



Revista Mexicana de Investigación Educativa  
ISSN: 1405-6666  
revista@comie.org.mx  
Consejo Mexicano de Investigación Educativa,  
A.C.  
México

Rojas moreno, Ileana  
La transición en la pedagogía como campo de conocimiento. Una mirada desde el análisis conceptual  
de la producción discursiva  
Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 9, núm. 21, abril-junio, 2004, pp. 451-476  
Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.  
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002108>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## LA TRANSICIÓN EN LA PEDAGOGÍA COMO CAMPO DE CONOCIMIENTO

*Una mirada desde el análisis conceptual de la producción discursiva*

ILEANA ROJAS MORENO

### **Resumen:**

Entre 1934 y 1989, el campo pedagógico se vio nutrido por la publicación de diversos textos y materiales vinculados con 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 este artículo 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 periodo. Desde la perspectiva del análisis conceptual de discurso, como estrategia metodológica y panorámica de estudio, se efectúa el rastreo de algunas configuraciones conceptuales que caracterizan las temáticas y problematizaciones del campo.

### **Abstract:**

From 1934 to 1989, the pedagogical field was nourished by the publication of various texts and materials linked to graduate and undergraduate studies in pedagogy in the department of philosophy and letters (Facultad de Filosofía y Letras) of the Universidad Nacional Autónoma de México, as well as to the emergence and presence of other institutional entities. This article addresses the transition of pedagogy as a discipline by situating, in historical and social terms, the configuration of some of the most representative concepts of pedagogy –concepts committed to building the discipline and located in the production of discourse during the above-mentioned time period. From the perspective of the conceptual analysis of discourse as a methodological and panoramic strategy, the study traces some of the conceptual configurations that characterize the field's topics and problems.

**Palabras clave:** formación de conceptos, análisis de discurso, pedagogía

**Key words:** concept formation, discourse analysis, pedagogy, Mexico

---

Ileana Rojas Moreno es profesora de tiempo completo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, Circuito interior, Ciudad Universitaria, CP 045510, México, DF. CE: ileana\_rojas\_moreno@hotmail.com

## Introducción

En este artículo el tema que nos interesa abordar se refiere a un aspecto poco trabajado en pedagogía y educación de la producción discursiva: analizar, desde las formulaciones conceptuales, cuáles son los cambios vinculados con la transición en el campo de conocimiento pedagógico, esto es, el paso de la pedagogía normalista a la universitaria en el periodo comprendido entre 1934 y 1989, en México. Nuestro 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.

El trabajo que ahora presentamos se deriva de una investigación en curso, más amplia en cuanto a los referentes analíticos considerados, pero que se propone el mismo objetivo de ofrecer un ángulo de lectura novedoso respecto de la transición en el campo de conocimiento pedagógico. En la investigación aludida, el proceso de transición es abordado a partir de la producción discursiva en el campo pedagógico, entendiendo por *producción discursiva* a un conjunto de referentes a través de los cuales se pueden deconstruir los procesos de cambio en lo conceptual: obras publicadas y de consulta en los programas de formación en licenciatura, planes de estudios y tesis.<sup>1</sup>

Considerando la extensión de un artículo, hemos elegido en esta ocasión abordar un segmento de análisis referido a los siguientes aspectos: *a)* desarrollos temáticos, cuestionamientos y enfoques que configuraron la producción discursiva del campo pedagógico durante el periodo estudiado; *b)* formulaciones conceptuales que surgieron, se modificaron, prevalecieron, o bien, se eliminaron de la producción discursiva; y *c)* papel que tiene la producción discursiva en la transición de la pedagogía normalista a la universitaria y, por consiguiente, en la resignificación del campo de conocimiento pedagógico. El acercamiento a los aspectos mencionados se hará sólo a partir de las obras, eligiendo de entre ellas las que resultan claramente ilustrativas de los procesos de cambio que consideramos más relevantes en el periodo acotado.

El estudio comprende más de cinco décadas (1934-1989) y su delimitación se justifica porque: consideramos acontecimientos relevantes relacionados con el tema de la investigación, como son la separación de la Escuela Normal Superior de la UNAM (1934), la estabilización de los estudios de pedagogía (posgrado y licenciatura) en la Facultad de Filosofía y Letras (1934-1972), la expansión y diversificación de las licenciaturas y

posgrados en educación en México y el desarrollo de la investigación educativa (1972 en adelante).

A su vez, esta panorámica se ubica en el marco amplio de las políticas educativas que caracterizaron momentos específicos de la temporalidad acotada, como son la formación institucionalizada de los docentes de nivel básico (años cuarenta a sesenta), la expansión y diversificación del sistema educativo en los niveles medio y superior y los programas nacionales de formación de docentes (década de los setenta), así como la diversificación del financiamiento educativo y las políticas de evaluación de las instituciones (década de los ochenta).

