

LA FORMACION DEL PEDAGOGO. UN ACERCAMIENTO AL TRATAMIENTO DE LOS TEMAS DIDACTICOS EN EL PLAN DE ESTUDIOS*

ANGEL DIAZ BARRIGA**

Introducción

El objeto de estas notas es ofrecer un trabajo analítico relacionado con la formación que ofrece el actual plan de estudios a quien se acerque a la comprensión de lo educativo y, particularmente, efectuar un balance del tratamiento que se da a diversos temas didácticos.

Este ensayo se basa en aproximaciones que previamente hemos efectuado en relación con la problemática de la formación del profesional de la educación.¹ En esas reflexiones hemos manifestado nuestra preocupación por lograr una formación que posibilite el manejo de diversas teorías que, a su vez, permitan interpretar el fenómeno educacional, y la habilitación en determinados saberes prácticos que permitan la incorporación del sujeto al mercado de trabajo. Nuestra idea apunta hacia el reconocimiento de lo siguiente lograr una vinculación teórica-técnica que permita al pedagogo tanto su desarrollo intelectual (en el sentido hermenéutico-crítico que define Gouldner),² como espacio científico, está sujeto a un conjunto de luchas que se dan entre las diversas posiciones que existen en relación con un saber específico. La lucha de los campos científicos es la posibilidad más clara para su desarrollo conceptual, y es portada por los diferentes actores que buscan establecer su hegemonía dentro de un espacio de saber. Particularmente destacamos nuestra preocupación por la falta de comprensión de la dimensión conceptual y técnica del debate teórico en el campo de la didáctica. Esta falta de comprensión por parte de los intelectuales que se desempeñan en este ámbito redundará en una deficiente formación del futuro pedagogo; una preparación deficiente que se da lamentablemente en uno de los espacios su desarrollo de habilidades técnico profesionales (que le posibiliten una inteligencia práctica o “técnica”).

El segundo eje del presente documento se apoya en nuestra posición en el campo de la didáctica.³ Consideramos que éste, como espacio científico, está sujeto a un conjunto de luchas que se dan entre las diversas posiciones que existen en relación con un saber específico. La lucha de los campos científicos es la posibilidad más clara para su desarrollo conceptual, y es portada por los diferentes actores que buscan establecer su hegemonía dentro de un espacio de saber. Particularmente destacamos nuestra preocupación por la falta de comprensión de la dimensión conceptual y técnica del debate teórico en el campo de la didáctica. Esta falta de comprensión por parte de los intelectuales que se desempeñan en este ámbito redundará en una deficiente formación del futuro pedagogo; una preparación deficiente que se da lamentablemente en uno de los espacios científicos que constituyen lo más vertebral del pensamiento educativo. Hoy no se tiene presente que en los albores de la pedagogía científica, en el siglo XVII, fue a través de la Didáctica Magna que se inició la conformación de este saber. Hoy la didáctica es relegada a un conjunto de saberes técnicos (la parte aplicada

*Trabajo presentado en Foro Académico del Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. 1986. Si bien este documento se refiere a un plan de estudios en particular, las reflexiones sobre el tratamiento conceptual que se da a la didáctica hacen referencia a una manera habitual de concebirla en nuestro medio.

** Investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad, CESU. UNAM.

¹ Cfr. Díaz Barriga-Barrón. El currículum de pedagogía. ENÁP-Aragón. UNAM. 1984.

² Hay al menos dos élites dentro de la nueva clase la *intelligentzia* cuyos intereses intelectuales son fundamentalmente técnicos y los intelectuales, cuyos intereses son primordialmente críticos, emancipadores, hermenéuticos y, por ende, a menudo políticos. . . lo *intelligentzia* con frecuencia sólo desea que se le permita gozar de sus narcotizantes obsesiones con problemas técnicos, es su misión social revolucionar continuamente la tecnología y, por consiguiente, dislocar las solidaridades sociales. . . La *intelligentzia* técnica se concentra en operaciones realizadas dentro de un paradigma en su disciplina. . . los intelectuales en cambio son aquellos cuyos campos de actividad carecen en común de paradigmas consensualmente validados, pueden tener varios paradigmas rivales y, por lo tanto, no toman la ciencia normal. . . transgreden con frecuencia las fronteras de la división convencional del trabajo en la vida intelectual sin embargo, no rechazan la erudición, sino solamente la normalización de la erudición.-³ Gouldner, A. El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase. Alianza Universidad. No. 256. Madrid. 1980. pp. 70-71.

de la pedagogía) que se muestra muy pobre respecto de la teorización educativa.

