, *docencia* e *institución*.

Asimismo, mediante el análisis de estos conceptos encontramos planteamientos que orientan sobre el desarrollo de temáticas específicas (p. ej., metodologías de enseñanza, evaluación del aprendizaje, elaboración de planes y programas de estudios). Situamos también abordajes que van desde precisiones sobre la delimitación y el carácter de determinada rama o ámbito disciplinario (p. ej., *didáctica*, *organización escolar*), hasta la definición de campos emergentes, multidisciplinarios y de diferente complejidad que llega a sobrepasar los conocimientos anteriores (p. ej. *currículum*, *evaluación*), pasando desde luego por la referencia a tradiciones, enfoques y vertientes que subyacen en cada uno de los conceptos analizados.

Además de lo anterior, el rastreo conceptual nos permitió apreciar la recomposición disciplinaria del campo destacando la permanencia de la psicología como uno de los principales soportes teóricos y metodológicos a lo largo de todo el periodo, el predominio de la filosofía y la historia hasta los años sesenta, el paso de la didáctica de una disciplina central a un ámbito de estudio, y la participación creciente de otras disciplinas como la economía, la política, la sociología y la administración a partir de los años setenta.

b) La idea de movimiento y entretelado en el análisis de las formulaciones conceptuales, definida a partir de la pregunta acerca de cómo surgen, se desarrollan y cambian los conocimientos en el campo pedagógico desde los planteamientos que encierran los conceptos seleccionados.

En este punto las figuras de *trayectorias conceptuales* y redes de significaciones, articuladas con la idea de *texto* que aquí se ha manejado, nos permitieron apreciar los diferentes movimientos y enlaces señalados a lo largo de los capítulos precedentes. Con esta forma de aproximación pudimos dar cuenta de un entramado discursivo en el que cada uno de los conceptos analizados tiene presencia y sentidos diferentes, al evidenciar diversas formas de tratamiento que definen trazos de movimientos, tejidos y entrelazamientos en lo que podríamos llamar "una constelación de redes conceptuales del campo pedagógico", y en la que destacamos básicamente los conceptos de *didáctica*, *currículum*, *evaluación*, *organización* e *institución*.

c) La lectura desde las trayectorias conceptuales permitió enfocar aspectos tales como: a) las condiciones de posibilidad que llevaron a formular temas o problemas sobre educación; b) las formas de tratamiento y desarrollo de los mismos; y, c) los planteamientos que reunieron ideas básicas en la configuración de un término en particular para caracterizar un determinado proceso o situación (*enseñanza*, *aprendizaje*, *docencia*, *administración*).

En conjunto, destacamos brevemente algunos de los rasgos que se consideraron en relación directa con la transición del campo pedagógico. En el caso específico de la *didáctica* es interesante observar los cambios que se dan a lo largo de todo el período, consistentes en el paso de la condición de disciplina que conserva hasta principios de los setenta al de ámbito de estudio, posicionamiento que se relaciona al menos con dos aspectos: el primero, el impacto de la tecnología educativa y la teoría curricular; el segundo,

la emergencia y definición de los campos de estudio de *currículum* y *evaluación* como especialidades temáticas que hasta antes de ese momento formaban parte de la *didáctica*.

Con *currículum*, de entrada se tenían diversos referentes acerca de su inclusividad y capacidad de articulación; sin embargo, no estaban muy claros los movimientos que llevaron a este concepto a tener su propia demarcación. A través del rastreo realizado, encontramos pistas diversas sobre la forma como se deslinda de *didáctica*, las condiciones que llevan a incorporar la *organización* y administración educativas en su delimitación, y las posibilidades temáticas y de problematización que se perfilan en el entramado con conceptos como *institución*.

Por su parte, la trayectoria de *evaluación* ofrece rasgos de interés como los enlaces con la psicología para la obtención de metodologías y herramientas, su avance gradual en términos de especialización y posteriormente como campo de estudio, vinculado con la *didáctica* y hasta cierto punto autónomo.

En cuanto a *organización* encontramos aquí un conjunto de conocimientos sobre la práctica educativa, diferentes y complementarios a los de *didáctica* e incluso indicadores de la delimitación de una rama del conocimiento pedagógico, la de *organización escolar*, hasta llegar a especializaciones como la de *administración educativa*. Con *institución* y la variedad de enfoques desde los que se aborda, observamos también rasgos de cambio en los vínculos con *didáctica* y *organización*, y con *administración* y *currículum*, hasta llegar a su definición como entidad sociohistórica y entramado de relaciones sugiriendo la apertura de abordajes multidisciplinarios para su estudio.

Asimismo, con los conceptos de *enseñanza*, *aprendizaje*, *docencia* y *administración* observamos cómo el predominio de uno u otro confiere más peso e importancia a una determinada disciplina, influyendo al menos en la recomposición disciplinaria del campo y en las formas de intervención pedagógica. Tal es el caso del predominio de *enseñanza* o *docencia* y su relación con *didáctica* como disciplina central de la pedagogía hasta principios de los setenta, en contraste con el predominio de *aprendizaje* y el avance gradual y definido de la psicología perfilado desde los años sesenta, o bien el desplazamiento de *administración* frente a la presencia cada vez mayor de *currículum*.

En el plano de las formas de intervención pedagógica, lo anterior se expresó en la preponderancia que tuviera la intervención vinculada con la docencia, a partir del predominio que la *didáctica* mantuvo durante los años cuarenta y hasta principios de los setenta, así como en la entrada en escena de la intervención vinculada con la planeación y la evaluación durante los años setenta.

### 3. La transición desde los cambios en la "superficie" y en los "estratos" del campo.

Otra posibilidad en la presentación de los hallazgos de la investigación surgió al resaltar diferentes aristas relacionadas con el argumento de la transición de la pedagogía normalista a la pedagogía universitaria. Para definir esta panorámica utilizamos una "imagen geológica", que nos permitió dar forma a una visión sobre la transición sustentada en la articulación de una doble perspectiva: la de "superficie" del campo referida a los aspectos generales (recomposición disciplinaria, presencia de entidades institucionales), y la de los "estratos" que, por debajo de la superficie, se pudieron identificar a partir del análisis de las formulaciones conceptuales.

La utilización de la imagen geológica de estratos y superficie nos ofreció además el panorama de una capilaridad en la retícula de elementos rastreados en los diferentes abordajes. Así por ejemplo, al situarnos en la perspectiva de los "estratos" fue posible observar que con cada una de las formulaciones conceptuales analizadas quedaba al descubierto una serie de recorridos que se ramifican y anudan formando redes entre conceptos, temáticas y problematizaciones. Tal es el caso del enlace entre *didáctica* y *currículum* y el abordaje de la selección y organización de contenidos, o entre *didáctica* y *evaluación* en la apreciación de los logros de aprendizaje, o también entre *currículum*, *organización* e *institución* en lo concerniente a la estructuración de la práctica educativa.

En cuanto a la delimitación disciplinaria como parte de la superficie, resultó por demás interesante concluir que aun cuando el objeto genérico del campo es sin duda la educación, las formas de construirlo analíticamente se han modificado de manera gradual y los cambios observados en la superficie están entretejidos con lo que ocurre en los

estratos. Ejemplos notables los encontramos en la variedad y predominio de enfoques y tratamientos desde la psicología (medición del aprendizaje entre los años cincuenta y setenta, psicología grupal entre los sesenta y los ochenta, psicoanálisis a partir de los setenta), o bien en los abordajes desde la filosofía (fines y valores de la educación hasta los años sesenta, estatuto epistémico de la pedagogía en los ochenta), o también desde la sociología (sociopedagogía hasta los años setenta, nueva sociología de la educación y sociología del curriculum en la década de los ochenta), por mencionar tan sólo algunos de ellos.

Adicionalmente, el rastreo conceptual nos permitió observar la recomposición disciplinaria del campo destacando, como ya se dijo, la permanencia de la psicología como uno de los principales soportes teóricos y metodológicos, el predominio de la filosofía y la historia hasta los años sesenta, y la creciente participación de otras disciplinas como la economía, la política, la sociología y la administración de los años setenta en adelante.

Así, mediante el recorrido desde los estratos hasta llegar a la superficie pudimos destacar cambios, por ejemplo, en los entramados conceptuales con sus desplazamientos y sedimentaciones, en el surgimiento de nuevos temas y problemas representados en líneas temáticas y de reflexión, en la diversificación de las formas de intervención pedagógica, hasta llegar a los movimientos en la recomposición disciplinaria y la presencia de determinadas entidades institucionales.

Es por eso que, aunque el campo conserve la denominación genérica de *pedagogía*, argumentamos que hay cambios observables a nivel de los movimientos conceptuales.

Otras cuestiones indicativas de una transición en las formas de abordaje, de cambios y movimientos sólo perceptibles a través del análisis de los diversos planteamientos en las formulaciones conceptuales son los siguientes.

a) El *curriculum* como una temática que se desprende del espacio disciplinario de la *didáctica* hasta conformar un campo de estudio entre los años setenta y ochenta, mediante un desplazamiento vinculado con la presencia de la figura de objetivos de aprendizaje y los movimientos de contenido y método, en el interjuego que se genera al enfatizar en particular alguno de estos componentes.

b) La resignificación de la *didáctica* a mediados de los ochenta, al recuperar los planteamientos sobre el papel estructurante de las estrategias metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje, también a partir del enlace observado con los movimientos de contenido y método.

c) El deslinde de la *evaluación* respecto de la *didáctica* y el avance gradual de la psicología a través de la psicotécnica, anticipado en los años sesenta mediante el manejo de "instrumentos de medición" y definido más claramente en la década siguiente, a partir de la incorporación de los enfoques de la tecnología educativa y la teoría curricular bajo los referentes explícitos de medición y control.

d) La continuidad en el abordaje sobre *organización* a partir de la apertura temática de *curriculum* y su anudamiento con los desarrollos de planeación, administración y gestión educativas, de los años setenta en adelante.

Esta serie de desarrollos analíticos nos permitió confirmar al menos tres argumentaciones básicas. La primera, en cuanto a comprender que los cambios en la configuración de los conceptos están ligados tanto a procesos complejos de orden político e institucional, como a movimientos más finos y sutiles a nivel de la construcción del conocimiento.

La segunda argumentación, en cuanto a que los desplazamientos observados coinciden con las formas en que se desarrollan los conceptos atribuyéndoles diferentes niveles de inclusividad o de articulación (p. ej., *curriculum*), sin apearse a un ordenamiento previo o a una mecánica preestablecida.

La tercera argumentación, al considerar que la centralidad o predominio de algún concepto en el conjunto de la producción discursiva es una característica que no depende de un elemento en particular, como podría ser la previsión del autor, sino de una serie de condiciones establecidas por el propio desarrollo del campo (p. ej., temáticas o campos emergentes, exigencias de intervención especializada).

Una vez más insistimos que la combinación de coordenadas de movimiento y cambio en tiempo y espacio es una tarea poco sencilla de realizar, y las posibilidades de efectuarla -para el caso de esta investigación- se concretaron mediante la aplicación de la perspectiva teórico-metodológica del análisis conceptual de discurso, referida en la Introducción de este trabajo.

Por otra parte, mediante esta lectura socioepistémica hemos resaltado el papel que juegan los diferentes tipos de construcción del conocimiento encontrados a lo largo de todo el período. Por lo que corresponde a nuestro trabajo, nos interesa enfatizar que encontramos construcciones diferentes sobre lo educativo entramadas en contextos de dinámicas históricas y sociales distintas, que en su momento respondieron a demandas específicas al proveer de un determinado instrumental teórico y metodológico.

Se trata sin duda de abordajes que al atender a necesidades específicas (p. ej., la formación de docentes a principios de los setenta), sirvieron para dar respuesta a requerimientos precisos. Así, se convirtieron en el basamento para desarrollos posteriores, ya fuese continuándolos, o discutiendo con ellos para dar forma a nuevos entramados conceptuales. Por tanto, con los hallazgos a los que lleva el análisis de estas trayectorias reafirmamos que los diferentes abordajes son constitutivos del escenario del campo, por lo que no se les puede calificar mecánicamente en términos de que uno fuese "mejor" que otro.

La posición que hemos asumido nos lleva a sostener que cada tipo de abordaje, en su momento, ofreció elementos útiles y necesarios para entender y atender las necesidades educativas de un contexto sociohistórico específico. En todo caso, concluimos que la adecuación del contenido de los conceptos es siempre una condición impuesta por la temporalidad de los mismos.

\* \* \*

Finalmente y además de pensar en los aportes de esta investigación para el conocimiento del campo pedagógico, nos interesa dejar planteadas estas cuestiones: ¿hay

una historia de los conceptos de la pedagogía?, ¿de qué manera se podría formular?, y ¿qué posibilidades abriría al estudio de lo educativo? Por ahora sólo podemos anticipar que esta historia es, en todo caso, necesaria.