Desde el punto de vista teórico y metodológico, este análisis se inscribe en la línea del análisis conceptual de discurso ya que es una perspectiva que ofrece formas de aproximación y herramientas para abordar los procesos de construcción de saberes disciplinarios.<sup>2</sup> En términos de estrategia de investigación, el análisis conceptual del discurso plantea un acercamiento a la formación y desarrollo de conocimientos como un proceso que cambia con el transcurrir del tiempo. Desde esta posición es posible observar cómo van adquiriendo forma y consistencia los conceptos y los cuestionamientos, a fin de dar cuenta de los procesos de emergencia y cambio en el ámbito educativo.

Los sustentos teóricos de la perspectiva proceden de la analítica arqueológica de Foucault, y la analítica deconstructiva de Derrida, dado que:

[...] ambos abordan el análisis de cuerpos discursivos explorando sus elementos y relaciones constitutivas: 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 la significación (Granja, 2003:238).

Asimismo, se recuperan de manera más puntual algunos desarrollos propuestos por Luhmann en su teoría de la observación, en concreto, el manejo del conocimiento como observación y las diferentes directrices, pues consideramos que este aporte reúne:

[...] un conjunto de figuras de intelección que permiten recorrer los problemas de producción del conocimiento (emergencia, cambio, estabilización) a

partir de una caracterización de la operación de observación como manejo de distinciones (Granja, 2003:240-241).

Y mediante el mismo aporte se pueden analizar las dinámicas epistémicas implicadas en la construcción del conocimiento.

Otro referente teórico son los aportes de Bourdieu a la teoría social, en particular lo concerniente a las dinámicas sociohistóricas y académico-institucionales. De este autor se recupera específicamente el planteamiento de campo, noción que define como:

[...] 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 (Bourdieu, 1990:104).

La aplicación de esta noción 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. En cuanto a la relación entre pedagogía y campo que se establece al perfilar la identidad académica de la disciplina, observamos que la figura de campo permite expresar la idea de una estructura unitaria relacionada con lo que históricamente se ha denominado *pedagogía*.

De acuerdo con esta perspectiva, se delimita entonces una panorámica situada, histórica y 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), y epistémica (formas de jerarquización y organización de las formulaciones conceptuales y construcción de sentidos y significados a partir de la ubicación de dinámicas observadas en las trayectorias conceptuales).

Sobre la base de estos señalamientos iniciales, este artículo se estructura de la siguiente manera. El primer apartado ofrece un breve recuento de los trabajos que se vinculan con el tema de la transición en pedagogía. En el segundo se presenta una visión panorámica del desarrollo del campo pedagógico durante el periodo de estudio, destacando los enlaces institucionales y algunos rasgos de la producción discursiva ubicada. En tercer lugar se

explicitan los criterios y procedimientos utilizados para la delimitación temporal y la selección de obras y conceptos a analizar. En el cuarto apartado se presentan algunos ejemplos del análisis de las formulaciones conceptuales, destacando aquellos rasgos que dan cuenta de la transición en el campo pedagógico. Por último, los comentarios finales se refieren a la estrategia analítica y los resultados obtenidos.

### **Estudios precedentes vinculados con el tema de la transición**

En la perspectiva de la transición, ubicamos el origen histórico e institucionalizado de la formación universitaria en educación en la pedagogía normalista. De hecho, la transición entre uno y otro perfil académico ha sido analizada, entre otros, en los trabajos de Ducoing (1991) y Sandoval (1998), análisis centrados en el desarrollo de la pedagogía en la UNAM 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), que da cuenta de la instauración de un quehacer cuya impronta normalista marcó su inserción y preservación en el ámbito universitario. 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.

En cuanto a los trabajos que se ocupan del desarrollo del campo de la pedagogía en México, encontramos un espectro muy amplio de investigaciones. Aquí en particular nos interesa destacar los de Tenti, Alba y Bartomeu *et al.*

El trabajo de Tenti (1988), 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.

Con los ensayos compilados por De Alba (1990) 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 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.

Por cuanto al ya citado trabajo en colectivo de Bartomeu *et al.* (1992), 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 educativo desde perspectivas epistemológicas-disciplinarias mayormente vinculadas con la historia de la ciencia.

En relación con una diferenciación rigurosa entre pedagogía normalista y universitaria, como una distinción eje para este trabajo, son pocos los autores que formulan algunos desarrollos. Tal es el caso de Weiss (1990) y Díaz Barriga (1993) pero, por lo general, se observa la escasa diferenciación que prevalece al respecto, sobre todo en el ámbito académico.<sup>3</sup>

El papel que ha tenido la investigación educativa en el desarrollo del campo de la pedagogía es otra de las aristas implicadas; en esta línea se considera el texto de Gutiérrez (1999), a propósito de los orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México y el lugar que ocupa la producción discursiva vinculada con este quehacer.