Finalmente, un aspecto que se encuentra presente en nuestra reflexión es la desarticulación que existe entre el currículo de pedagogía y la realidad social. Este plan de estudios es una propuesta para la formación de profesionales en educación y la realidad social; comprende el desarrollo de diversas etapas y movimientos de la sociedad civil y, fundamentalmente, el cambio de normas, valoraciones y prácticas profesionales gestadas a través de las grandes modificaciones de la política educativa estatal. Estas transformaciones que reflejan las diversas políticas de la educación, particularmente las generadas a partir de los años setentas por el Estado, han sido prácticamente ignoradas en la formación de los pedagogos. El idealismo y formalismo que a finales de la década de los años cincuentas y principios de los sesentas acompañó a la primera formulación del plan de estudio de esta carrera está parcialmente vigente en el actual currículo, y tiene su expresión más contundente en la separación efectiva que ha logrado entre el currículo de pedagogía y la realidad social. Es factible reconocer una inercia en relación con el actual plan de estudios, y una significativa ausencia de los pedagogos en las diferentes experiencias educativas innovadoras que se han dado en el país. Los pedagogos del Colegio hemos estado ausentes de la reflexión y reformulación del pensamiento educativo en el ámbito nacional, así como del crecimiento y desarrollo de la investigación educativa en el territorio nacional. Por esta razón afirmamos que la actual inercia curricular en algo contribuye a esta situación.

1. La formación del pedagogo

En este apartado realizamos una breve descripción de algunas consideraciones en relación con la formación que recibe el pedagogo. En un estudio previo ⁴ hemos mostrado cómo la formación que recibe el pedagogo es fundamentalmente dispersa, desestructurada y en ocasiones con una fuerte ausencia de “lo pedagógico” como aspecto organizador de la formación.

Evidentemente que no compartimos el optimismo de quienes afirman que el plan de estudios en la actualidad responde a los problemas de la sociedad actual. Ellos afirman: “este plan de 1966 operó sin cambio hasta 1972, momento a partir del cual ha sufrido modificaciones orientadas a enriquecerlo y hacerlo más flexible, con el propósito de ajustar la formación de nuestros profesionistas a las múltiples necesidades y circunstancias de la sociedad actual”.⁵

Contrariamente a este optimismo, afirmamos:

- a) Que existe una deficiente formación del pedagogo.
- b) Que el actual currículo crea una experiencia dispersa de formación.
- c) Que el plan de estudios vigente fue formulado bajo una visión idealista de la educación, en la perspectiva de una pedagogía filosófica.

Las bases de nuestras afirmaciones son las siguientes: La estructura del actual plan de estudios es por asignatura. Según datos recientemente publicados acerca de éstas, “32 son materias obligatorias y aproximadamente existen 65 optativas organizadas por Areas”.⁶ La mayoría de ellas se cursan con una duración de dos horas semanales, lo cual obliga al estudiante (quien tiene que acreditar aproximadamente 50 materias) a inscribirse en seis en cada semestre.

³En el caso específico acudimos a la teoría de los campos científicos de Bourdieu, para quién “El universo puro de la ciencia más pura es un campo social como cualquier otro, con sus relaciones de fuerzas y sus monopolios, sus luchas y sus estrategias, sus intereses y sus ganancias... decir que el campo es un lugar de luchas, no es solamente romper con la imagen técnica de la comunidad científica tal como la describe la geografía científica, es decir, con la idea de una especie de reino de fines que no canocería otras leyes que las de la concurrencia pura y perfecta de las ideas. Es también recordar que el funcionamiento mismo del campo científico produce y supone una forma específica de interés (las prácticas científicas no aparecen como ‘desinteresadas’, sino por referencia a los intereses diferentes producidos y exigidos por otros campos) Bourdieu, P. ‘Le champ scientifique’ Actes de la recherche en sciences sociales números 2 y 3, 2o. anée, Juin. París 1970 (Trad. Martiniano Arredondo).”

⁴Díaz Barriga-Barrán, El curriculum de pedagogía. ENEP-Aragón, UNAM. 1984.

⁵Menéndez-Rojo. “Los egresados del Colegio de Pedagogía de la UNAM”, en Cuadernos del CESU, No. 2 CESU-UNAM. 1986, pp. 15 y 16.