## FUENTES CONSULTADAS.

### 1. De apoyo sociohistórico.

- ABBAGNANO, N. Y A. VISALBERGHI (1964). *Historia de la pedagogía*; tr. Jorge Hernández Campos. México: Fondo de Cultura Económica. 711 p.
- AVANZINI, GUY (1987). *La pedagogía en el siglo XX*. Madrid: Narcea.
- BOWLES, SAMUEL y HERBERT GINTIS (1986). *La instrucción escolar en la América capitalista*; tr. Pilar Mascaró Sacristán; 3 ed. México: Siglo XXI. 377 p.
- BRUNNER, JOSE JOAQUIN (1985). *Estudios del Campo Científico VI. Los orígenes de la sociología profesional en Chile*. Chile: FLACSO. N° 381.
- CARNOY, MARTÍN (1985). *La educación como imperialismo cultural*; tr. Félix Blanco; 5 ed. México: Siglo XXI. 349 p.
- COMPAYRÉ, GABRIEL (1996). *Herbart. La educación a través de la instrucción*; tr. María Ochoa. México: Trillas. 160 p. (NOTA: La primera edición en castellano data de 1909)
- COSIO VILLEGAS, DANIEL et al. (1983). *Historia mínima de México*. México: El Colegio de México. 179 p.
- CHÂTEAU, JEAN (Coord.) (1977). *Los grandes pedagogos*; tr. Ernestina de Champourcín. México: Fondo de Cultura Económica. 342 p.
- DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL (1989). "La expansión de las licenciaturas universitarias vinculadas con la educación". En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México: CEE, Vol. XIX, N° 2. P. 93-114.
- DUCOING W., PATRICIA (1991). *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954 (Tomos I y II)*. México: UNAM/CESU.
- \_\_\_\_\_ y AZUCENA RODRIGUEZ (1990). *Formación de profesionales de la educación*. México: UNAM/UNESCO/ANUIES. 361 p.
- \_\_\_\_\_ y MONIQUE LANDESMAN SEGAL (Coords.) (1995). *La investigación educativa en los ochenta. Perspectiva para los noventa. Sujetos de la educación y formación docente*. México: COMIE. 361 p.
- FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS (1994). *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*. México: UNAM. 593 p.

- FRANKENA, WILLIAM K. (1968). *Tres filosofía de la educación en la historia. Aristóteles, Kant, Dewey*; tr. Antonio Garza y Garza. México: UTEHA. 380 p.
- FUENTES MOLINAR, OLAC (1986). "Crecimiento y diferenciación del sistema universitario. El caso de México". En: *Revista Crítica*. México: UAP, N° 26-27 p. 5-16.
- \_\_\_\_\_ (1987). *Educación y política en México*; 2 ed. México: Nueva Imagen. 214 p.
- GOMEZ VILLANUEVA, JOSÉ y ALFONSO HERNÁNDEZ GUERRERO (Comps.) (1995). *El debate social en torno a la educación. Enfoques predominantes*. México: UNAM/ENEP Acatlán. 426 p. (Serie Antologías)
- JAEGER, WERNER (1942). "Introducción. Posición de los griegos en la historia de la educación humana" y "La primera Grecia. Nobleza y Areté". En: *Paideia. Los ideales de la cultura griega I*; tr. Joaquín Xirau. México: Fondo de Cultura Económica. p. 1-31.
- KENT SERNA, ROLLIN (1993). "El desarrollo de políticas de educación superior en México: 1960 a 1990". En: COURARD, HERNAN (Editor). *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Chile: FLACSO. 341-396 p.
- \_\_\_\_\_ (1992). *Expansión y diferenciación del sistema de educación superior en México: 1960 a 1990*. México: DIE/CINVESTAV/IPN. 45 p. (Cuadernos de Investigaciones Educativas, 21).
- LARROYO, FRANCISCO (1973). *Historia comparada de la educación en México*; 10 ed. México: Porrúa. 585 p.
- LATAPI, PABLO (1982). *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*. México: Nueva Imagen. 256 p.
- \_\_\_\_\_ (Coord.) (1998). *Un siglo de educación en México (Vol. I y II)*. México: FCE/CONACULTA. (Biblioteca Mexicana).
- LUZURIAGA, LORENZO (1973). *Historia de la educación y de la pedagogía*; 10 ed. Buenos Aires: Losada. 280 p.
- MENDOZA ROJAS, JAVIER (1981). "El proyecto ideológico-modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)". En: *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM/CISE, N° 12. p. 3-23.
- MENESES MORALES, ERNESTO et al. (1983). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*. México: Porrúa. 787 p.

- \_\_\_\_\_. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934. La problemática de la educación mexicana durante la Revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria*. México: Centro de Estudios Educativos. 794 p.
- \_\_\_\_\_. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*. México: Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana. 683 p.
- \_\_\_\_\_. (1991). *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976. La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría Álvarez*. México: Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana. 430 p.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988. La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes José López Portillo Pacheco y Miguel De la Madrid Hurtado*. México: Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana. 607 p.
- PALACIOS, JESUS (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia. (Psicopedagogía/Papel 451).
- PEREZ, TERESA DE JESUS (1997). *Francisco Larroyo y la Historia de la Educación en México. Configuración de un campo disciplinario*. México: UNAM/CESU. 67 p.
- PONCE, ANÍBAL (1977). *Educación y lucha de clases*. México: Publicaciones didácticas y culturales. 237 p.
- ROBLES, MARTHA (1985). *Educación y sociedad en la historia de México*; 8 ed. México: Siglo XXI. 262 p.
- ROJAS MORENO, ILEANA (1998). *Tendencias en la formación profesional del Licenciado en Pedagogía. El caso de la Carrera de Pedagogía del SUA de la UNAM. Tesis de maestría*. México: UNAM/FFyL. 368 p.
- SANTONI RUGIU, ANTONIO (1996). *Historia social de la educación (Dos volúmenes)*; tr. Raymundo Barrera. México: IMCED. (Cuadernos del IMCED. Serie: Historia de la Educación, Nos. 8 y 17)
- SOLANA, FERNANDO et al. (1982). *Historia de la educación pública en México (Tomos I y II)*. México: SEP/80/Fondo de Cultura Económica.
- TENTI, EMILIO (1988). *El arte del buen maestro*. México: Pax-México. 309 p.

## 2. De apoyo teórico-metodológico.

- BOURDIEU, PIERRE (1983). *Campo de poder y campo intelectual*. Argentina: Folios Ediciones.
- \_\_\_\_\_. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*; tr. Ma. del Carmen Ruiz de Elvira. Barcelona: Taurus.
- \_\_\_\_\_. (1990). *Sociología y cultura*; tr. Martha Pou. México: CONACULTA/Grijalbo.
- \_\_\_\_\_. (1993). *Cosas dichas*; tr. Margarita Mizraji. Argentina: Gedisa. 203 p. (Col. El mamífero parlante)
- \_\_\_\_\_. y LOÏC J. D. WACQUANT (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*; tr. Hélène Levesque Dion. México: Grijalbo. 210 p.
- BUENFIL BURGOS, ROSA NIDIA (Coord.). "Filosofía y teoría de la educación: una década de esfuerzo". En: QUINTANILLA, SUSANA (Coord.) (1995). *La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa. Teoría y campo de la educación*. México: COMIE. p. 225-353.
- \_\_\_\_\_. y JOSEFINA GRANJA CASTRO (2002). "Lo político y lo social. Trayectorias analíticas paralelas". En: BUENFIL BURGOS, ROSA NIDIA (Coord.) *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. México: Plaza y Valdés/SADE. p. 17-106.
- CHARTIER, ROGER (1996). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*; tr. Claudia Ferrari. Barcelona: Gedisa. 260 p.
- DE PERETTI, CRISTINA (1989). *Jacques Derrida. Texto y deconstrucción*. Barcelona: Anthropos. 207 p.
- DERRIDA, JACQUES (1989). *La escritura y la diferencia*; tr. Patricio Peñalver. Barcelona: Anthropos. 413 p.
- \_\_\_\_\_. (1997). *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales*.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Márgenes de la filosofía*; tr. Carmen González Marín. Madrid: Cátedra. 372 p.
- FERRATER MORA, JOSÉ (1978). *Diccionario de filosofía abreviado*; 7 ed. Buenos Aires: Sudamericana. 480 p.
- FOUCAULT, MICHEL (1969). *¿Qué es un autor?*; tr. Corina Iturbe. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala. 59 p.

- \_\_\_\_\_ (1973). *El orden del discurso*; tr. Alberto González Troyano. Barcelona: Tusquets. 64 p.
- \_\_\_\_\_ (1979). *Microfísica del poder*; tr. Julia Varela y Fernando Álvarez Uría. Madrid: La Piqueta. 150 p.
- \_\_\_\_\_ (1979). *Saber y verdad*; tr. Julia Varela y Fernando Álvarez Uría. Madrid: La Piqueta. 150 p.
- \_\_\_\_\_ (1996). *La arqueología del saber*; tr. Aurelio Garzón del Camino; 17 ed. México: Siglo XXI. 355 p.
- GRANJA CASTRO, JOSEFINA (1996a). *Los saberes sobre la escuela mexicana en el Siglo XIX. Un análisis sobre las formaciones conceptuales en educación*. México: Universidad Iberoamericana. 248 p. (Tesis de doctorado).
- \_\_\_\_\_ (1996a). "Foucault y Derrida en torno al pensamiento de la diferencia". México: DIE/CINVESTAV. 18 p. (Documento interno)
- \_\_\_\_\_ (1997). "La teoría como reflexión sobre el conocimiento de lo construido". En: *IV Congreso de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán*. (Ponencia) 8 p.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Formaciones conceptuales en educación*. México: CINVESTAV/Universidad Iberoamericana. 283 p.
- \_\_\_\_\_ "III. Historia, discurso y filosofía de la educación. Formación y desarrollo conceptual en educación." En: REMEDI, EDUARDO (Coord.) (1999a). *Encuentros de investigación educativa 95-98*. México: Plaza y Valdés/DIE. p. 213-242.
- \_\_\_\_\_ (1999b). "Breve y sucinto punteo introductorio sobre deconstrucción. Material de uso interno para estudiantes de la maestría del DIE". México: DIE/CINVESTAV. 5 p. (Documento interno)
- \_\_\_\_\_ (1999c). "Análisis conceptual de discurso. Un instrumento para observar la producción de conocimientos en el campo de la educación". En: *V Congreso de Investigación Educativa, Aguascalientes. Memoria electrónica. Área VII: Filosofía, teoría y campo de la educación*. p. 127-136. (Ponencia)
- \_\_\_\_\_ (2001). "El pensar sistémico. Lógicas de razonamiento y horizonte de inteligibilidad en Niklas Luhmann". En: *Metapolítica. Sociedad y sistema (Pensar con y contra Luhmann)*. México: Centro de Estudios de Política Comparada. p. 90-115.
- \_\_\_\_\_ (2002a). "Explorando el campo de lo educativo a través de una teoría de la observación". En: GOMEZ SOLLANO, MARCELA (Coord.) *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*. México: UNAM/CIICH/Plaza y Valdés. p. 59-88.

- \_\_\_\_\_ (2002b). "Los saberes sobre la educación en los discursos científicos en México en la segunda mitad del siglo XIX". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: COMIE. Ene-abril, vol. 7. pp. 155-179.
- \_\_\_\_\_ (2003). "Introducción" y "Análisis conceptual de discurso. Lineamientos para una perspectiva emergente". En: *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*. México: Plaza y Valdés/SADE. p. 9-14 y 229-251.
- LUHMANN, NIKLAS (1993). "Deconstruction as Second-Order Observing". En: *New Literary History*. Vol. 24. p. 763-782.
- \_\_\_\_\_ (1996a). *Introducción a la teoría de sistemas. Lecciones publicadas por Javier Torres Nafarrete*. México: Anthropos/UIA.
- \_\_\_\_\_ (1996b). *La ciencia de la sociedad*. México: Anthropos/UIA/ITESO.
- SOLANO ALPÍZAR, JOSÉ (2001). *Educación y desarrollo en América Latina: un análisis histórico-conceptual*. Costa Rica: EUNA.

### 3. De apoyo temático.

#### a) De autores clásicos y contemporáneos de pedagogía y educación:

- COMENIO, JUAN AMÓS (1982). *Didáctica Magna*. Prólogo de Gabriel de la Mora; 2 ed. México: Porrúa. 200 p. ("Sepan cuantos...", 167)
- DEWEY, JOHN (1997). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*; tr. Lorenzo Luzuriaga; 2 ed. Madrid: Morata. 320 p.
- \_\_\_\_\_ (1967). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*; tr. Lorenzo Luzuriaga; 6 ed. Buenos Aires: Losada. 131 p.
- \_\_\_\_\_ (1960). *La ciencia de la educación*; tr. Lorenzo Luzuriaga; 6 ed. Buenos Aires: Losada. 112 p. (NOTA: La edición reúne dos trabajos preparados entre 1937 y 1938)
- DILTHEY, WILHELM (1940). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*; tr. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada. 143 p.