Las publicaciones referidas se relacionan 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 es un aspecto poco explorado el abordaje de la transición en el campo pedagógico desde los cambios en las formaciones conceptuales en educación.<sup>4</sup>

### **Panorámica institucional del campo pedagógico y la producción discursiva**

Situada la pedagogía en el ámbito universitario, la preparación ofrecida en tres entidades académicas distintas (Escuela Nacional de Altos Estudios: 1910-1924, la Escuela Normal Superior: 1924-1934 y el 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 (profesor, director, inspector, administrador, supervisor, maestro y doctor en ciencias de la educación).

Al separarse la Normal Superior de la Universidad Nacional en 1934, la pedagogía normalista prevaleció en la formación universitaria en educación al menos a través de tres aspectos básicos: en la orientación hacia la docencia en los niveles medio y superior, en la estructura general de los planes de estudios y en las obras de consulta básica. Así, la delimitación y presencia de este espacio universitario ofreció otras posibilidades para el desarrollo del campo pedagógico, lo que representó no sólo un logro de carácter académico-político sino también histórico y social.

Desde los años cuarenta y hasta principios de la década de los setenta, persistió un enlace clave entre el ámbito normalista y el universitario, a través de algunos de los principales agentes del discurso pedagógico normalista de ese entonces. Se trató, sin duda, de los académicos Francisco Larroyo, José Manuel Villalpando Nava, Domingo Tirado Benedí y Santiago Hernández Ruiz, docentes y autores de una amplia producción considerada obra de consulta básica a lo largo de ese periodo. De entre la variada producción de las diversas entidades institucionales relacionadas con la vida educativa nacional destaca el trabajo editorial realizado por estos autores al considerar su articulación con los procesos de institucionalización de la pedagogía universitaria y la producción de conocimientos disciplinarios.<sup>5</sup>

Al inicio de los setenta, en un contexto de cambios en la política gubernamental, confluyeron otros procesos importantes como la implantación de políticas de modernización de la educación superior, la expansión de las licenciaturas en educación y el desarrollo de la investigación educativa, aún incipiente en esos años.<sup>6</sup> De forma definitiva, el desarrollo del campo pedagógico se vio atravesado por diversas circunstancias de las que destacan dos: la formación de docentes para los niveles medio y superior y 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 las que surgieron al interior de la propia UNAM como 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).<sup>7</sup>

En la década de los ochenta se presentaron cambios importantes en la política educativa que afectaron la vida académica de las instituciones.



La implantación de estrategias de evaluación institucional y las políticas de restricción al financiamiento educativo fueron algunos de los aspectos que caracterizaron esos años. En este marco, el campo pedagógico experimentó importantes modificaciones entre las que 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 que anteriormente se consideraban parte del pedagógico, como fue el caso del currículum, la evaluación y la investigación educativa.

Sobre la investigación educativa como quehacer institucionalizado en espacios específicos (Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, Centro de Estudios Educativos, Departamento de Investigaciones Educativas), ésta ejerció una influencia definitoria no sólo en la configuración y delimitación del campo pedagógico —a través de la producción discursiva— sino que contribuyó a desarrollar una red de servicios educativos mediante enlaces interinstitucionales.

A finales de los ochenta, el desarrollo de la pedagogía como disciplina académica y su vinculación con espacios específicos de formación mostraron una perspectiva diferente del campo, su objeto y sus límites, particularmente en cuanto a la complejidad evidenciada en la presencia de nuevos referentes teóricos, conceptuales y metodológicos para el estudio de lo educativo.

### **Temporalidad, producción discursiva y redes conceptuales**

En el desarrollo del trabajo cuyo acotamiento temporal comprende poco más de cinco décadas, para fines analíticos hemos destacado tres cortes o momentos de la producción discursiva: 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 desde la segunda mitad de los setenta hasta finales de los ochenta.

También, como parte de los referentes para la delimitación temporal se consideró el marco de las tradiciones académico-disciplinarias, que en el caso del campo pedagógico se reconocen ampliamente tres: la *tradición alemana* representada por Dilthey y Herbart y el enlace entre la pedagogía, la filosofía y las humanidades que predominara hasta principios de los años setenta; la *tradición anglosajona* representada por Dewey y el enlace con la sociología funcionalista y la psicología experimental en la denomi-

nación de ciencia de la educación; así como la *tradición francesa* representada por Debesse y Mialaret y su referencia a las ciencias de la educación. En el caso de las dos últimas se da un mayor predominio en los años setenta y ochenta. Se observa, además, una tendencia más reciente que podría denominarse *latinoamericana* –configurada hacia los años setenta– que 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.