⁶Aguirre-Sandoval, “El currículo formolizado y el currículo vivido en el Colegio de Pedagogía”, en Memoria del Foro de análisis del curriculum de la licenciatura en pedagogía en la ENEP-Aragón. ENEP-Aragón. UNAM. 1986, p. 12.

La gran cantidad de materias optativas que ofrece el plan de estudios da una idea de flexibilidad; sin embargo, en realidad contribuyen a dispersar la formación del estudiante, sobre todo cuando un examen de las obligatorias permite mostrar la ausencia de ejes de formación que garanticen al estudiante una aproximación sólida a la explicación del fenómeno educativo. Precisamente las materias definidas como obligatorias en el plan de estudios son las que reflejan la visión formalista-idealista en la que se conformó el actual currículo. El enfoque predominante de lo pedagógico en la década de los años cincuenta y sesenta fue fundamentalmente el de una pedagogía filosófica. De esta manera se explica que inicie con una materia como Antropología filosófica, con teoría pedagógica (pensada como el estudio del “deber ser” de la educación). Asimismo, que en los últimos semestres se imparta filosofía de la educación (no las interpretaciones que los diversos sistemas filosóficos dan a lo educativo) y ética profesional del magisterio. La pedagogía como parte de la filosofía (este aspecto es fácilmente constatable si se analiza la producción de libros de la época).⁷ Ciertamente que a partir de 1972 se flexibilizó el currículo y se crearon paulatinamente un sinnúmero de materias optativas, pero no se realizó una transformación global de la visión de formación de este profesional. Más aún, se mantuvo del viejo idealismo curricular la desvinculación entre la propuesta de formación (efectuada a través del propio plan de estudios) frente a una realidad tremendamente cambiante.

Es factible afirmar que la fisonomía de la educación y de los estudios sobre la educación son profundamente modificados a partir de la década de los años setenta, como lo han sido las diversas políticas de la educación gestadas a partir del gobierno de Echeverría Alvarez: reforma educativa, crecimiento del sistema de enseñanza tecnológica, expansión de diversos sistemas educativos, ampliación de las estrategias de capacitación y formación de adultos. Las particulares políticas de crecimiento y desarrollo de las universidades públicas en este periodo (1970-1976) modificaron sustancialmente el mercado de trabajo de este profesional y crearon otras demandas de formación. Estas fueron atendidas de manera aislada. Por ejemplo, sólo hasta después del comienzo de los años ochentas se incorporó un taller de currículo. Pero precisamente por el carácter de estas disciplinas, es por lo que se registra reducido número de alumnos que pueden cursarlas. De los 1,700 alumnos ⁸ que el Colegio atiende, un grupo de las optativas se satura en algunas ocasiones tan sólo con 30 de ellos, lo que origina una experiencia de formación atomizada, poco sólida, y desgajada de la evolución del pensamiento educativo y del mercado ocupacional.

Si bien es cierto que fundamentalmente a partir de 1975 existe un tremendo crecimiento de asignaturas optativas en el plan de estudios, también es cierto que este crecimiento se dio sin transformar las bases mismas del currículo, lo cual en realidad origina que este plan de estudios se convierta en una “mescolanza recargada e inmanejable, en una mesa de ofertas atomísticas. . .”.⁹ De hecho, la conformación del actual plan de estudios no propicia una formación básica en conocimientos indispensables para comprender el fenómeno educativo.

Un problema para definir lo que puede ser una formación básica sobre lo educativo radica evidentemente en la dificultad para conceptualizar la educación. En este punto enfrentamos una de las polémicas más arduas del saber educativo y una de las ausencias más significativas en el ámbito nacional. Es decir, la discusión en relación con las teorías de la educación es una polémica que no alcanza aún a elucidar el significado de este campo científico. Esta discusión aparece signada por el debate entre teoría pedagógica, ciencias de la educación o ciencia de la educación. Pero en el fondo implica un punto de vista sintético de otras discusiones complicadas, tales como teoría de la ciencia vs teoría del conocimiento; evolución histórica de las diversas propuestas educativas (Comenio, Rousseau, Herbart, Dewey, Suchodolsky) y el debate implícito entre ellas; presencia de diversas teorías sociológicas sobre lo educativo los positivismo,

⁷En particular nos referimos a los trabajos de Larroyo, Villalpando, Tirado Benedi, Hernández Ruiz, Elías de Ballesteros, entre otros. El que enunciemos esta identidad no significa un desprecio hacia su obra conceptual.