- DURKHEIM, EMILE (1975). *Educación y sociología*; tr. Janine Muls de Liards. Barcelona: Península. 191 p. (Homo sociologicus, 4) (NOTA: La edición original francesa se publicó en 1922).
- \_\_\_\_\_ (1976). "La educación: su naturaleza y su función". En: *Educación como socialización*; tr. Alfonso Ortiz G. Salamanca: Sígueme. p. 89-113.
- FLORES, MANUEL. (1986) *Tratado elemental de pedagogía*. México: UNAM. 253 p. (Biblioteca Pedagógica).
- FREIRE, PAULO (1976). *Pedagogía del oprimido*; tr. Jorge Mellado; 15 ed. México: Siglo XXI. 245 p.
- HERBART, J. F. (s/f). *Bosquejo para un curso de pedagogía*; tr. Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Ediciones de La Lectura. 279 p.
- KANT, E. (1991). *Pedagogía*; tr. Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual. Madrid: Akal. 113 p. (Akal bolsillo, 110)
- PESTALOZZI, JUAN ENRIQUE (1955). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Preparación del texto castellano, introducción y notas por el Prof. Domingo Tirado Benedí. México: Fernández Editores. 300 p.
- \_\_\_\_\_ (1976). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Cartas sobre la educación de los niños. Libros de educación elemental (prólogos)*. Estudio introductivo y preámbulos a las obras por Edmundo Escobar. México: Porrúa. 232 p. ("Sepan cuantos...", 308) (NOTA: La primera edición de *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* data de 1801).
- PLATÓN (1962). *Diálogos*. Estudio preliminar de Francisco Larroyo. México: Porrúa. 750 p. ("Sepan cuantos...", 13).
- ROUSSEAU, JEAN-JACQUES (1998). *Emilio, o de la educación*. Madrid: Alianza Editorial. 771 p. (El libro de bolsillo, Humanidades, Filosofía).
- RUIZ, LUIS E. (1986) *Tratado elemental de pedagogía*. México: UNAM. 348 p. (Biblioteca Pedagógica).

#### b) Sobre el campo pedagógico:

- ALBA, ALICIA DE (Comp.) (1990). *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México: UNAM/CESU.
- ARDOINO, JACQUES y GASTON MIALARET. "La intelección de la complejidad. Hacia una investigación educativa cuidadosa de las prácticas". En: ". En: DUCOING, PATRICIA y MONIQUE LANDESMANN (Compiladoras y editoras) (1993). *Las nuevas formas de investigación en educación*. México: AFIRSE/UAH. p. 61-72.
- BARTOMEU, MONTSERRAT et al. (1992). *Epistemología o fantasía. El drama de la Pedagogía*. México: UPN. 121 p. (Los Cuadernos del Acordeón, 16)
- \_\_\_\_\_ (1996a). "Educación y pedagogía. Una sospechosa identidad". En: *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM/CISE; N° 75. p. 10-22.
- \_\_\_\_\_ (1996b). *En nombre de la pedagogía*. México: UPN. 150 p. (Memoria del Coloquio "Identidad de la pedagogía. Interrogantes y respuestas", Colección Archivos, 3)
- BUENFIL BURGOS, ROSA NIDIA et al. (1993). *La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa. Estados de conocimiento. Filosofía, teoría y campo de la educación*. México: 2° Congreso Nacional de Investigación Educativa. (Cuaderno 29).
- DE LA TORRE, S., FORTUNY, M. et al. (1985). *Textos de Pedagogía. Conceptos y tendencias en las ciencias de la educación*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL (1989). "El prestigio de las palabras: el discurso pedagógico". En: *El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*. México: Dilema. p. 9-28.
- \_\_\_\_\_ "Dos tendencias pedagógicas. Aportaciones para la licenciatura en pedagogía en la UNAM". En: ALBA, ALICIA DE (Comp.) (1990). *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México: UNAM/CESU. p. 106-114.
- FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS (1994). *Memoria del Coloquio La Pedagogía hoy*. México: UNAM/FFyL. 300 p.
- FURLÁN, ALFREDO (1994). "La enseñanza de la pedagogía en las universidades". México: UNAM.
- \_\_\_\_\_ y MIGUEL PASILLAS (1994). "Dos miradas sobre la pedagogía como intervención". En: *Memoria del Coloquio La Pedagogía hoy*. México: UNAM/FFyL. p. 273-295.

- HOYOS MEDINA, CARLOS ANGEL (Coord.) (1997). *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?* México: UNAM/CESU. 148 p.
- LARROYO, FRANCISCO et al. (1971). *Fundamentos de la educación*; 3 ed. Buenos Aires: Eudeba/UNESCO.
- LUZURIAGA, LORENZO (1940). *Pedagogía*. Buenos Aires: Losada. 333 p.
- PONTÓN RAMOS, CLAUDIA BEATRIZ (1999). "Constitución conceptual de la educación como objeto de estudio y su impacto en la formación de profesionales de la educación". En: *V Congreso de Investigación Educativa, Aguascalientes. Memoria electrónica. Área VII: Filosofía, teoría y campo de la educación*. p. 199-206.
- ROJAS MORENO, ILEANA (1999). "La denominación institucional de las licenciaturas en pedagogía y/o ciencias de la educación. Consideraciones analíticas." En: *IV Congreso de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán*. (Ponencia) 10 p.
- \_\_\_\_\_ (2002). "Análisis conceptual de la producción discursiva en el campo pedagógico". En: BUENFIL BURGOS, ROSA NIDIA (Coord.) *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. México: Plaza y Valdés/SADE. p. 217-234.
- SANTIAGO ALZUETA, HÉCTOR LUIS (2000). *El dilema de la pedagogía: ¿arte o ciencia? Un análisis epistemológico del debate mexicano sobre el estatuto de la pedagogía a fines del siglo XIX*. México: UPN. 117 p. (Colección Textos, 16).
- SCHRIEWER, JÜRGEN (1991). "Monográfico. La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia". En: *Revista Educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. N° 291.
- SCHRIEWER, JÜRGEN y EDWIN KEINER (1992). "Communication patterns and intellectual traditions in educational Sciences: France and Germany". En: *Comparative Education Review*, Pittsburgh: Comparative and International Education Society. Vol. 36, N° 1, p. 25-51
- TENTI, EMILIO (1983). "El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis". En: ALBA, ALICIA DE (Comp.) (1987). *¿Teoría Pedagógica? Lecturas introductorias*. México: UNAM/CESU. p. 372-390.
- WEISS, EDUARDO. "Pedagogía y filosofía hoy". En: ALBA, ALICIA DE (Comp.) (1990). *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México: UNAM/CESU. p. 53-65.

c) Sobre conceptualizaciones y temáticas:

- ALBA, ALICIA DE et al. (1984). "Evaluación: análisis de una noción". En: *Revista mexicana de sociología*. México: UNAM/IIS. Año XLVI/Vol. XLVI/N° 1. p. 175-204.
- \_\_\_\_\_. (1985). *Tecnología educativa: aproximaciones a su propuesta*. México: UAQ. 116 p.
- ARDOINO, JACQUES. "Prefacio". En: LOBROT, MICHEL (1974). *Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión*; tr. Rubén Masera. Buenos Aires: Humanitas. p. 7-33.
- BAULEO, ARMANDO (1982). *Ideología, grupo y familia*. México: Folios Ediciones. 120 p.
- BLEGER, JOSÉ (1985). *Psicología de la conducta*; 2 ed. Buenos Aires: Paidós. 293 p.
- BLOOM, BENJAMÍN S. y cols. *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales. Manuales I y II*; tr. Marcelo Pérez Rivas; 6 ed. Buenos Aires: El Ateneo. 355 p.
- CARREÑO HUERTA, FERNANDO (1977). *Instrumentos de medición del rendimiento escolar*. México: TRILLAS/ANUIES. 92 p. (Cursos básicos para formación de profesores. Área: sistematización de la enseñanza).
- CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (1981). *Documentos base (Vols. I y II)*. México: SEP/UNAM/CINVESTAV.
- DÍAZ BARRIGA, ANGEL (1980). "Notas para la conceptualización de la evaluación de acciones y programas de educación". México: UNAM/CISE. 5 p. (Mecanograma en fotocopia de circulación interna).
- \_\_\_\_\_ (1980). "Problemas en relación a la noción de evaluación curricular". México: UNAM/CISE. 4 p. (Mecanograma en fotocopia de circulación interna).
- \_\_\_\_\_ (1983). "El programa de especialización de la docencia. Una experiencia curricular del Centro de Didáctica de la UNAM". En: GLAZMAN, RAQUEL et al. "Simposio Experiencias Curriculares de la Última Década (Vol. I)" México: DIE/CINVESTAV/IPN. p. 2.1-2.41.
- \_\_\_\_\_ (1993a). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Argentina: Rei/Aique. 70 p.
- \_\_\_\_\_ (1993b). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y social*. México: Nueva Imagen. 118 p.
- \_\_\_\_\_ (1994). *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Argentina: Rei/Aique. 156 p.

- \_\_\_\_\_. (1996). *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*; 3 ed. Argentina: Aique. 88 p.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*. México: UNAM/CESU. 75 p. (Cuadernos del CESU, 20).
- \_\_\_\_\_. (Comp.) (1993). *El examen: textos para su historia y debate*. México: UNAM/CESU. 329 p.
- \_\_\_\_\_. (Coord.) (1995). *La investigación educativa en los ochenta. Perspectiva para los noventa. Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*. México: COMIE. 460 p.
- EBEL, ROBERT. "La medición educacional: perspectiva histórica". En: DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL (Comp.) (1993). *El examen: textos para su historia y debate*. México: UNAM/CESU. p. 83-119.
- EUSSE ZULOAGA, OFELIA (1983). "La instrumentación didáctica del trabajo en el aula". En: *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM/CISE. N° 19, enero-marzo. p. 3-17.
- FERNÁNDEZ, PABLO (1981). "Continuidad y ruptura del planteamiento metodológico: notas críticas para su análisis". En: *Revista Foro Universitario*. México: UNAM/STUNAM. Enero, N° 2. p. 35-42.
- FURLÁN, ALFREDO J. (1979). "Planeación de unidades de trabajo". En: *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. México: UNAM/ENEP-Iztacala. p. 128-141.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Ideología del discurso curricular*. México: UNAM/ENEP-I/UAS. 390.
- GAGO HUGUET, ANTONIO (1977). *Modelos de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. México: TRILLAS/ANUIES. 80 p. (Cursos básicos para formación de profesores. Área: sistematización de la enseñanza).
- GALAN GIRAL, MARIA ISABEL y DORA ELENA MARIN MENDEZ (1985). "Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del curriculum". En: *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM/CISE. N° 27-28, enero-marzo. p. 26-45.
- GARCÍA CARRILLO, ELBA (1977). *La tecnología educativa*. México: UNAM/Deslinde. (Serie Nuevos Métodos de Enseñanza, 77)
- GARCÍA CORTÉS, FERNANDO (1983). *Paquete de autoenseñanza de evaluación del aprovechamiento escolar*, 2 ed. México: UNAM/CISE. 310 p.
- GLAZMAN, RAQUEL et al. (1983). "Simposio Experiencias Curriculares de la Última Década (Vols. I y II)". México: DIE/CINVESTAV/IPN.

- \_\_\_\_\_. y MARÍA DE IBAROLA (1987). *Planes de estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular*. México: Nueva Imagen. 336 p.
- LAFOURCADE, PEDRO D. (1969). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Kapelusz. 355 p.
- LANDESMAN, MONIQUE (Comp.) (1988). *Currículum, racionalidad y conocimiento*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa. 180 p. (Colección Educación).
- LIVAS GONZÁLEZ, IRENE (1977). *Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación educativa*. México: TRILLAS/ANUIES. 151 p. (Cursos básicos para formación de profesores. Área: sistematización de la enseñanza).
- MAGER, ROBERT F. (1979). *La confección de objetivos para la enseñanza*. México: Guajardo. 103 p.
- MORÁN OVIEDO, PORFIRIO (1981). "La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales". En: *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM/CISE, Julio-Septiembre, N° 13. p. 3-21.
- PICHÓN-RIVIÈRE, ENRIQUE (1980). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*; 5 ed. Buenos Aires: Nueva Visión. 213 p. (Colección Psicología Contemporánea)
- REMEDÍ ALIONE, VICENTE EDUARDO (1979). "Construcción de la estructura metodológica". En: *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. México: UNAM/ENEP-Iztacala. p. 36-58.
- \_\_\_\_\_. (1979). "Planeación de un curso". En: *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. México: UNAM/ENEP-Iztacala. p. 122-126.
- \_\_\_\_\_. (1979). "Planeación de una carta descriptiva". En: *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. México: UNAM/ENEP-Iztacala. p. 143-150.
- ROSALES, CARLOS (1988). *Didáctica. Núcleos fundamentales*. Madrid: Narcea. 240 p.
- SANTILLANA (1987). *Diccionario de ciencias de la educación (Tomos I y II)*. Madrid: Diagonal Santillana.
- TABA, HILDA (1974). *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*; tr. Rosa Albert. Buenos Aires: Troquel. 660 p.
- TYLER, RALPH (1982). *Principios básicos del currículo*; tr. Enrique Molina de Vedia; 4 ed. Buenos Aires: Troquel. 136 p.
- WEISS, EDUARDO (1998). "XI. El desarrollo de la investigación educativa, 1963-1996". En: LATAPÍ SARRE, PABLO (Coord.). *Un siglo de educación en México. I*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Fondo de Cultura Económica.

d) Sobre entidades institucionales:

- ANUIES (1971). *La educación superior en México. Anuarios estadísticos. Instituciones de Educación Superior que imparte la Carrera de Pedagogía o Ciencias de la Educación (Nivel superior profesional)*. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. 418 p.
- CORIA RUDERMAN, ADELA (2000). *Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1966. Tesis de doctorado*. México: DIE/CINVESTAV. 619 p.
- DUCOING W., PATRICIA (1990). "Acerca de la historia de la pedagogía universitaria en México" En: *Formación de profesionales de la educación*. México: UNAM/UNESCO/ANUIES. p. 307-318
- \_\_\_\_\_ (1994). "Proyecto de investigación: Situación y perspectivas de las licenciaturas en educación. Principales tendencias. Informe Académico". México: UNAM/FFFyL. 50 p.
- FUENTES MOLINAR, OLAC (1972). "La Facultad de Ciencias de la Educación de la UAT". En: *Revista del Centro de Estudios Educativos*. México: CEE. Informes y documentos.
- GUTIERREZ SERRANO, NORMA GEORGINA (1999). *Orígenes de la institucionalización de la investigación en México*. México: DIE/CINVESTAV. 218 p. (Tesis 30)
- IBARROLA, MARIA (1972). "La Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM". En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México: CEE. Vol. II, N° 1. p. 91-100.
- NEGRETE ARTEAGA, TERESA DE JESÚS (2003). *Voces de fundadores: representaciones y experiencias que configuraron lo académico en los orígenes de la universidad Pedagógica Nacional 1978-1980*. México: DIE/CINVESTAV. 166 p.
- SANDOVAL MONTAÑO, ROSA MARÍA (1991). "La Carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Análisis de la institucionalización de la disciplina (1955-1972)". En: DUCOING, PATRICIA et al. *La formación y el desempeño profesional del licenciado en educación. Un estudio comparativo. Avances de investigación. 1989-90*. México: UNAM/FFFyL. p. 37-70.