La importancia atribuida a las tradiciones 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 de licenciaturas y posgrados y en el desarrollo de temáticas y cuestionamientos en la bibliografía especializada que circuló durante el periodo que comprende este trabajo. Por otra parte, el planteamiento de las tradiciones académico-disciplinarias ofrece, también, elementos para contextualizar las distinciones de pedagogía normalista y universitaria. Si bien las tradiciones no son un aspecto central del trabajo, pueden ubicarse como parte de las condiciones posibilitadoras de la producción discursiva para la transición en el campo pedagógico.

En cuanto a la selección de la producción discursiva, se parte del reconocimiento de que es muy amplia y no es posible abarcarla en su totalidad, por ello hay que atender a dos cuestiones: ¿qué obras se considerarían representativas del periodo? y ¿qué conceptos habrían de seleccionarse para efectuar el análisis? Acorde con esta condición se tomaron como base los siguientes criterios:

- a) considerar a los autores y títulos referidos reiteradamente en entrevistas, documentos sobre planes de estudios, trabajos recepcionales e, incluso, citados en los propios textos;
- b) ubicar los textos que incluyeran el desarrollo de conceptualizaciones, temáticas y cuestionamientos de interés en el campo pedagógico; y
- c) verificar la correspondencia entre los títulos seleccionados y el referente de la ubicación por áreas académicas de los planes de estudios revisados.

De esta manera se seleccionaron en total 34 materiales de lectura, distribuidos de acuerdo con los momentos destacados del periodo estudiado (cuadro 1). En este artículo las formulaciones conceptuales que se analizan sólo se ejemplifican con algunas de las obras seleccionadas.

CUADRO 1  
*Selección de autores y obras por periodos*

**Autores y obras seleccionados  
(por orden alfabético)**

**Años cuarenta a sesenta**

BALLESTEROS Y USANO, ANTONIO (1952). *Organización de la escuela primaria.*

ELÍAS DE BALLESTEROS, EMILIA (1958). *Ciencia de la educación.*

HERNÁNDEZ RUIZ, SANTIAGO (1949). *Metodología general de la enseñanza.*

HERNÁNDEZ RUIZ, SANTIAGO (1954). *Organización escolar.*

HERNÁNDEZ RUIZ, SANTIAGO (1960). *La clase.*

HERNÁNDEZ RUIZ, SANTIAGO y DOMINGO TIRADO BENEDÍ (1948). *La ciencia de la educación.*

LARROYO, FRANCISCO (1944). *Historia general de la pedagogía.*

*Expuesta conforme al método de los tipos históricos de la educación.*

LARROYO, FRANCISCO (1949). *La ciencia de la educación.*

LARROYO, FRANCISCO (1958a). *Didáctica general.*

LARROYO, FRANCISCO (1958b). *Vida y profesión del pedagogo.*

LARROYO, FRANCISCO (1959). *Pedagogía de la enseñanza superior (naturaleza, métodos, organización).*

TIRADO BENEDÍ, DOMINGO (1967). *Técnica de la investigación pedagógica.*

VILLALPANDO, JOSÉ MANUEL (1957). *Introducción a la psicotécnica pedagógica.*

VILLALPANDO, JOSÉ MANUEL (1961). *Líneas generales de pedagogía comparada.*

VILLALPANDO, JOSÉ MANUEL (1965). *Didáctica de la pedagogía.*

VILLALPANDO, JOSÉ MANUEL (1969). *Didáctica.*

**Primera mitad de los setenta**

AGUIRRE LORA, MARÍA ESTHER (1974). *Curso Introductorio de didáctica general. Guía del asesor.*

COMISIÓN DE NUEVOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA (1975). *Enseñanza programada. Edición(sic) preliminar (dos volúmenes).*

HERNÁNDEZ RUIZ, SANTIAGO (1972). *Manual de didáctica general.*

PÉREZ RIVERA, GRACIELA; MA. ESTHER AGUIRRE LORA y MARTÍN ARREDONDO GALVÁN (1972). *Manual de didáctica general. Curso introductorio.*