⁸Aguirre-Sandoval. Op. cit., p. 10.

⁹La cita completa de Taba es: “El alcance del currículo ha sido extendida (hablando del incremento de asignaturas) vástamente sin una consideración adecuada de las consecuencias de esta extensión. . . se ha modificado el orden en el cual se enseñan las materias. . . sin una reconsideración de las afirmaciones básicas del currículo clásico. El resultado ha sido que el currículo. . . se convirtiera en una mescolanza recargada e inmanejable, una mesa de ofertas atomísticas, que ha hecho estragos en cualesquiera de las secuencias que las materias tradicionales representaban y lograban.” Taba, H- Elaboración del Currículo, Troquel. Buenos Aires, 1974. (1ª edic. inglés 1962.)

los funcionalismos, los marxismos. Seguramente, el desarrollo del debate educativo requiere de una sólida formación de quien lo formula; por ello podemos afirmar que el campo de la reflexión conceptual sobre lo educativo es un campo de una ardua polémica. Nuestra segunda afirmación es que en el caso del pensamiento pedagógico mexicano, quienes nos dedicamos a esta tarea hemos estado al margen de este tipo de reflexión y producción conceptual. No existe en México un debate en relación con el status del campo de la educación, como existe respecto a otros problemas educativos, por ejemplo, currículo y evaluación. Esta deficiencia también se expresa en el actual plan de estudios. De hecho, pensamos que introducir al estudiante de pedagogía con la materia Teoría Pedagógica (primero y segundo semestres) contribuye a:

- a) Dificultar el acceso del estudiante a este tipo de conocimientos, debido a que es un debate de síntesis de múltiples saberes.
- b) Relegar la investigación educativa, en el ámbito de la reflexión sobre su constitución conceptual, a un problema que se considere resuelto o secundario.

Por otra parte, no existe en el plan de estudios una definición conceptual que garantice que el estudiante maneje diversas corrientes de interpretación, que a su vez le permita entender diversas situaciones desde múltiples puntos de vista. Por ejemplo en la definición vigente de las materias psicológicas no hay forma de promover que todos los estudiantes de la carrera obtengan, relacionado con la infancia y la adolescencia, un punto de vista psicoanalítico, o genético, cognoscitivo, evolutivo, etcétera. El plan de estudios no define los contenidos mínimos¹⁰ que deben ser abordados en cada asignatura. (Nuestra insistencia apunta a la necesidad de que se establezcan ciertos contenidos sintéticos para que, necesariamente, el docente, como un intelectual, los reinterprete en su visión del programa). Si el enfoque del maestro que imparte estas materias es piagetiano o psicoanalista (o de cualquier otra tendencia) el alumno sólo estudiará esta aproximación; la preocupación es que este caso, extendible a otras áreas de conocimiento, muestra otras de las dificultades que contiene el actual plan de estudios para instruir en conocimientos básicos de lo pedagógico. Esta crítica es extendible a las materias de Sociología de la Educación, Filosofía de la Educación, Historia de la Educación, Didáctica e Investigación. Ante la ausencia de contenidos mínimos y la deficiente claridad de las distintas teorías que permiten interpretar lo educativo y su necesaria aproximación a la teoría del conocimiento), el estudiante no alcanza a tener una mínima formación conceptual que le permita diferenciar una propuesta marxista de una funcionalista, una piagetiana de una psicoanalítica, una propuesta de la pedagogía tradicional y otra de la escuela nueva, etcétera. Lejos está de nuestras afirmaciones sostener que esta situación es ocasionada por los docentes.¹¹ Muchos de nosotros, en la práctica, intentamos enfrentar la desorganización del plan de estudios (y también su obsolescencia, que ya casi cumple 20 años),¹² y la reorientación de los programas de las materias que impartimos, buscando actualizarlas y presentar contenidos más significativos. Sin embargo, este meritorio trabajo intelectual de los maestros, ante la ausencia de contenidos sintéticos de formación, contribuye a incrementar la desorganización curricular.

Por último, no existe en el plan de estudios una orientación que permita esclarecer cuándo la instrucción requerida de una asignatura apunta sólo a una reflexión conceptual, al manejo de diversas teorías, y cuándo requiere desarrollar las habilidades técnico-profesionales que se hacen indispensables para la incorporación del sujeto al mercado de trabajo.