- \_\_\_\_\_ (1998). *La institucionalización de la Carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (1955-1972)*. Tesis de maestría. México: DIE/CINVESTAV. 224 p.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1996). *Datos básicos de Educación Normal en México*. México: SEP/ANUIES. 244 p.
- VICENCIO NINO, JAIME (Comp.) (1987). *Fundación y desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional*. México: SEP/SESIC/DGCMPPM.

4. Avances parciales de investigación doctoral.

- ROJAS MORENO, ILEANA (2000a). "Proyecto de investigación: Análisis de la producción discursiva en el campo pedagógico y su relación con la formación universitaria en educación en México (1934-1989)". México: DIE/CINVESTAV. 74 p. (Documento preliminar).
- \_\_\_\_\_ (2000b). "Primer sondeo sobre entidades institucionales relacionadas con la producción del saber pedagógico". México: DIE/CINVESTAV. 23 p. (Documento preliminar).
- \_\_\_\_\_ (2000c). "Las huellas de los clásicos en la producción discursiva de la pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM". México: DIE/CINVESTAV. 51 p. (Documento preliminar).
- \_\_\_\_\_ (2001a). "Entidades institucionales relacionadas con la producción del saber pedagógico en México (1969-1978)". México: DIE/CINVESTAV. 20 p. (Documento preliminar).
- \_\_\_\_\_ (2001b). "Trabajos recepcionales relacionados con la producción del saber pedagógico en México (1935-1996)". México: DIE/CINVESTAV. 39 p. (Documento preliminar).
- \_\_\_\_\_ (2001c). "Reporte sobre los trabajos recepcionales de la Carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (1927-1993)". México: DIE/CINVESTAV. 53 p. (Documento preliminar).
- \_\_\_\_\_ (2001d). "Elementos iniciales para el análisis de la producción discursiva". México: DIE/CINVESTAV. 208 p. (Documento preliminar).

- \_\_\_\_\_ (2002a). "Propuesta de contextualización para el análisis de la producción discursiva". México: DIE/CINVESTAV. 29 p. (Documento preliminar).
- \_\_\_\_\_ (2002b). "La producción discursiva en el campo pedagógico en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM entre 1944 y 1989". México: DIE/CINVESTAV. 25 p. (Versión preliminar de artículo).
- \_\_\_\_\_ (2002c) "El normalismo como antecedente y núcleo de la formación universitaria en pedagogía y educación". México: DIE/CINVESTAV. 37 p. (Primer ensayo para borrador del Capítulo I).
- \_\_\_\_\_ (2002d). "La pedagogía como campo de conocimiento y su relación con la formación universitaria en educación. Una mirada desde el análisis conceptual de la producción discursiva". México: DIE/CINVESTAV. 30 p. (Versión preliminar de artículo).

## 5. Producción discursiva analizada.

### a) Obras de consulta básica:

- AGUIRRE LORA, MARÍA ESTHER (1974). *Curso Introductorio de didáctica general. Guía del asesor*. México: UNAM/Centro de Didáctica. 125 p.
- ALBA, ALICIA DE (Comp.) (1987). *¿Teoría Pedagógica? Lecturas introductorias*. México: UNAM/CESU. 395 p.
- BARCO DE SURGHI, SUSANA (1975). "¿Antididáctica o nueva didáctica?". En: ILLICH, IVÁN et al. *Crisis en la didáctica (2ª parte)*. Argentina: Axis. p. 93-125.
- BALLESTEROS Y USANO, ANTONIO (1952). *Organización de la escuela primaria*; 2 ed. México: Patria. 452 p.
- CARRILLO AVELAR, ANTONIO, ESCAMILLA SALAZAR, JESÚS y JOSÉ ANTONIO SERRANO (Comps.) (1989). *El debate actual de la teoría pedagógica en México*. México: UNAM/ENEP Aragón. 304 p.
- COMISIÓN DE NUEVOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA (1975). *Enseñanza programada. Edición(sic) preliminar (Dos volúmenes)*. México: UNAM.

- DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL (1984). *Didáctica y currículo. Convergencias en los programas de estudio*. México: Nuevomar. 150 p.
- \_\_\_\_\_ (1984). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas. 113 p.
- \_\_\_\_\_ et al. (1989). *El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*. México: Dilema. 98 p.
- EDELSTEIN, GLORIA y AZUCENA RODRÍGUEZ (1976). "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica". En: *Revista Ciencias de la educación*. Buenos Aires. Año IV, N° 12. p. 21-33.
- ELÍAS DE BALLESTEROS, EMILIA (1958). *Ciencia de la educación*. México: Patria. 440 p.
- GLAZMAN, RAQUEL et al. (1987). *Objeto de conocimiento y contenido disciplinario, una aproximación a la evaluación curricular. El plan de estudios de pedagogía*. México: UPN. 60 p. (Documento interno).
- \_\_\_\_\_ y MARÍA DE IBAROLA (1976). *Diseño de planes de estudios*. México: UNAM/Deslinde/CISE. 540 p.
- HERNÁNDEZ RUIZ, SANTIAGO (1949). *Metodología general de la enseñanza*. México: UTEHA. 2 volúmenes.
- \_\_\_\_\_ (1954). *Organización escolar*. México: UTEHA. 2 volúmenes.
- \_\_\_\_\_ (1960). *La clase*; 2 ed. México: Fernández Editores. 125 p.
- \_\_\_\_\_ (1972). *Manual de didáctica general*. México: Fernández Editores. 308 p.
- \_\_\_\_\_ y DOMINGO TIRADO BENEDÍ (1948). *La ciencia de la educación*. México: Herrero. 626 p.
- LARROYO, FRANCISCO (1949). *La ciencia de la educación*. México: Porrúa. 401 p.
- \_\_\_\_\_ (1950). *Historia general de la pedagogía. Expuesta conforme al método de los tipos históricos de la educación*; 3 ed. México: Porrúa. 631 p.
- \_\_\_\_\_ (1958a). *Didáctica General*. México: Porrúa. 250 p.
- \_\_\_\_\_ (1958b). *Vida y profesión del pedagogo. A propósito de la reforma de los planes de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*. México: UNAM. 117 p. (Ediciones Filosofía y Letras, 22).
- \_\_\_\_\_ (1959). *Pedagogía de la enseñanza superior (naturaleza, métodos, organización)*. México: UNAM. 366 p.
- PANZSA GONZÁLEZ, MARGARITA, ESTHER CAROLINA PÉREZ JUÁREZ y PORFIRIO MORÁN OVIEDO. (1986). *Fundamentación y operatividad de la didáctica*. México: Gernika. (Dos volúmenes).



PÉREZ RIVERA, GRACIELA, MA. ESTHER AGUIRRE LORA y MARTÍN ARREDONDO GALVÁN (1972). *Manual de didáctica general. Curso Introductorio*. México: UNAM/Centro de Didáctica. 133 p.

RODRÍGUEZ, AZUCENA (1976). "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario". En: *Colección Pedagógica Universitaria*. México: Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana. N° 2, julio-diciembre. p. 7-16.

TIRADO BENEDÍ, DOMINGO (1967). *Técnica de la investigación pedagógica*. México: UNAM/FFyL. 146 p.

VILLALPANDO, JOSÉ MANUEL (1957). *Introducción a la psicotécnica pedagógica*. México: Porrúa. 366 p.

\_\_\_\_\_ (1961). *Líneas generales de pedagogía comparada*. México: UNAM. 139 p.

\_\_\_\_\_ (1965). *Didáctica de la pedagogía*. México: UNAM. 193 p.

\_\_\_\_\_ (1970). *Didáctica*. México: Porrúa. 206 p.

ZARZAR CHARUR, CARLOS (1980). "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un grupo operativo". En: *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM/CISE, Julio-Septiembre, N° 9. p. 14-36.

\_\_\_\_\_ (1982). "Conducta y aprendizaje". En: *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM/CISE, Julio-Septiembre, N° 17. p. 27-42.

\_\_\_\_\_ (1983). "Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo". En: *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM/CISE, Julio-Septiembre, N° 1. p. 34-46. (Nueva época)

#### Documentos sobre planes de estudios:

- **Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tamaulipas:**

INCLAN ESPINOSA, CATALINA (1997). *Las licenciaturas en educación. Un estudio de la Universidad de Tamaulipas*. México: UNAM/FFyL. 129 p. (Tesis de maestría)

- **Licenciaturas en la Universidad Pedagógica Nacional:**

VICENCIO NINO, JAIME (Comp.) (1987). *Fundación y desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional*. México: SEP/SEIC/DGCMPPM.

Dirección electrónica: [www.uno.licenciaturas.pedagogia](http://www.uno.licenciaturas.pedagogia). (Consulta: 04/02/2001, 21:40 hs.)

- **Licenciatura en Pedagogía en la UNAM:**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO (1955). *Guía de carreras universitarias. Información profesional sobre las 55 carreras que ofrece la UNAM*.

México: UNAM/Departamento de Psicopedagogía.

\_\_\_\_\_ (1968). *Planes y programas de estudios*. México: UNAM.

\_\_\_\_\_ (1972). *Guía de carreras*. México: UNAM.

\_\_\_\_\_ (1980). *Guía de carreras*. México: UNAM.

\_\_\_\_\_ (1994). *Guía de carreras*. México: UNAM.

\_\_\_\_\_ (1979). *Facultad de Filosofía y Letras 1970-1978. Informe de la administración de su director el Dr. Ricardo Guerra*. México: UNAM/FFyL. 15 p.

- **Licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras:**

Los siguientes documentos se localizaron en: DUCOING, PATRICIA. *La pedagogía en la Universidad de México (1881-1954). Tomo II (Apéndices)*, p. 244-328.

- 1) 2 de marzo de 1934: Bases para la concesión de grados universitarios de ciencias de la educación.
- 2) s/f: Requisitos para obtener el grado de maestro en ciencias de la educación especializado en la enseñanza de disciplinas filosóficas en escuelas preparatorias o normales.
- 3) s/f: Requisitos para obtener el grado de maestro en ciencias de la educación especializado para ser profesor en escuelas secundarias, preparatorias y normales.
- 4) 1937: Plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Estudios Superiores.
- 5) 1938: Plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras.
- 6) 1938: Plan de estudios.
- 7) Abril de 1944: Proyecto de convenio que celebran la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional y la Escuela Normal Superior de la Secretaría de Educación para el mutuo reconocimiento de sus estudios.
- 8) s/f: Reglamento de prácticas.

- 9) Febrero 1946: Departamento de Ciencias de la Educación. Anteproyecto de reorganización.
- 10) 1954: Plan de estudios de ciencias de la educación.
- 11) 1959: Plan de estudios 1959 título de pedagogo.
- 12) 1967: Plan de estudios del Colegio de Pedagogía.
- 13) 1972: Licenciatura en pedagogía. Plan de estudios vigente.
- 14) 1981: Estudios de posgrado. Planes de estudio. Maestría en pedagogía.
- 15) 1981: Estudios de posgrado. Planes de estudio. Maestría en enseñanza superior.

- Planes de estudios de normal básica y superior:

Documentos ubicados en los siguientes textos:

- MENESES MORALES, ERNESTO et al. *Tendencias educativas oficiales en México*. (Ver referencias completas en el apartado de fuentes de apoyo sociohistórico)
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1996). *Datos básicos de Educación Normal en México*. México: SEP/ANUIES. 244 p.

- c) Trabajos recepcionales:

- BIBLIOTECA CENTRAL (2001). "Lista de tesis (1927-2001)". México: UNAM. (Catálogo electrónico)
- FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (1991). "Biblioteca Samuel Ramos. Colegio de Pedagogía. Catálogo de tesis (1927-1991)". México: UNAM/FFyL. 386 p.
- \_\_\_\_\_ (1995). "Biblioteca Samuel Ramos. Colegio de Pedagogía. Catálogo de tesis (enero de 1992-agosto de 1994)". México: UNAM/FFyL. 125 p.
- ROJAS MORENO, ILEANA (2001). "Bases de datos sobre trabajos recepcionales agrupados por áreas académicas (1934-1993)". México: DIE/CINVESTAV. 57 p. (Documento preliminar).

\_\_\_\_\_ (2001). "Fichero de trabajos de titulación que aluden directamente a la conformación del campo pedagógico (1935-1996)". México: DIE/CINVESTAV. 59 p. (Documento preliminar).