### Segunda mitad de los setenta hasta finales de los ochenta

- DE ALBA, ALICIA (comp.) (1987). *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*.
- BARCO DE SURGHI, SUSANA (1975). "¿Antididáctica o nueva didáctica?"
- CARRILLO AVELAR, ANTONIO; ESCAMILLA SALAZAR, JESÚS y SERRANO JOSÉ ANTONIO (comps.) (1989). *El debate actual de la teoría pedagógica en México*.
- DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL (1984a). *Didáctica y currículo. Convergencias en los programas de estudio*.
- DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL (1984b). *Ensayos sobre la problemática curricular*.
- DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL et al. (1989). *El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*.
- EDELSTEIN, GLORIA y AZUCENA RODRÍGUEZ (1976). "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica".
- GLAZMAN, RAQUEL et al. (1988). *Objeto de conocimiento y contenido disciplinario, una aproximación a la evaluación curricular. El plan de estudios de pedagogía*.
- GLAZMAN, RAQUEL y MARÍA DE IBARROLA (1976). *Diseño de planes de estudios*.
- PANZSA GONZÁLEZ, MARGARITA; ESTHER CAROLINA PÉREZ JUÁREZ y PORFIRIO MORÁN OVIEDO (1986). *Fundamentación y operatividad de la didáctica* (dos volúmenes).
- 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 lo que se refiere a la configuración del campo pedagógico, identificamos una serie relevante de movimientos conceptuales donde se conjugan el manejo de formulaciones sobre didáctica y currículum, organización escolar e institución, enseñanza, aprendizaje y proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluación pedagógica y educativa, docencia e institución. De tal manera, en el desarrollo de estas formulaciones se encuentran planteamientos que van desde precisiones sobre la situación y el carácter de determinada rama o ámbito disciplinario (didáctica, organización escolar), hasta la delimitación de un campo emergente, multidisciplinario y de mayor complejidad que se desplaza de los conocimientos anteriores (currículum, evaluación).

Esta constelación de redes conceptuales muestra las siguientes características:

- a) son conceptos cuya inclusividad permite el abordaje de temáticas y cuestionamientos vinculados con la apertura del campo pedagógico (currículum);
- b) tienen un lugar importante en la delimitación del campo, además de representar espacios de producción de conocimientos sobre la pedagogía (didáctica, currículum);
- c) revelan amplias posibilidades de articulación, puesto que establecen enlaces entre conceptos de mayor o menor inclusividad (didáctica, currículum, institución);
- d) ubican ramas o ámbitos de conocimiento del campo pedagógico (organización); y
- e) delimitan los niveles del aula y de la institución educativa (didáctica, currículum).

Es por ello que el juego de estos conceptos permite detectar múltiples elementos que dan cuenta de cambios importantes.<sup>8</sup>

### **Una lectura de la transición en el campo pedagógico desde las formulaciones conceptuales**

Como ya se mencionó, este artículo se desprende de una investigación mayor, y de la diversidad de conceptos tratados, aquí abordaremos algunos ejemplos de planteamientos que revelan cambios importantes al interior del campo pedagógico, principalmente en cuanto a las formas de cuestionamiento y abordaje de lo educativo, lo que valida el argumento de la transición en el discurso de la pedagogía normalista a la universitaria.

#### **Sobre enseñanza y aprendizaje**

Un primer conjunto de movimientos y cambios se encuentra en el manejo de las formulaciones conceptuales sobre enseñanza y aprendizaje. De manera general, la enseñanza representa el conjunto de estrategias metodológicas para el abordaje de los contenidos educativos, cuyo dominio está asignado al docente, en tanto que el aprendizaje refiere el conjunto de acciones o estrategias de trabajo a desarrollar con el alumno. Si observamos las trayectorias de estos conceptos –enseñanza y aprendizaje– tienen un peso di-

ferente según se atribuye el predominio de uno u otro término en relación con ciertos momentos de la producción discursiva.

Por ejemplo, entre los años cuarenta a sesenta en un periodo representativo de las políticas de formación del magisterio de los niveles básico y medio, la enseñanza es la actividad central del trabajo en el aula, posicionamiento que se hace evidente en el tenor de formulaciones como la 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. [...] 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 (Larroyo, 1949:40).

Para los años setenta –y dado el impacto de la tecnología educativa y la teoría curricular en un momento de expansión del sistema educativo– el concepto de aprendizaje, en términos de modificación observable de la conducta, se reposiciona ocupando el lugar nuclear atribuido al de enseñanza en las décadas precedentes. Por otra parte, mediante el soporte recurrente que se perfila con la categorización de objetivos de aprendizaje, el concepto mismo de aprendizaje refuerza su posición de predominio en el escenario del trabajo en el aula. Un ejemplo de este movimiento se aprecia en la siguiente formulación:

¿Cómo se sabe que una persona ha aprendido? Una persona ha aprendido cuando ha modificado su conducta. [...] Es el aprendizaje de los alumnos el fin y la razón de ser, tanto de los profesores como de las instituciones (Pérez Rivera *et al.*, 1972:3, 11).