¹⁰Hemos utilizado la distinción de Azucena Rodríguez entre contenidos sintéticos, así como grandes orientaciones de un plan de estudios y contenidos analíticos, como la necesaria interpretación que el docente hace de los sintéticos para su desarrollo en clase. Cfr. Díaz Barriga, A, Didáctica y currículum. Nuevomar, México, 1984. Cap. 2.

¹¹Pienso que la política Estatal y recientemente la Universidad, han desarrollado un sesgo que tiende a ver sólo en el docente las deficiencias de formación. Véase la campaña de carteles desplegada en esta administración universitaria: “Maestro tu salario lo paga el pueblo”.. “¿Es justo que el maestro trabaje en otro lugar y cobre en la UNAM?” Sobre todo cuando no “se recuerda” la forma como los movimientos de maestros fueron atacados por las autoridades centrales en la década de los años setentas. El problema es que los maestros tenemos un escaso poder real en relación con las decisiones básicas del currículo (y en general de la conducción académica). En el nivel de la política educativa bastaría con recordar las palabras dedicadas a la educación por el Ejecutivo en su informe del 1º de septiembre. O bien el proyecto de excelencia académica creado para las universidades a través del PRONAES entre 1983-84.

¹²Una muestra patente de esta situación es la aún vigente guía de preguntas para el examen profesional.

Hemos afirmado que, a partir de la década de los años setentas, las posibilidades laborales y el propio ámbito de trabajo del pedagogo fueron transformados. La política de expansión y modernización de la educación, por una parte, incorporaron nuevas teorías educativas, por la otra, exigieron una formación técnico-profesional distinta. Hoy existen necesidades en el mercado laboral inexistentes hace veinte años. Ha surgido un conjunto de exigencias en relación con los planes y programas de estudio, respecto de la evaluación educativa entendida como evaluación del aprendizaje, pero también como evaluación curricular, de los profesores, de los programas educativos, de las instituciones educativas), se han incrementado significativamente las actividades de formación pedagógica de profesores en distintas instancias del sistema educativo nacional, tanto como exigencias de capacitación laboral. La incipiente expansión de las unidades de investigación educativa tanto en el sector público, como en las universidades, hacen de esta actividad un espacio de formación. El desarrollo de diversas propuestas grupales reclama una formación específica en este ámbito.¹³ Este aspecto del conflicto con el actual plan de estudios es doble por una parte, no promueve con claridad una formación básica en saberes indispensables para el pedagogo; por la otra, no establece con claridad en qué lugares del propio currículo la formación tiende a orientarse hacia el manejo conceptual, frente a otros que desarrollen directamente habilidades técnico profesionales. Evidentemente, esta carencia de una formación básica en saberes educativos ocasiona en el estudiante una deficiencia de identidad profesional (¿en qué se distingue el psicólogo educativo del sociólogo de la educación?). La insuficiencia de conocimientos pedagógicos es vista como una deficiencia en el mercado ocupacional, y se llega a afirmar que otros profesionistas invaden el espacio laboral del pedagogo;¹⁴ pareciera que el problema estaría en los otros profesionistas y no en el mercado laboral y en la propia formación del pedagogo. En nuestro estudio anterior ¹⁵ hemos encontrado que el estudiante de pedagogía al egresar se siente desorientado en la formación recibida, se siente “todólogo” e incluso con una formación deficiente comparada con las que obtienen otros profesionistas cercanos a la cuestión educativa (por ejemplo, el psicólogo educativo) .

El material expuesto en este rubro nos lleva a afirmar:

- La formación que promueve actualmente el currículo de pedagogía no propicia ni una formación básica en los diferentes modelos teóricos en los que se debate y explica lo educativo, ni una formación técnica adecuada a las exigencias del mercado de trabajo. Esta situación se debe a la falta de ejes de formación en la carrera, a la indefinición de contenidos sintéticos en las materias fundamentales, y al creciente número de materias optativas sobre una orientación anacrónica de las materias básicas del currículo. A través de las materias obligatorias se instala la visión idealista-formalista de la pedagogía. Este currículo relativamente viejo no se ha transformado de acuerdo con la evolución de lo educativo en el país.
- El crecimiento de las materias optativas en el plan de estudios, si bien ofrece posibilidades individuales (relativamente escasas por el número de alumnos que pueden cursar algunas de ellas) contribuye, así mismo, a la confusión en la formación del pedagogo, y coadyuva a la dispersión, dificultando el desarrollo de un pensamiento básico en relación con lo educativo.