- d) Temario de examen:

COLEGIO DE PEDAGOGÍA (circa, 1966). "Temario para el examen de promoción académica en la licenciatura en pedagogía". México: UNAM/FFyL. 4 p. (Documento en fotocopia)

## 6. Entrevistas.

- BARBA MARTÍN, LETICIA. Investigadora del Centro de Estudios Sobre la Universidad. Profesora de carrera de la Licenciatura y el Posgrado de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Entrevistada por: Ileana Rojas Moreno. Fecha y lugar de entrevista: CESU/UNAM, 9 de noviembre de 2000.
- BARCO DE SURGHI, SUSANA. Profesora de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Entrevistada por: Ileana Rojas Moreno. Fecha y lugar de entrevista: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, 26 de noviembre de 2002.
- BECERRA LÓPEZ, JOSÉ LUIS. Profesor de carrera del Posgrado de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Entrevistado por: Ileana Rojas Moreno. Fecha y lugar de entrevista: Facultad de Filosofía y Letras/UNAM, 13 de noviembre de 2001.
- DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL. Investigador del Centro de Estudios Sobre la Universidad. Elaborador de textos y documentos para el Centro de Didáctica, el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, y el Centro de Estudios Sobre la Universidad, de la UNAM. Profesor de carrera del Posgrado de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Entrevistado por: Ileana Rojas Moreno. Fecha y lugar de entrevista: CESU/UNAM, 14 de mayo de 2003.

GLAZMAN NOWALSKI, RAQUEL. Profesora de carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Elaboradora de material de estudio para la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM. Entrevistada por: Ileana Rojas Moreno. Fecha y lugar de entrevista: Facultad de Filosofía y Letras/UNAM, 16 de octubre de 2000.

GÓMEZ SOLLANO, MARCELA. Profesora de carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Autora de documentos sobre teoría pedagógica y epistemología. Entrevistada por: Ileana Rojas Moreno. Fecha y lugar de entrevista: Facultad de Filosofía y Letras/UNAM, 4 de diciembre de 2001.

IBARROLA NICOLÍN, MARÍA. Investigadores del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados. Elaboradora de material de estudio para la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM. Entrevistada por: Ileana Rojas Moreno. Fecha y lugar de entrevista: DIE/CINVESTAV, 18 de septiembre de 2001.

MORÁN OVIEDO, PORFIRIO. Investigador del Centro de Estudios Sobre la Universidad. Profesor de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Elaborador de material de estudio para el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM. Entrevistado por: Ileana Rojas Moreno. Fecha y lugar de entrevista: CESU/UNAM, 26 de mayo de 2003.

MORENO Y DE LOS ARCOS, ENRIQUE. Profesor de carrera de Licenciatura y Posgrado Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Entrevistado por: Ileana Rojas Moreno. Fecha y lugar de entrevista: Facultad de Filosofía y Letras/UNAM, 11 de abril de 2000 y 14 de marzo de 2001.

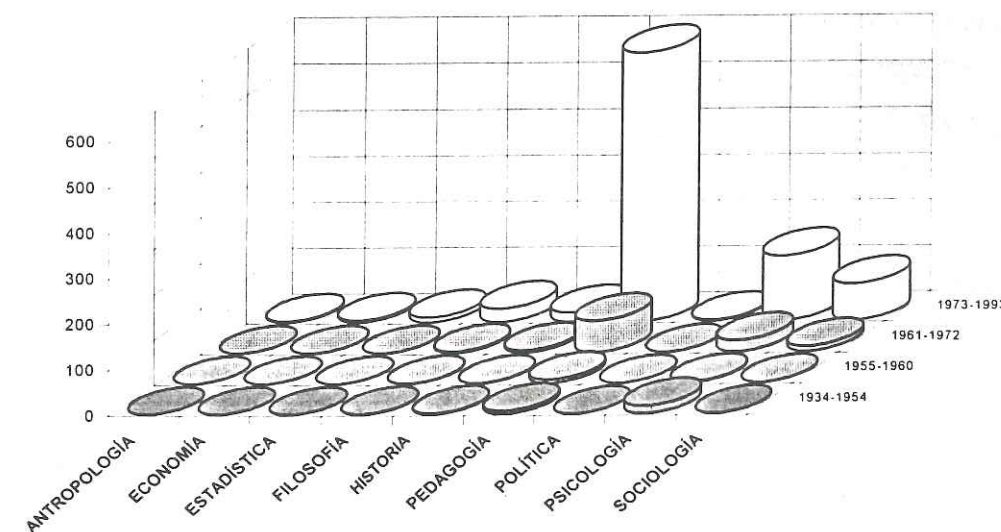
PÉREZ RIVERA, GRACIELA. Investigadora del Centro de Estudios Sobre la Universidad. Elaboradora de material de estudio para el Centro de Didáctica de la UNAM. Entrevistada por: Ileana Rojas Moreno. Fecha y lugar de entrevista: CESU/UNAM, 13 de octubre de 2000.

**ANEXO N° 1 – DATOS ESTADÍSTICOS SOBRE TRABAJOS RECEPCIONALES\***

**CUADRO 1.  
AGRUPACIÓN DE TRABAJOS RECEPCIONALES SEGÚN EL ENFOQUE DISCIPLINARIO  
(1,029 CASOS)**

ENFOQUE DISCIPLINARIO:	1934-1954	1955-1960	1961-1972	1973-1993	TOTAL
ANTROPOLOGÍA	0	0	0	3	3
ECONOMÍA	0	0	0	5	5
ESTADÍSTICA	0	0	0	10	10
FILOSOFÍA	1	1	3	29	34
HISTORIA	2	1	5	20	28
MATEMÁTICAS	0	0	0	1	1
PEDAGOGÍA	7	8	69	584	668
POLÍTICA	0	0	0	3	3
PSICOLOGÍA	17	2	25	142	186
SOCIOLOGÍA	0	0	11	80	91
<b>TOTAL:</b>	<b>27</b>	<b>12</b>	<b>113</b>	<b>877</b>	<b>1,029</b>

**GRÁFICA 1. AGRUPACIÓN DE TRABAJOS RECEPCIONALES SEGÚN EL ENFOQUE DISCIPLINARIO (1,029 CASOS)**

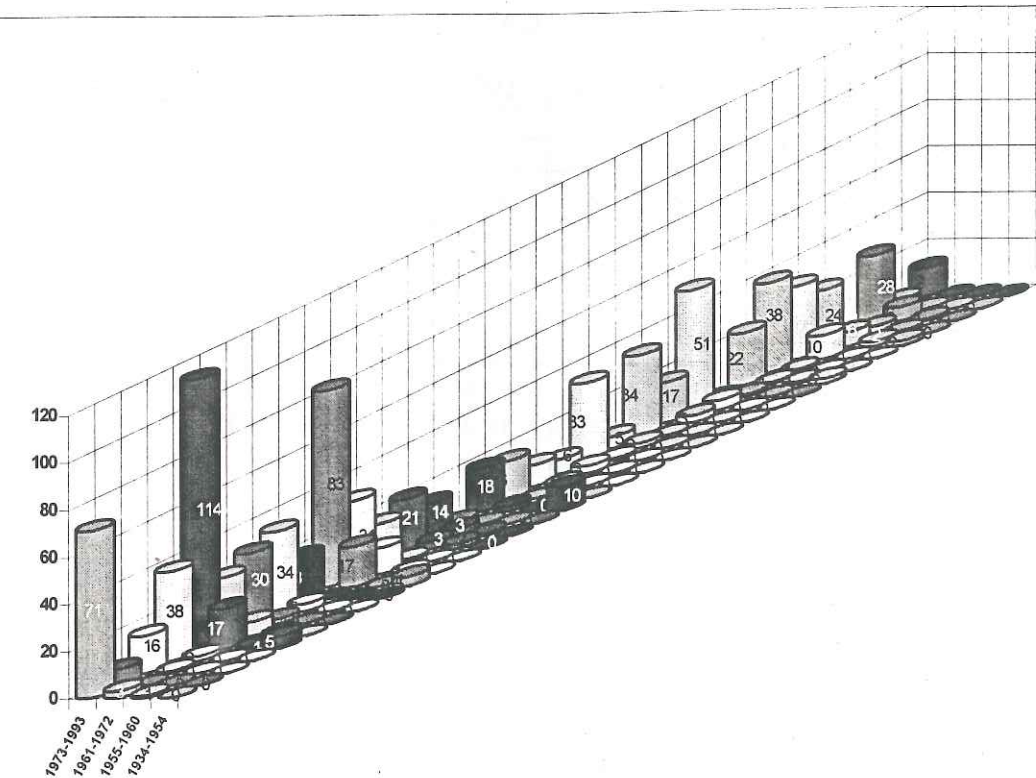


\* Cf. ROJAS MORENO, ILEANA (2001a). "Trabajos recepcionales relacionados con la producción del saber pedagógico en México (1935-1996)"; y (2001b). "Reporte sobre los trabajos recepcionales de la Carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (1927-1993)".

CUADRO 2  
 AGRUPACIÓN DE TRABAJOS RECEPCIONALES POR TEMÁTICAS (1,029 CASOS)

TEMÁTICA:	1934-1954	1955-1960	1961-1972	1973-1993	TOTAL
CAPACITACIÓN	0	1	3	71	75
COMPUTACIÓN	0	0	0	7	7
COMUNICACIÓN EDUCATIVA	0	0	1	16	17
CURRICULUM	0	0	2	44	46
DIDÁCTICA	5	1	17	114	137
DISEÑO DE MATERIALES EDUCATIVOS	0	1	6	26	33
ECONOMÍA Y SOCIOLOGÍA DE LA EDUC.	0	0	2	30	32
EDUCACIÓN BÁSICA	0	0	3	34	37
EDUCACIÓN DE ADULTOS	0	0	0	18	18
EDUCACIÓN ESPECIAL	4	0	17	83	104
EDUCACIÓN EXTRAESCOLAR	0	1	11	31	43
EDUCACIÓN INDÍGENA	0	0	1	16	17
EDUCACIÓN MEDIA	1	2	3	21	27
EDUCACIÓN NO FORMAL	0	1	3	14	18
EDUCACIÓN NORMAL	0	0	0	1	1
EDUCACIÓN PREESCOLAR	13	0	2	18	33
EDUCACIÓN POPULAR	0	0	0	16	16
EDUCACIÓN SUPERIOR	0	0	1	9	10
EDUCACIÓN TÉCNICA Y TECNOLÓGICA	0	0	3	6	9
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	0	0	1	33	34
EVALUACIÓN EDUCATIVA	0	0	2	5	7
FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	0	0	0	34	34
FORMACIÓN Y DESEMPEÑO DOCENTE	0	0	0	17	20
HIGIENE ESCOLAR	0	0	3	51	55
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	2	1	1	0	1
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	0	0	1	22	26
ORG. Y ADMON. EDUCATIVA	0	0	1	38	39
ORIENTACIÓN EDUCATIVA	0	0	10	31	41
PEDAGOGÍA NORMATIVA	0	2	6	24	34
POLÍTICA EDUCATIVA	0	1	3	1	5
PSICOANÁLISIS EN EDUCACIÓN	0	0	0	29	36
TEORÍA Y EPISTEMOLOGÍA	0	0	0	4	4
<b>TOTAL:</b>	<b>27</b>	<b>12</b>	<b>113</b>	<b>877</b>	<b>1,029</b>

GRÁFICA 2. AGRUPACIÓN DE TRABAJOS RECEPCIONALES POR TEMÁTICAS (1,029 CASOS)