Otro movimiento importante se da con la conceptualización de proceso de enseñanza-aprendizaje, incorporada al discurso pedagógico desde principios de los setenta y vinculada con el manejo de la categorización de sistematización de la enseñanza. Para este momento de su utilización, el posicionamiento de aprendizaje deja entrever su lugar predominante respecto de la enseñanza, así:

Los objetivos de aprendizaje, independientemente del nivel de generalidad en que se enuncien, se definen como la formulación explícita y precisa de los cam-

bios que se esperan en los estudiantes como resultado de un proceso determinado de enseñanza-aprendizaje. [...] 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; [...]
- f) sirve de criterio normativo para la selección y organización de los recursos docentes y asegura la eficiencia del proceso de enseñanza (Glazman y De Ibarrola, 1976:28-29, 34).

Ya en los años ochenta y como parte de un conjunto de movimientos de resignificación, el manejo de este planteamiento sugiere otro posicionamiento basado en la pedagogía freiriana, con la ubicación de ambos procesos en un mismo plano de intervención para el trabajo en el aula. La formulación que da cuenta de ello es:

[...] 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. [...] 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 (Pansza *et al.*, 1986:7, 88).

Como podemos apreciar, los cambios en las formulaciones sobre *enseñanza* y aprendizaje representan un indicador del desplazamiento de la didáctica como espacio disciplinario por excelencia para su abordaje, dejando el lugar a la psicología educativa y gradualmente al currículum y la evaluación como campos de estudio diferenciados al interior de la pedagogía.

#### Sobre didáctica

Otro referente clave se encuentra en las formulaciones sobre el concepto de didáctica en los diferentes momentos acotados. Entre los años cuarenta a sesenta, en el marco de la tradición alemana, la didáctica es la ciencia y el arte de enseñar resumida en la teoría y la técnica de la enseñanza, y se

articula con las categorizaciones de metodología de la enseñanza y técnica de la enseñanza:

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* (Larroyo, 1949:40, 44, 184).

En la primera mitad de la década de los setenta esta visión cambia; de tal forma, observamos que la didáctica es una disciplina que guía la acción docente a partir de la planeación sistemática y la instrumentación de la enseñanza para obtener el aprendizaje, y se presenta también bajo las categorizaciones de planeación didáctica y sistematización del aprendizaje y la enseñanza:

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 (Pérez Rivera *et al.*, 1972:110-111).

A partir de la segunda mitad de los años setenta y en el marco de un predominio gradual de la tradición latinoamericana, la didáctica pasó a ser un espacio disciplinario en el que la elaboración de toda propuesta metodológica para la enseñanza y el aprendizaje habría de articularse con elementos de carácter sociohistórico, político e ideológico; presentándose también bajo la categorización de instrumentación didáctica.

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 in-



terrelación permanente entre la indagación teórica y la práctica educativa (Edelstein y Rodríguez, 1976:2).

Como podemos observar en la trayectoria del concepto, la didáctica pasa de ser la disciplina fundante de la pedagogía en términos de “ciencia, artes y técnica de enseñar”, al de un ámbito de estudio frente a otras disciplinas ya consolidadas dejando en un segundo plano lo concerniente a la enseñanza, para ocuparse del abordaje de otros temas y problemas que adquieren prioridad (el diseño y la evaluación de planes y programas de estudios).

#### Sobre currículum

En el caso de las formulaciones conceptuales sobre currículum podemos destacar algunos rasgos interesantes sobre los cambios en la manera de abordarlo. Por ejemplo, entre los años cuarenta a sesenta es un tema dentro del espacio disciplinario de la didáctica, lugar de emplazamiento desde el que se atienden las cuestiones teóricas y técnicas concernientes a la selección y organización de los contenidos educativos:

*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 (currículum) (Larroyo, 1958:113).

Para la primera mitad de la década de los setenta y en el marco de la tradición anglosajona, el currículum 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. Asimismo, en las diversas formulaciones 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:

[...] 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 (Glazman y De Ibarrola, 1976:25).

Aquí, por ejemplo, se observa una separación de la didáctica y un desplazamiento de la filosofía normativa, dejando el lugar de soporte a la psicología educativa, la teoría de sistemas y el enfoque de la administración en la planeación.

De la segunda mitad de los setenta en adelante, el currículum se presenta como un concepto complejo referido a los problemas vinculados con el diseño, desarrollo y evaluación de planes y programas de estudios; su abordaje incluye cuestionamientos 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:

[...] 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. [...] 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 (Díaz Barriga, 1984b:67, 107).

Con el movimiento que se observa en formulaciones de este tipo, se abren otras posibilidades temáticas referidas a la fundamentación y elaboración de planes y programas, actores, niveles y espacios de intervención determinados.

Para este momento de la producción discursiva, el currículum se sitúa como objeto y campo de estudio articulado con el campo de conocimiento pedagógico, a partir de los referentes de diversidad temática, de enfoques teóricos y de otras lecturas disciplinarias.