2. La formación pedagógico-didáctica

Nuestro punto de vista es que el campo de la educación forma parte de las ciencias sociales. Este saber, como todas las disciplinas sociales, se mueve a través de paradigmas propios que tienen una multitud de posibilidades para la construcción y desarrollo de su objeto de conocimiento. Estos paradigmas están en

¹³En este punto en particular nos llama la atención el divergente desarrollo de teorías grupales Dinámica de grupos. Psi-coanálisis grupal, Tendencias nodirectivas, Tendencias institucionalistas, Grupo Operativo, frente a la ausencia del tratamiento de estas visiones teóricas en el plan de estudios.

¹⁴Con lo cual se pide que el mercado laboral se mueva en una lógica académica, cuando fundamentalmente se mueve en una lógica funcional. Es difícil mostrar que en esta profesión (y en muchas otras) exista una total coherencia entre puesto ocupado y formación obtenida.

¹⁵En dicho trabajo algunos estudiantes expresaron: “en vez de pedagogía parece ser todología, nuestro campo no está bien definido, nuestro trabajo lo puede hacer un trabajador social a un psicólogo”. Cfr. Díaz Barriga-Barrón. Op. cit” pp. 59-60.

permanente conflicto y contradicción. Lo educativo, como objeto de conocimiento, es susceptible de ser analizado de diversas formas para su comprensión.

El reflexionar acerca de lo didáctico constituye uno de los puntos básicos para comprender lo educativo; significa la relación amplia de un análisis específico de lo pedagógico; lamentablemente, la estructura de formación para lo didáctico en el plan de estudios es arcaica e idealista.

En este punto sostenemos:

El plan de estudios aísla de tal manera los conocimientos didácticos, que origina que éstos sean percibidos (y en ocasiones enseñados) bajo la visión global de la pedagogía formalista. Esto es, como la técnica de la enseñanza, pensada desde una orientación pedagógica arcaica presente en las formas de transmisión, aun en aquellos docentes que buscan imprimirle otra característica. En esta visión filosófica de la pedagogía, la didáctica es un saber instrumental que se preocupa por definir las formas metodológicas para la enseñanza; difícilmente se ve la dimensión teórica de la didáctica, mucho menos se percibe su ubicación histórica.

Una concepción distinta de la enseñanza de la didáctica implicaría una mayor articulación entre historia de la educación, teoría pedagógica y didáctica.

El desarrollo que podemos hacer a ese conjunto de ideas va más allá de la modificación parcial de las asignaturas del plan de estudios. Evidentemente, la excesiva atomización de materias es un elemento que dificulta la comprensión del pensamiento educativo. Pero el plan de estudios, como su enfoque filosófico de la pedagogía, relega el saber didáctico a sólo un saber técnico. Quizá es el pensamiento didáctico el elemento que podría vertebrar el plan de estudios, seguramente que es lo didáctico lo que estructura el pensamiento pedagógico y más aún el pensamiento pedagógico mismo. La visión que criticamos de la didáctica requeriría ser reconstruida desde una dimensión histórica y otra dimensión teórica.

Un estudio histórico del pensamiento didáctico mostraría que toda propuesta educativa, fundamentalmente la propuesta de educar a través de la escuela busca resolver un problema social específico. En este sentido la revolución burguesa ¹⁶ necesitaba (y formulaba) un pensamiento didáctico a través de los planteamientos de Didáctica Magna (enseñanza simultánea, enseñanza a todos, lograr un orden escolar como orden metodológico y como organización escolar, etc.). En este sentido Didáctica Magna es un texto social, responde a una articulación específica entre la escuela y el contexto histórico-social del siglo XVII. De la misma manera el desarrollo industrial en los EE.UU, la conformación de los monopolios, a finales del siglo XIX y principios del XX, lleva a un proceso social donde los empresarios luchan por una transformación de la escuela ¹⁷ para que ésta enseñe aquellas habilidades y comportamientos que son necesarios para que el estudiante ingrese al mercado ocupacional. La pedagogía industrial ¹⁸ es construida bajo este signo y se expresa como la vertiente de tecnología educativa, diseño curricular y evaluación educativa. Estos saberes no son saberes técnicos, sino que responden a las exigencias que la sociedad hace a la escuela. Podríamos de esta manera hacer un recorrido histórico que mostrar las distintas necesidades sociales de cada propuesta didáctica. Sin embargo, cuando la didáctica sólo se enseña como un saber técnico, las diferentes propuestas didácticas solamente se visualizan como diferentes posiciones técnicas, incluso como diferentes “modas”. La desarticulación entre procesos sociales, historia y propuestas didácticas conduce a una peligrosa ignorancia por parte de los estudiantes, quienes no alcanzan a entender la dimensión profunda de las diversas propuestas didácticas y mucho menos a comprender su sentido histórico y su dimensión social.