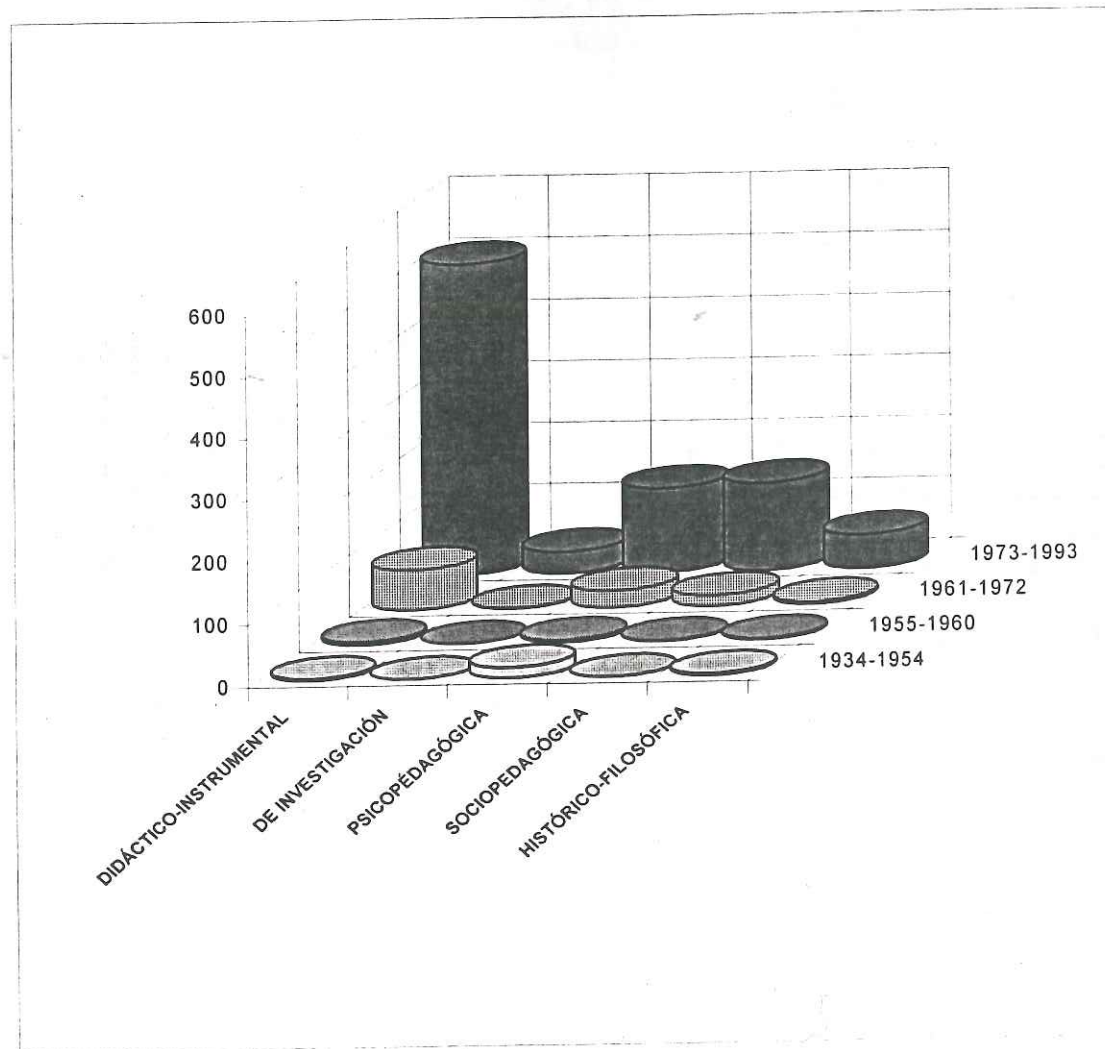


- CAPACITACIÓN
- COMPUTACIÓN
- COMUNICACIÓN EDUCATIVA
- CURRICULUM
- DIDÁCTICA
- DISEÑO DE MATERIALES EDUCATIVOS
- ECONOMÍA Y SOCIOLOGÍA DE LA EDUC.
- EDUCACIÓN BÁSICA
- EDUCACIÓN DE ADULTOS
- EDUCACIÓN ESPECIAL
- EDUCACIÓN EXTRAESCOLAR
- EDUCACIÓN INDÍGENA
- EDUCACIÓN MEDIA
- EDUCACIÓN NO FORMAL
- EDUCACIÓN NORMAL
- EDUCACIÓN PREESCOLAR
- EDUCACIÓN POPULAR
- EDUCACIÓN SUPERIOR
- EDUCACIÓN TÉCNICA Y TECNOLÓGICA
- EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
- EDUCACIÓN Y GÉNERO
- EVALUACIÓN EDUCATIVA
- FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
- FORMACIÓN Y DESEMPEÑO DOCENTE
- HIGIENE ESCOLAR
- HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
- INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
- ORG. Y ADMON. EDUCATIVA
- ORIENTACIÓN EDUCATIVA
- PEDAGOGÍA NORMATIVA
- POLÍTICA EDUCATIVA
- PSICOANÁLISIS EN EDUCACIÓN
- TEORÍA Y EPISTEMOLOGÍA

**CUADRO 3**  
**AGRUPACIÓN DE TRABAJOS RECEPCIONALES POR ÁREAS ACADÉMICAS (1,029 CASOS)**

ÁREA ACADÉMICA:	1934-1954	1955-1960	1961-1972	1973-1993	TOTAL
DIDÁCTICO-INSTRUMENTAL	3	5	51	461	520
DE INVESTIGACIÓN	0	0	2	52	54
HISTÓRICO-FILOSÓFICA	4	2	5	58	69
PSICOPEDAGÓGICA	20	4	34	162	220
SOCIOPEDAGÓGICA	0	1	21	144	166
<b>TOTAL:</b>	<b>27</b>	<b>12</b>	<b>113</b>	<b>877</b>	<b>1,029</b>

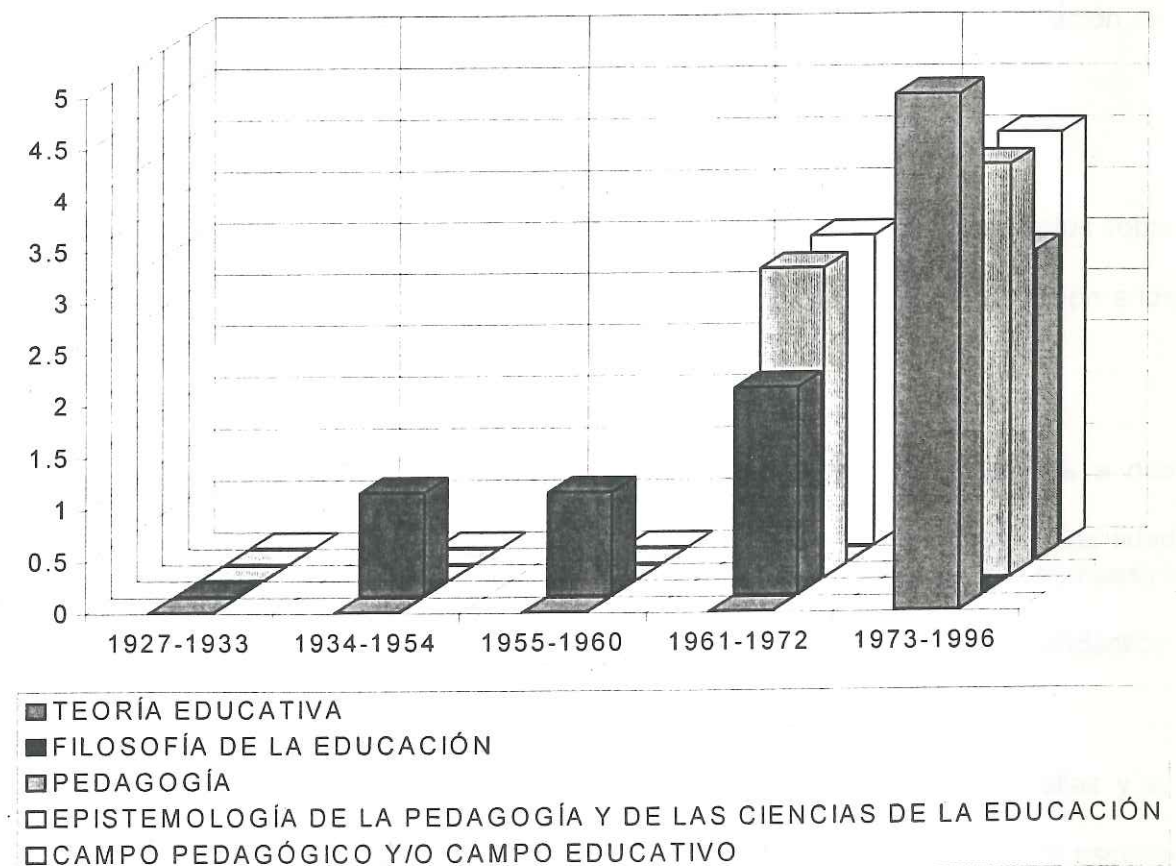
**GRÁFICA 3. AGRUPACIÓN DE TRABAJOS RECEPCIONALES POR ÁREAS ACADÉMICAS (1,029 CASOS)**



**CUADRO 4**  
**TRABAJOS RECEPCIONALES QUE ALUDEN DIRECTAMENTE A LA CONFORMACIÓN DEL CAMPO (26 CASOS)**

TEMÁTICA:	1927-1933	1934-1954	1955-1960	1961-1972	1973-1996	TOTAL:
FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	0	1	1	2	0	4
TEORÍA EDUCATIVA	0	0	0	0	5	5
PEDAGOGÍA	0	0	0	3	4	7
ÉPISTEMOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA Y DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	0	0	0	0	3	3
CAMPO PEDAGÓGICO Y/O CAMPO EDUCATIVO	0	0	0	3	4	7
<b>TOTAL:</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>16</b>	<b>26</b>

**GRÁFICA 4. TRABAJOS DE TESIS QUE ALUDEN DIRECTAMENTE A LA CONFORMACIÓN DEL CAMPO (26 CASOS)**



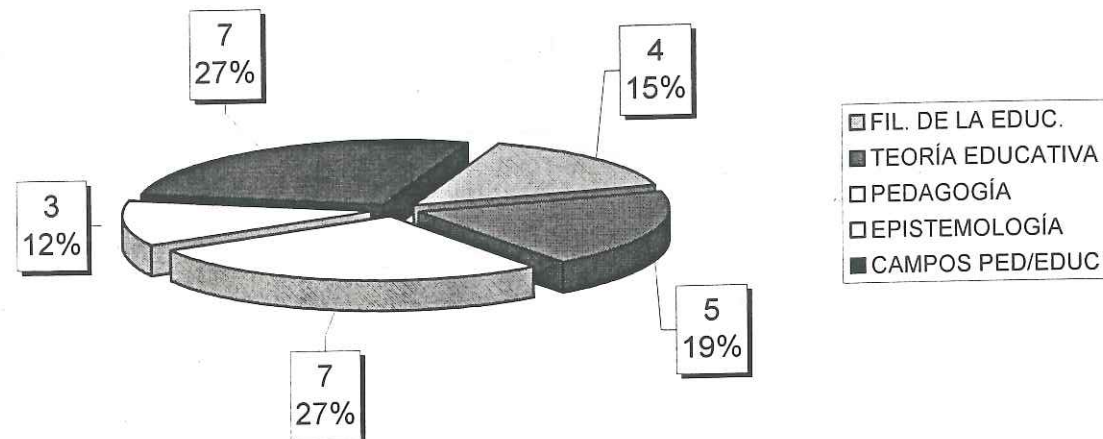
## ANEXO N° 2: TEMARIO DE EXAMEN

### FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS COLEGIO DE PEDAGOGÍA

#### TEMARIO PARA EL EXAMEN DE PROMOCIÓN ACADÉMICA EN LA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA

1.
  - A) La integración de la individualidad infantil: el genotipo y las leyes de la herencia, el paratipo y el fenotipo.
  - B) Métodos y procedimientos de la enseñanza.
  - C) El neohumanismo pedagógico. La pedagogía de Juan Enrique Pestalozzi.
2.
  - A) Proceso del descubrimiento del "yo" en el adolescente, el "yo" y la educación del carácter.
  - B) El alumno y los problemas del aprendizaje. Principios del aprendizaje.
  - C) La educación como proyecto. La finalidad educativa, jerarquización de los fines.
3.
  - A) Significación psicológica de los cambios somáticos en el adolescente, sus efectos sobre la conducta.
  - B) Teorías clásicas y nuevas de la organización y administración escolar. Aplicación a los servicios escolares.
  - C) La cultura y la escuela.
4.
  - A) Diferencia entre madurez funcional y madurez de trabajo. Edades infantiles a que corresponden y su aplicación a la educación.
  - B) Los tests de inteligencia, generalidades, la escala Binet-Simon: los conceptos de edad mental y cociente intelectual. Los tests de inteligencia más conocidos en nuestro medio.
  - C) Problemas capitales de la teoría pedagógica, ontología, teleología y axiología. Didáctica, organización y administración.
5.
  - A) Las vertientes de la maduración del niño según Gesell, correlación entre ellas y su importancia en el diagnóstico del desarrollo y la educación.
  - B) Cómo ha de organizarse el desarrollo del plan y programa de estudios en la escuela primaria, en la escuela secundaria y en la superior.
  - C) Enfoque de la pedagogía general en el siglo XIX y su realización en los niveles educativos elemental y superior.

GRAFICA N° 5  
DISTRIBUCIÓN DE TRABAJOS RECEPCIONALES POR TEMÁTICAS



6.  
 A) Los métodos generales aplicables a la Hebeología y los métodos propios.  
 B) La personalidad del orientador vocacional.  
 C) Esencia, valores y fines de la educación moral.
7.  
 A) Concepto de interés. Evolución de los intereses en la infancia y la adolescencia, manejo pedagógico del interés.  
 B) Preparación del educador en los distintos niveles de la educación para ser un buen organizador. Deberes y autoridad del maestro de educación primaria, secundaria y superior dentro de la organización educativa.  
 C) La socialización del educando, sociología infantil, sociología de la adolescencia.
8.  
 A) La hipófisis y sus relaciones con los fenómenos puberales.  
 B) Coordinación del personal docente para el mejor desarrollo y organización del trabajo escolar.  
 C) Los poderes educadores: familia, Estado, iglesia o comunidad religiosa.
9.  
 A) El pensamiento prelógico del niño. Sus elementos, dinámica, problemas pedagógicos que plantea.  
 B) El cuadro de concentración de un grupo: posibilidades de estudio de un grupo como unidad dinámica.  
 C) Proceso de aculturación del indígena a través de la tarea formativa del misionero (del Tequitqui al Colegio de Santa Cruz).
10.  
 A) Proceso de socialización del niño. Etapas evolutivas en relación con la educación.  
 B) El problema de la vocación. Estudio de los intereses y las aptitudes.  
 C) Dinámica de grupo.
11.  
 A) En qué consiste el método comprensivo de Spranger y su valor en la educación de la adolescencia.  
 B) La psicotécnica aplicada al educador: selección, incentivos y concursos.  
 C) Los supuestos antropológicos del pueblo azteca y su proyección educativa en la formación de las instituciones.
12.  
 A) La primera formación de hábitos. Edad en la cual ocurre y clase de hábitos.  
 B) La observación y la experimentación: concepto, descripción, posibilidades y limitaciones.  
 C) El naturalismo pedagógico: las ideas de Juan Jacobo Rousseau.
13.  
 A) La teoría de los estados intersexuales según Marañón y su relación con la pubertad.  
 B) Organización económica de la educación. El sistema económico, economía y finanzas públicas para la educación. La iniciativa privada.  
 C) Ezequiel A. Chávez, Justo Sierra y José Vasconcelos en un intento de pedagogía mexicana.