### Sobre evaluación

Un último referente lo situamos en las formulaciones sobre el concepto de evaluación, en las que observamos rasgos de cambio en los diferentes momentos acotados. Por ejemplo, entre los años cuarenta a sesenta es usual encontrar planteamientos en los que prevalece la idea de evaluación como el elemento que acompaña la enseñanza y el aprendizaje en un manejo en el que se destaca el carácter axiológico de dicha estimación como rasgo característico de la tradición alemana, a la vez que refuerza el lugar de la didáctica en estrecha relación con la filosofía normativa:

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 (Villalpando, 1969:164).

En contraste, para la primera mitad de los años setenta es evidente el énfasis en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, que la presenta como algo independiente y de carácter instrumental utilizado para verificar el logro de los objetivos de aprendizaje, y contribuir a la sistematización de la enseñanza:

¿PARA QUÉ SIRVEN LOS EXÁMENES? 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 apren-

dizaje 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 (Pérez Rivera *et al.*, 1972:92-93).

También en ese momento se ubican algunas de las formulaciones sobre la perspectiva de la evaluación del plan de estudios como parte del desarrollo de una metodología de diseño basada en la tecnología educativa y la teoría curricular, que la presenta como un proceso sistemático centrado en la determinación de los logros educativos:

[...] 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.) (Glazman y De Ibarrola, 1976:69-70).

Algunos años más tarde –y con un marcado predominio de la tradición latinoamericana– se observa ya una formulación de 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:

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 (Díaz Barriga, 1984b:101-102).

Por último, encontramos también la idea de ubicar la *evaluación curricular* como un conjunto de problemas tanto de carácter disciplinario como de construcción teórica del objeto, manejada desde los años ochenta, en la que se entretajan el desarrollo de la investigación educativa y los cuestionamientos sobre la evaluación del aprendizaje y el estatuto epistémico del campo pedagógico.

[...] 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 (Díaz Barriga, 1984a:106).

En suma, todo este conjunto de movimientos y enlaces con los conceptos precedentes nos lleva a apreciar que en las formulaciones conceptuales sobre evaluación se ofrecen 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 consideraciones que apuntan a la concreción de una teoría sobre evaluación en educación y la delimitación de un ámbito de estudio en específico.

### **Comentarios finales**

En esta última parte del trabajo destacamos una visión sobre la transición considerando dos ángulos: desde la “superficie” del campo y los aspectos

generales sobre delimitación disciplinaria; y, desde los “estratos” que, por debajo de la superficie, pueden ser identificados a través de las formulaciones conceptuales analizadas. Lo anterior sin perder de vista que, a lo largo del periodo estudiado, aspectos como el marco de las tradiciones académico-disciplinarias y el posicionamiento de los espacios institucionales han tenido un papel determinante en las trayectorias de los conceptos.

Por ejemplo, desde los “estratos” encontramos que, con cada una de las formulaciones conceptuales analizadas, tenemos a la vista una serie de recorridos que se ramifican y se articulan formando redes, y desembocan en resultados por demás interesantes. Entre otras, éstas son algunas de las posibilidades que nos ofrecen las herramientas del análisis conceptual de discurso como estrategia de aproximación a los procesos de construcción del conocimiento.

Así, con los conceptos de enseñanza y aprendizaje 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 y su relación con la 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.

En el caso específico de la didáctica es interesante observar los cambios que se dan a lo largo de todo el periodo, 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; y 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.

Ahora bien en una mirada desde la “superficie”, si partimos de situar la pedagogía como campo de conocimiento ocupado de la reflexión sistemática y formalizada sobre el ámbito educativo, así como de las formas de intervención en el mismo, podemos mantener esta perspectiva a lo largo del periodo estudiado, porque es evidente que la respuesta a la cuestión sobre la transición en la pedagogía es la misma en cualquiera de los diferentes momentos comprendidos en esta temporalidad. Esto es, el objeto de estudio y la delimitación disciplinaria han permanecido sin cambios aparentes.

No obstante, desde las formulaciones conceptuales analizadas encontramos cambios en la composición disciplinaria del campo, en los enfoques y en las derivaciones metodológicas que representan las formas de intervención pedagógica. En conclusión, 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 universitaria.

### Notas

<sup>1</sup> Con el término *producción discursiva* así puntualizado, se introduce una especificación importante respecto al genérico de *discurso* sobre el que existe una extensa literatura, e igualmente una amplia discusión en cuanto a sus límites y alcances (Buenfil y Granja, 2002). Bajo la especificación de *producción discursiva*, esta investigación incluye el análisis de 34 obras consideradas de “consulta básica”, 18 planes de estudios y mil 29 tesis, ambos referentes correspondientes a los estudios de posgrado y licenciatura en pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Adicionalmente se realizaron 10 entrevistas a docentes, investigadores y/o autores de algunas de las obras elegidas. La investigación se titula “Análisis conceptual de la producción discursiva en pedagogía (1934-1989). Una lectura de la transi-

ción en el campo de conocimiento”, y se desarrolla como tesis doctoral en el DIE-CINVESTAV.