El otro aspecto que es omitido en la enseñanza de la didáctica es la dimensión teórica de este saber. El pensamiento formalista clasifica el saber didáctico como la parte aplicada de la pedagogía. A la didáctica le compete la instrumentalización. He aquí la presencia de la división idealista de la pedagogía en la

¹⁶Cfr. Snyders, G. “La pedagogía en Francia en los siglos XVI y XVII” en Debesse-Mialaret. Historia de la pedagogía. Oikos-Tau. Barcelona.

¹⁷Cfr. Cremin, L. La transformación de la escuela. OMEBA, B. Aires, Bowles-Gintis, La instrucción escolar en la América capitalista. Siglo XXI, México, 1978.

¹⁸Le asigno este nombre a la pedagogía gestada en los EEUU, a principio de siglo y difundida en América Latina en los años setentas. Díaz Barriga, A. “Los orígenes de lo problemática curricular” en Cuadernos del CESU, No. 4 CESU-UNAM, 1986.

conformación del plan de estudios. En los primeros semestres se estudia la parte teórica de la educación Antropología filosófica y Teoría pedagógica y a partir del tercer semestre se estudia la parte técnica: Didáctica.

Una somera revisión de algunos de los actuales ¹⁹ programas de didáctica que imparten diferentes maestros en el Colegio, permite afirmar que:

- a) La visión técnica de la didáctica está presente en algunos de ellos. En algunos programas se afirma textualmente como objetivo de unidad “Ubicar a la didáctica dentro del nivel técnico de la Pedagogía.”
- b) Se presenta una especie de visión universitaria de la didáctica, y se trabaja con grandes temas: ubicación de la didáctica, planeación didáctica, planeación, teoría de sistemas, etc. Estos problemas son planteados sólo en su dimensión técnica, se presentan como propuestas absolutas, donde conocerlos se equipara a saber didáctica.
- c) La bibliografía recomendada para estos programas pareciera reproducir las líneas de un curso de psicología educativa; se da un tratamiento privilegiado a autores norteamericanos, tales como Anderson Faust, Bruner, Berlo, Chadwick, Gagne, Kemp, Klaus, Kaufman, etcétera.

Por otra parte, según datos que extrajimos de una “prueba diagnóstica” ²⁰ aplicada a un grupo de alumnos que ingresaban a Laboratorio de didáctica en el quinto semestre (y que, por tanto, recientemente habían terminado sus dos semestres de didáctica), podemos afirmar:

- a) Que la mayoría de los estudiantes perciben la didáctica sólo como un saber técnico. Algunas de sus respuestas son las siguientes “Según lo aprendido en semestres anteriores, la didáctica es la rama de la pedagogía que auxilia a ésta en lo que se refiere al campo técnico”, “es la rama técnica de la pedagogía”, “parte de la pedagogía que brinda un conjunto de técnicas”, “es muy útil para el desarrollo del pedagogo, le enseña a manejar los medios”.
Sólo un caso no la concebía como un conocimiento técnico, sino como “arte de enseñar”.
- b) A una pregunta relacionada con los libros trabajados previamente en didáctica, el 40 % de las referencias fue hacia textos de autores norteamericanos directamente vinculados con la propuesta de la tecnología educativa, y un 21 % con autores formalistas o instrumentalistas del ámbito didáctico como Alvez de Mattos y Guillén de Rezano.
- c) Resultó de particular interés el que algunos alumnos hubieran estudiado la problemática de la didáctica tradicional a través del primer capítulo del texto de Aebli Hacia una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget. (Texto que si bien hace justicia al modelo psicológico que subyace a través de la propuesta de Comenio, así mismo caricaturiza el sentido amplio de la didáctica tradicional.)
- d) Cuando preguntamos cuáles eran los clásicos de la didáctica que habían estudiado nuestra sorpresa fue mayúscula: pocos expresaron que Durkheim (lo cual consideramos más propio para un trabajo de meta didáctica), ninguno reconoció autores como Comenio, Pestalozzi, Herbart, etc.