14.  
 A) La autobiografía: concepto, descripción, posibilidades y limitaciones.  
 B) Presupuesto de servicios educacionales: fuente de recursos y empleo racional de los mismos.  
 C) El Estado, lo jurídico y lo económico frente a la educación.
15.  
 A) El desarrollo de la motricidad en el niño. La mielinización. Principios o etapas de su evolución en los primeros años de vida.  
 B) El estudio de las profesiones. Exigencias que éstas requieren de la persona que las realiza.  
 C) La escuela y la sociedad.
16.  
 A) Diferencias caracterológicas entre el retardo y la precocidad puberal en el varón y en la mujer.  
 B) Concepto de cultura, educación, enseñanza, ciencia de la educación y didáctica.  
 C) Caracterización de una pedagogía antropológica.
17.  
 A) Las tendencias en el niño. Concepto y clasificación.  
 B) El problema de la inasistencia en relación con la organización educativa. Causas de la inasistencia escolar en los distintos niveles de la educación. Medios que deben ponerse en práctica para atenuar el problema de la institución escolar.  
 C) Las etapas del proceso de la formación del individuo: infancia, adolescencia, juventud, madurez y vejez como culminación.
18.  
 A) Psicopedagogía de la "duda" en el escolar adolescente.  
 B) La supervisión en la organización educativa. Principios generales. Función y cualidades del supervisor de la educación dentro de la escuela. Atribuciones del supervisor educacional, como destreza en las relaciones humanas.  
 C) Sentido y contenido de la enseñanza facultativa en la Universidad Virreinal.
19.  
 A) Características de la socialización del niño en la edad preescolar.  
 B) Requisitos para estudiar las actividades mentales que intervienen en el estudio.  
 C) La educación cristiana. La Patrística en sus relaciones con la educación.
20.  
 A) Los tests de inteligencia, generalidades, la escala Binet-Simon. Los conceptos de edad mental y de cociente intelectual. Los tests de inteligencia más conocidos en nuestro medio.  
 B) Cómo ha de organizarse el desarrollo del plan y programa de estudio en la escuela primaria, en la escuela secundaria y en la superior. Bases del curriculum moderno.  
 C) Los ideales educativos. Su dimensión histórica.

21.  
A) El cuadro de concentración de un grupo: posibilidades de estudio del grupo como unidad dinámica.  
B) La materia didáctica y los planes de estudio.  
C) La educación como idealidad. Jurisdicción en la filosofía de la educación.

22.  
A) La observación y la experimentación: concepto, descripción, posibilidades y limitaciones.  
B) Cómo preparar exámenes.  
C) La educación en Roma. La doctrina educativa de Marco Fabio Quintiliano.

23.  
A) Los tests proyectivos: descripción, posibilidades y limitaciones. Los tests proyectivos más conocidos en nuestro medio.  
B) Los resultados del estudio: el aprendizaje, el olvido, la fatiga.  
C) Psicología educativa en grupos sociales obreros y campesinos.

24.  
A) Diferencias caracterológicas entre el retardo y la precocidad puberal en el varón y en la mujer.  
B) El problema de la coeducación en la organización educativa. El sexo y la clasificación de los alumnos: coinstrucción y coeducación. Verdaderos fines de la coeducación. Principales objeciones.  
C) Caracterización general de una pedagogía de la cultura.

25.  
A) Significación psicológica de los cambios somáticos en el adolescente.  
B) Teoría de los métodos lógicos y su ámbito en la enseñanza.  
C) Forma de institución donde se resuelve el problema educativo de las distintas etapas de la población de la Nueva España en el siglo XVIII (indios, mestizos, criollos).

26.  
A) Investigación del medio familiar y extrafamiliar para la orientación vocacional.  
B) Teoría de la evaluación de la enseñanza.  
C) El naturalismo pedagógico. De las ideas de Juan Jacobo Rousseau.

27.  
A) Pruebas sobre la capacidad de razonamiento. Las más conocidas en nuestro medio. Su importancia en la orientación escolar y vocacional.  
B) Consideraciones generales de la metodología en cada uno de los niveles de enseñanza.  
C) Acomodo de la pedagogía europea en el siglo XIX en nuestro país mediante (sic) Antonio P. Castillas, E. Laubcher, E. Rébsamen y los representantes de la enseñanza objetiva.

28.  
A) Los intereses lúdicos, teorías explicativas del juego, funciones primarias y secundarias del juego.  
B) Los auxiliares didácticos: el libro, los apuntes, las tareas, otro.  
C) Las leyes de la educación.

29.  
A) La actitud interrogativa del niño: edad a que corresponde principalmente: génesis y el problema pedagógico de su manejo.  
B) Verdaderos fines de la coeducación: principales objeciones. La coeducación en la organización de las escuelas de México y América Latina.  
C) Los fines generales de la educación y el progreso histórico.

30.  
A) Principios del pensamiento lógico y su aplicación en la educación.  
B) Las clases por televisión, por radio y las conferencias bajo el punto de vista didáctico.  
C) La educación tradicionalista. Carácter y formas de esta educación.



CUADRO 1  
PANORÁMICA DE PISTAS Y RASGOS DE SEDIMENTACIÓN EN EL CONCEPTO DE *DIDÁCTICA*

MOMENTOS DE LA PRODUCCIÓN DISCURSIVA ANALIZADA	AUTORES	ESPACIOS DE PRODUCCIÓN Y/O DIVULGACIÓN	TRADICIÓN, ENFOQUE O CORRIENTE PREDOMINANTE	PLANTEAMIENTOS SOBRE <i>DIDÁCTICA</i> UBICADOS EN AUTORES CLÁSICOS	PLANTEAMIENTOS SOBRE <i>DIDÁCTICA</i> UBICADOS EN AUTORES CONTEMPORÁNEOS	IDEAS SEDIMENTADAS
AÑOS CUARENTA A SESENTA:	Larroyo Villalpando Elías Hernández Ruiz Tirado Benedí	Escuelas Normales Facultad de Filosofía y Letras, UNAM Instituto Nacional de Pedagogía	Tradición europea en general  Tradición alemana	Idea universal de aprender y enseñar todas las cosas.  Ciencia y arte de enseñar.  Teoría de la instrucción.		Ciencia y arte de enseñar.  Teoría y técnica de la enseñanza.  Metodología o estudio de los métodos para la enseñanza.  Parte de la pedagogía que estudia la organización de los contenidos de enseñanza.
PRIMERA MITAD DE LA DÉCADA DE LOS SETENTA:	Aguirre et al. Pérez et al.	Centro de Didáctica, UNAM Facultad de Filosofía y Letras, UNAM Otras instituciones de educación superior	Corrientes de la pedagogía y la psicología educativa estadounidenses  Enfoques de la psicología conductista, la tecnología educativa y la teoría curricular.		Conjunto de conocimientos tecnológicos, instrumentales y sistemáticos sobre la enseñanza y el aprendizaje.  Los objetivos de aprendizaje son los criterios para orientar todas las actividades de planificación de la enseñanza.	Metodología o estudio de los métodos para la instrumentación de la enseñanza.  Los objetivos de aprendizaje representan los criterios para la planeación, realización y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
SEGUNDA MITAD DE LA DÉCADA DE LOS SETENTA HASTA FINALES DE LOS OCHENTA:	Barco Edelstein Rodríguez Díaz Barriga Pansza et al.	Centro de Didáctica, UNAM Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM Facultad de Filosofía y Letras, UNAM Otras instituciones de educación superior	Tradición europea en general  Tradición francesa  Incipiente tradición latinoamericana		Análisis de la institución y posibilidad de autogestión.  Enseñanza basada en el diálogo y la participación.  Alternativas en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Metodología o estudio de los métodos de enseñanza susceptible de abordarse en diferentes niveles.  La <i>didáctica</i> es un espacio de problematización y análisis de la práctica educativa.  Organización de contenidos en programas de estudios.

CUADRO 2  
PANORÁMICA DE PISTAS Y RASGOS DE SEDIMENTACIÓN EN EL CONCEPTO DE *CURRICULUM*

MOMENTOS DE LA PRODUCCIÓN DISCURSIVA ANALIZADA	AUTORES	ESPACIOS DE PRODUCCIÓN Y/O DIVULGACIÓN	TRADICIÓN, ENFOQUE O CORRIENTE PREDOMINANTE	PLANTEAMIENTOS SOBRE <i>CURRICULUM</i> UBICADOS EN AUTORES CLÁSICOS	PLANTEAMIENTOS SOBRE <i>CURRICULUM</i> UBICADOS EN AUTORES CONTEMPORÁNEOS	IDEAS SEDIMENTADAS
AÑOS CUARENTA A SESENTA:	Larroyo Villalpando Ballesteros Hernández Ruiz	Escuelas Normales Facultad de Filosofía y Letras, UNAM Instituto Nacional de Pedagogía	Tradición europea en general  Tradición alemana  Tradición anglosajona	A cada escuela corresponde un plan de materias representativas de la cultura ordenada. La agrupación de materias es asunto de la didáctica.  El programa es el instrumento representativo de la relación entre la cultura y la escuela.		Selección y ordenamiento de la materia didáctica, asignaturas o temas globales para cada grado escolar. El plan presupone un fin, los contenidos y los métodos.  La organización de los contenidos de enseñanza compete a la <i>didáctica</i> .
PRIMERA MITAD DE LA DÉCADA DE LOS SETENTA:	Aguirre et al. Pérez et al. Glazman e Ibarrola	Centro de Didáctica, UNAM Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, UNAM Facultad de Filosofía y Letras, UNAM Otras instituciones de educación superior	Corrientes de la pedagogía y la psicología educativa estadounidense  Enfoques de la psicología conductista, la tecnología educativa y la teoría curricular		El programa de estudios es el instrumento funcional de la educación.  Los objetivos de aprendizaje son los criterios para orientar todas las actividades de planificación de la enseñanza.	Elemento organizador de la escuela sustentado en el diseño de objetivos de aprendizaje y la sistematización de la enseñanza.  Elaboración de una metodología de diseño de planes y programas de estudio desligada de la <i>didáctica</i> , basada en la teoría curricular y la tecnología educativa.
SEGUNDA MITAD DE LA DÉCADA DE LOS SETENTA HASTA FINALES DE LOS OCHENTA:	Barco Edelstein Rodríguez Díaz Barriga	Centro de Didáctica, UNAM Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM Facultad de Filosofía y Letras, UNAM Otras instituciones de educación superior	Tradición europea en general  Tradición francesa  Incipiente tradición latinoamericana		Análisis de la institución y posibilidad de autogestión. Enseñanza basada en el diálogo y la participación. Alternativas en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el diseño de planes y programas de estudios.	Reconsideraciones sobre el papel del método frente a los objetivos y contenidos de enseñanza. <i>Didáctica</i> y <i>curriculum</i> son ámbitos de problematización y análisis de la práctica educativa. Los programas de estudios son propuestas de aprendizaje para orientar la enseñanza.

**CUADRO 3**  
**PANORÁMICA DE PISTAS Y RASGOS DE SEDIMENTACIÓN EN EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN**

MOMENTOS DE LA PRODUCCIÓN DISCURSIVA ANALIZADA	AUTORES	ESPACIOS DE PRODUCCIÓN Y/O DIVULGACIÓN	TRADICIÓN, ENFOQUE O CORRIENTE PREDOMINANTE	PLANTEAMIENTOS SOBRE <i>EVALUACIÓN</i> UBICADOS EN AUTORES CLÁSICOS	PLANTEAMIENTOS SOBRE <i>EVALUACIÓN</i> UBICADOS EN AUTORES CONTEMPORÁNEOS	IDEAS SEDIMENTADAS
FINALES DE LOS AÑOS CUARENTA A LOS SESENTA:	Larroyo Villalpando Hernández Ruiz	Escuelas Normales Facultad de Filosofía y Letras, UNAM Instituto Nacional de Pedagogía	Tradición europea en general Tradición alemana Enfoque de la psicología educativa estadounidense	La <i>didáctica</i> es la disciplina que aborda lo concerniente a la <i>evaluación</i> , en relación con contenidos y métodos.  El sentido metodológico del examen es el de apoyar la enseñanza.	La psicotécnica aborda la fase aplicativa de la <i>evaluación</i> , o apreciación cuantitativa del aprendizaje mediante instrumentos específicos de medición (exámenes, tests, pruebas objetivas)	La <i>evaluación</i> , ubicada en la <i>didáctica</i> , permite una doble valoración: el aprovechamiento del alumno y el desempeño del docente. El examen se combina con otros instrumentos de medición del aprendizaje. La estimación de los logros educativos se sustenta en principios científicos.  Con <i>evaluación</i> se indican otras vetas temáticas desde otros referentes disciplinarios.
PRIMERA MITAD DE LA DÉCADA DE LOS SETENTA:	Pérez et al. Glazman e Ibarrola	Centro de Didáctica, UNAM Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, UNAM Facultad de Filosofía y Letras, UNAM Otras instituciones de educ. superior	Enfoque de la psicología educativa estadounidense  Enfoques de la psicología conductista, la tecnología educativa y la teoría curricular		Visión de la <i>evaluación</i> como proceso vinculado con la psicotécnica. Correspondencia entre <i>evaluación</i> y objetivos de aprendizaje (criterios orientadores) para garantizar la eficacia en el logro de resultados.	La <i>evaluación</i> es tarea de expertos, planificadores y administradores.  Los objetivos de aprendizaje representan el criterio central para <i>evaluación</i> del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de los planes y programas de estudios. Carácter científico de la <i>evaluación</i> basado en la objetividad y la cuantificación.
SEGUNDA MITAD DE LA DÉCADA DE LOS SETENTA HASTA FINALES DE LOS OCHENTA:	Barco Edelstein Rodríguez Díaz Barriga Pansza et al. Glazman et al.	Centro de Didáctica, UNAM Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM Facultad de Filosofía y Letras, UNAM Otras instituciones de educ. superior	Incipiente tradición latinoamericana  Enfoques de la pedagogía institucional y la psicología (dialéctica, genética, grupal)		Análisis de la institución y posibilidad de autogestión.  Enseñanza basada en el diálogo y la participación.  Alternativas teórico-metodológicas en el estudio de la <i>evaluación</i> .	Crítica al carácter técnico e instrumental atribuido a la <i>evaluación</i> , como garante de científicidad. La <i>evaluación</i> , desde la <i>didáctica</i> , es un espacio de problematización y análisis de la práctica educativa. La <i>evaluación</i> , del aprendizaje o curricular, abre líneas de reflexión de bases teóricas y metodológicas multidisciplinarias.