Frente a esta situación -cuyo conocimiento en este momento es parcial, pero que a partir de nuestra experiencia en el campo es factible que se pueda considerar relativamente generalizada- podemos afirmar que existe en el estudiante de pedagogía una ignorancia de los problemas básicos del debate didáctico. Este no es visualizado ni como un problema teórico, en el que se busca dar distintas respuestas a problemas que giran en relación con el aprendizaje escolar, ni como un problema histórico-social.

¹⁹En este punto no pudimos retomar todos los programas que se imparten en la actualidad. Nos referimos a dos en concreto que reflejan con toda claridad esta situación. La divergencia entre contenidos de los programas de una materia tan fundamental también deja dudas sobre las posibilidades de formación para los pedagogos.

²⁰Aplicué la prueba diagnóstica al inicio del quinto semestre, fundamentalmente para indagar directamente la formación previa que tenían los estudiantes en sus conocimientos didácticos.

Consideramos que esta situación es originada:

- Por la visión idealista-formalista que tiene el plan de estudios acerca de lo pedagógico y, en particular, lo didáctico.
- Por la deficiente elaboración conceptual que existe en la actualidad en este aspecto,²¹ en el que la didáctica sigue siendo pensada sólo como el ámbito técnico de la educación.
- Por la fragmentación que el propio plan de estudios hace entre teoría pedagógica, historia de la educación, y didáctica.
- Esta situación refleja una cierta ignorancia del pedagogo pareciera que es posible afirmar que en esta carrera no se estudian ni autores clásicos, ni contemporáneos, en relación con este tema.

Finalmente, consideramos que el actual plan de estudios no ofrece una organización que permita al pedagogo distinguir las diversas propuestas didácticas, y mucho menos identificar cómo lo nuevo refleja lo viejo. (Por ejemplo, el trabajo de Not,²²) que muestra cómo la visión de la propuesta industrial norteamericana es una modernización de los problemas de la pedagogía tradicional del siglo XVII.) De esta manera el pedagogo vive una eterna confusión en los problemas y planteamientos didácticos. No conoce a fondo ni las propuestas de la escuela tradicional, ni las diversas modalidades de la escuela nueva, ni mucho menos las distintas vetas que el debate sobre lo educativo tienen en nuestra época. (En la actualidad sólo maneja deficientemente algunas propuestas vinculadas a la pedagogía industrial: diseño curricular -diseño de programas de estudios-, evaluación educativa.) No existe en el plan de estudios un ordenamiento de problemas didácticos que lleve:

1. Al conocimiento teórico e histórico de las diversas propuestas didácticas.
2. Al conocimiento teórico e histórico de las diferentes propuestas didácticas que han surgido a partir de la década de los años cincuentas. (Sólo se estudia en la actualidad algunas vetas de la pedagogía industrial, y se deja de lado la problemática grupal, la pedagogía institucional, y los movimientos no-directivos.)
3. A una adecuada formación técnica en los nuevos campos laborales que exigen un conocimiento específico de la labor del pedagogo: formación de profesores, diseño curricular, evaluación educativa, desarrollo de trabajo grupal, entre otros.

Esta situación demanda una profunda revisión del plan de estudios; el que está pensado para una pedagogía filosófica tiene que ser transformado a partir de la identificación de ejes claros de formación, que posibiliten la delimitación clara de espacios en el currículo, para una preparación teórica que, a la vez, le permita al pedagogo identificar con toda claridad la procedencia conceptual de un debate, sea éste sociológico, psicopedagógico, epistemológico o pedagógico-didáctico. Asimismo, es necesario pensar en tramos de formación en habilidades técnico profesionales que posibiliten la capacitación del pedagogo en aquellas prácticas profesionales cuya inserción, actualmente, está reclamando el mercado laboral.

²¹Sobre este punto, en la actualidad elaboramos un estudio intitulado "Notas para pensar la problemática del debate didáctico en la actualidad".

²²Not, L. Las pedagogías del conocimiento. Fondo de Cultura Económica. México, 1983.