340

**CUADRO 4**  
**PANORÁMICA DE PISTAS Y RASGOS DE SEDIMENTACIÓN EN EL CONCEPTO DE ORGANIZACIÓN**

MOMENTOS DE LA PRODUCCIÓN DISCURSIVA ANALIZADA	AUTORES	ESPACIOS DE PRODUCCIÓN Y/O DIVULGACIÓN	TRADICIÓN, ENFOQUE O CORRIENTE PREDOMINANTE	PLANTEAMIENTOS SOBRE <i>ORGANIZACIÓN</i> UBICADOS EN AUTORES CLÁSICOS	PLANTEAMIENTOS SOBRE <i>ORGANIZACIÓN</i> UBICADOS EN AUTORES CONTEMPORÁNEOS	IDEAS SEDIMENTADAS
AÑOS CUARENTA A LOS SESENTA:	Larroyo Villalpando Ballesteros Hernández Ruiz	Escuelas Normales Facultad de Filosofía y Letras, UNAM Instituto Nacional de Pedagogía	Tradición europea en general, tradiciones alemana y anglosajona.  Estudios sobre psicología y pedagogía desarrollados en Europa (primera mitad del siglo XX). Enfoque estadounidense de la psicología educativa y la medición de la inteligencia.	Conjunto de conocimientos especializados de la pedagogía y derivados de la <i>didáctica</i> .  Prescripciones sobre la realización de tareas cotidianas de <i>organización</i> y administración escolar.	Definición de criterios sobre la <i>organización</i> y clasificación de los alumnos sobre la base de las diferencias individuales, el desarrollo de la inteligencia y el trabajo de la escuela con la comunidad	La clase y la escuela son los dispositivos para la <i>organización</i> del trabajo en la institución educativa.  Rama de conocimiento de la pedagogía que estudia los elementos y aspectos de orden técnico para el funcionamiento de la <i>institución educativa</i> .  La <i>organización escolar</i> se desprende de la <i>didáctica</i> , y da como resultado conocimientos sobre la estructuración del trabajo cotidiano basados en la psicología educativa.
PRIMERA MITAD DE LA DÉCADA DE LOS SETENTA:						
SEGUNDA MITAD DE LA DÉCADA DE LOS SETENTA HASTA FINALES DE LOS OCHENTA:						

341

CUADRO 5  
PANORÁMICA DE PISTAS Y RASGOS DE SEDIMENTACIÓN EN EL CONCEPTO DE *CURRICULUM*

MOMENTOS DE LA PRODUCCIÓN DISCURSIVA ANALIZADA	AUTORES	ESPACIOS DE PRODUCCIÓN Y/O DIVULGACIÓN	TRADICIÓN, ENFOQUE O CORRIENTE PREDOMINANTE	PLANTEAMIENTOS SOBRE <i>CURRICULUM</i> UBICADOS EN AUTORES CLÁSICOS	PLANTEAMIENTOS SOBRE <i>CURRICULUM</i> UBICADOS EN AUTORES CONTEMPORÁNEOS	IDEAS SEDIMENTADAS
AÑOS CUARENTA A SESENTA:	Larroyo Villalpando Ballesteros Hernández Ruiz	Escuelas Normales Facultad de Filosofía y Letras, UNAM Instituto Nacional de Pedagogía	Tradición europea en general  Tradición alemana  Tradición anglosajona	Los planes y programas de estudios anticipan la <i>organización educativa</i> desde la organización de los contenidos de enseñanza ( <i>didáctica</i> ).		El plan de estudios es un elemento constitutivo del sistema escolar.  La estructuración de contenidos y fines se relaciona con las clasificación de los alumnos por edades y niveles de desarrollo.
PRIMERA MITAD DE LA DÉCADA DE LOS SETENTA:	Glazman Ibarrola	Centro de Didáctica, UNAM Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza Facultad de Filosofía y Letras, UNAM Otras instituciones de educación superior	Corrientes de la pedagogía y la psicología educativa estadounidense Enfoques de la tecnología educativa, la teoría curricular y la administración.		Los planes de estudios definen otra perspectiva para la <i>organización educativa</i> basada en los esquemas de la sistematización de la enseñanza y el diseño curricular.	El plan de estudios es el instrumento que organiza en forma general y operativa una <i>institución educativa</i> .  La metodología de diseño de planes de estudios es el soporte para la <i>organización educativa</i> . El punto de partida son los objetivos de aprendizaje.
SEGUNDA MITAD DE LA DÉCADA DE LOS SETENTA HASTA FINALES DE LOS OCHENTA:	Díaz Barriga Pansza et al.	Centro de Didáctica, UNAM Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM Facultad de Filosofía y Letras, UNAM Otras instituciones de educación superior	Incipiente tradición latinoamericana		Alternativas en el tratamiento sobre la elaboración de planes y programas de estudios.	<i>Didáctica</i> y <i>curriculum</i> son ámbitos de problematización y análisis de la práctica educativa.  Carácter sociohistórico de toda propuesta de estructuración de la práctica educativa centrada en el diseño curricular.  Relevancia del programa de estudios.

342

CUADRO 6  
PANORÁMICA DE PISTAS Y RASGOS DE SEDIMENTACIÓN EN EL CONCEPTO DE *INSTITUCIÓN*


MOMENTOS DE LA PRODUCCIÓN DISCURSIVA ANALIZADA	AUTORES	ESPACIOS DE PRODUCCIÓN Y/O DIVULGACIÓN	TRADICIÓN, ENFOQUE O CORRIENTE PREDOMINANTE	PLANTEAMIENTOS SOBRE <i>INSTITUCIÓN</i> UBICADOS EN AUTORES CLÁSICOS	PLANTEAMIENTOS SOBRE <i>INSTITUCIÓN</i> UBICADOS EN AUTORES CONTEMPORÁNEOS	IDEAS SEDIMENTADAS
AÑOS CUARENTA A SESENTA:	Larroyo Villalpando Ballesteros Hernández Ruiz	Escuelas Normales Facultad de Filosofía y Letras, UNAM Instituto Nacional de Pedagogía	Tradición europea en general  Tradición alemana  Tradición anglosajona	La escuela es la <i>institución educativa</i> por excelencia, es una entidad sociohistórica y cultural, y uno de los elementos que configuran los sistemas educativos.		La <i>institución educativa</i> surge del vínculo entre contenidos y fines educativos. La escuela es una <i>institución</i> social creada con el propósito expreso de educar.  Las <i>instituciones educativas</i> son componentes de un sistema de educación
PRIMERA MITAD DE LA DÉCADA DE LOS SETENTA:	Pérez et al. Glazman Ibarrola	Centro de Didáctica, UNAM Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza Facultad de Filosofía y Letras, UNAM Otras instituciones de educación superior	Corrientes de la pedagogía y la psicología educativa estadounidense Enfoques de la tecnología educativa, la teoría curricular y la administración.		La <i>institución educativa</i> se delimita en función de dos elementos: los objetivos de aprendizaje y la metodología del diseño curricular.	Los objetivos de aprendizaje y la metodología de diseño curricular son los ejes para la planeación y <i>organización</i> de la <i>institución educativa</i> .  La <i>institución educativa</i> es la entidad que organiza la participación de educadores, administradores y especialistas.
SEGUNDA MITAD DE LA DÉCADA DE LOS SETENTA HASTA FINALES DE LOS OCHENTA:	Barco Pansza et al. Furlán Pasillas	Centro de Didáctica, UNAM Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM Facultad de Filosofía y Letras, UNAM Otras instituciones de educación superior	Incipiente tradición latinoamericana  Enfoque de la pedagogía institucional		Análisis de la <i>institución</i> y posibilidad de autogestión.  Alternativas para la estructuración de la práctica educativa desde una perspectiva política y de participación social.	La escuela es una entidad sociohistórica, espacio de participación política y entramado de relaciones. <i>Didáctica</i> y <i>curriculum</i> son ámbitos de problematización y análisis de la práctica educativa. El análisis de la <i>institución educativa</i> es necesario para orientar la práctica educativa.


343


PANORÁMICA DE LA DELIMITACIÓN DEL CAMPO  
(TRADICIONES, DISCIPLINAS, ENFOQUES, INSTITUCIONES)

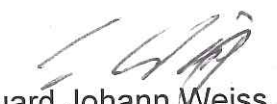
MOMENTOS Y TRADICIONES DE LA PRODUCCIÓN DISCURSIVA	DISCIPLINAS, ÁMBITOS Y CAMPOS	ENFOQUES Y RAMAS	PRESENCIA DE ESPACIOS INSTITUCIONALES
<p><b>AÑOS CUARENTA A SESENTA:</b></p> <p>Tradición europea en general Tradiciones alemana y anglosajona</p> <p>Enfoque estadounidense de la psicología educativa y la medición de la inteligencia</p>	<p>Filosofía Psicología</p> <p>Historia Sociología</p> <p>Didáctica (disciplina)</p> <p>Administración Estadística</p>	<p>Filosofía normativa de la educación</p> <p>Psicología educativa Psicología experimental</p> <p>Historia de la educación Sociología de la educación (fundamentos sociológicos y factores sociales) Organización escolar Organización y Administración educativa Investigación pedagógica</p>	<p>Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM</p> <p>Escuela Normal Superior Escuela Nacional de Maestros Instituto Nacional de Pedagogía Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio</p> <p>Centro de Didáctica</p>
<p><b>PRIMERA MITAD DE LA DÉCADA DE LOS SETENTA:</b></p> <p>Corrientes de la pedagogía y la psicología estadounidenses</p> <p>Enfoques de la psicología conductista, la tecnología educativa, la teoría curricular y la administración</p>	<p>Psicología</p> <p>Economía Política Sociología Administración Estadística</p> <p>Didáctica (ámbito)</p>	<p>Psicología experimental Psicología conductista</p> <p>Sociología de la educación Sociopedagogía</p> <p>Teoría curricular Teoría de la evaluación Tecnología educativa Comunicación educativa Teoría de sistemas Administración científica del trabajo Investigación pedagógica Evaluación educativa Planeación educativa</p>	<p>Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM</p> <p>Centro de Didáctica</p> <p>Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza</p>
<p><b>SEGUNDA MITAD DE LA DÉCADA DE LOS SETENTA HASTA FINALES DE LOS OCHENTA:</b></p> <p>Tradición europea en general</p> <p>Tradición francesa</p> <p>Incipiente tradición latinoamericana</p>	<p>Psicología Sociología Filosofía</p> <p>Historia Economía Política Administración Estadística</p> <p>Didáctica (ámbito)</p> <p>Campo del curriculum Campo de la evaluación Campo de la investigación educativa</p>	<p>Teoría curricular Teoría de la evaluación Psicología conductista</p> <p>Gestalt y psicoanálisis Psicología genética Psicología dialéctica Psicología grupal Psicología social</p> <p>Sociología de la educación Nueva sociología de la educación Sociología del curriculum Evaluación educativa Planeación educativa Pedagogía institucional Pedagogía freiriana</p> <p>Metodologías de investigación educativa</p>	<p>Centro de Investigaciones y Servicios Educativos</p> <p>Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM</p> <p>Universidad Pedagógica Nacional</p>

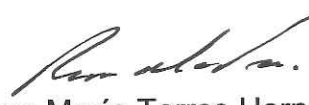
El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 7 de septiembre de 2004.


  
Dra. Josefina Granja Castro,  
Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas.

  
Dra. María de Ibarrola Nicolás,  
Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas.

  
Dr. Vicente Eduardo Remedi Allione,  
Investigador del Departamento de Investigaciones Educativas.

  
Dr. Eduard Johann Weiss Horz,  
Investigador del Departamento de Investigaciones Educativas.

  
Dra. Rosa María Torres Hernández,  
Responsable del Cuerpo Académico "Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto en la Educación" en la Universidad Pedagógica Nacional.

  
Dr. Ángel Díaz Barriga Casales  
Director de Estudios Estratégicos en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).