<sup>2</sup> Algunos trabajos que dan cuenta de este tipo de abordaje son los de Granja Castro (1998, 1999, 2002a y b y 2003), y Solano Alpizar (2001), entre otros.

<sup>3</sup> Para distinguir las categorizaciones de *pedagogía normalista* y *universitaria* se parte de la siguiente caracterización. Con *pedagogía normalista* se ubica la formación pedagógica estrechamente vinculada con la didáctica, en términos de una preparación teórico-práctica para la intervención especializada en los distintos niveles y secuencias escolares. Con *pedagogía universitaria* se alude al conjunto de 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, a partir de la complejidad propia de la educación vista como objeto de estudio.

<sup>4</sup> De las diferentes formas de abordaje de la transición en el campo pedagógico, 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 los cuestionamientos sobre la construcción del conocimiento.

<sup>5</sup> En ese periodo surgieron diversas entidades, en su mayoría públicas, que en cuestiones de producción y edición de materiales aportaron una diversidad de publicaciones como estudios, informes, investigaciones pedagógicas, textos de consulta, antologías, guías de estudio, revistas, entre otras. Entre ellas destacan el Instituto Nacional de Psicopedagogía (1936); posteriormente convertido en el Instituto Nacional de Pedagogía (1942); el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (1944), convertido en el Instituto Nacional de Mejoramiento Profesional del Magisterio (1964) y, finalmente, en la

Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (1971).

<sup>6</sup> Un precedente importante en el desarrollo de la investigación educativa en México fue la realización de estudios sobre las características antropométricas de escolares, sobre estandarización de pruebas de inteligencia, de higiene mental, clínica de la conducta, didácticas especiales e investigación histórica pedagógica. Estos trabajos se llevaron a cabo durante los años cuarenta a sesenta por entidades como el Instituto Nacional de Pedagogía, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y el Museo Pedagógico Nacional.

<sup>7</sup> Otros espacios importantes son: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1959), CREFAL (1950), Museo Pedagógico Nacional (1953), Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (1956), Centro de Estudios Educativos (1963), Consejo Nacional de Fomento Educativo (1971), Centro de Estudios de Métodos y Procedimientos Avanzados (1975), Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV (1972), Instituto Nacional de Educación para Adultos (1981).

<sup>8</sup> En la tesis de referencia se hace un análisis en extenso de los conceptos de enseñanza, aprendizaje, docencia, administración, didáctica, currículo, evaluación, organización e institución.

## Fuentes consultadas

### Bibliografía

- Bartomeu, Montserrat *et al.* (1992). *Epistemología o fantasía. El drama de la pedagogía*, (Los Cuadernos del Acordeón, 16), México: UPN.
- Bourdieu, Pierre (1990). *Sociología y cultura*, trad. Martha Pou, México: CONACULTA/Grijalbo.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia *et al.* (1995). "Filosofía y teoría de la educación: una década de esfuerzo", en Quintanilla, Susana (coord.). *La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa. Estados de conocimiento. Teoría, campo e historia de la educación*, México: COMIE, pp. 225-349.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia 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, pp. 17-106.



- De Alba, Alicia (comp.) (1990). *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México: UNAM/CESU.
- Derrida, Jacques (1989). *Márgenes de la filosofía*, Madrid: Cátedra.
- Díaz Barriga, Ángel (1993). *Didáctica. Aportes para una polémica*, Argentina: Rei/Aique.
- Ducoing W., Patricia (1991). *La pedagogía en la universidad de México 1881-1954* (tomos I y II), México: CESU-UNAM.
- Foucault, Michel (1996). *La arqueología del saber*, México: Siglo XXI.
- Granja Castro, Josefina (1998). *Formaciones conceptuales en educación*, México: DIE/ Universidad Iberoamericana.
- Granja Castro, Josefina (1999). "Análisis conceptual de discurso. Un instrumento para observar la producción de conocimientos en el campo de la educación", en *Memoria electrónica del V Congreso de Investigación Educativa*, área VII: Filosofía, teoría y campo de la educación, Aguascalientes: COMIE, pp. 127-136.
- Granja Castro, Josefina (2002a). "Explorando el campo de lo educativo a través de una teoría de la observación", en Gómez Sollano, Marcela (coord.) *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*, México: UNAM/CIICH/Plaza y Valdés, pp. 59-88.
- Granja Castro, Josefina (2002b). "Los saberes sobre la educación en los discursos científicos en México en la segunda mitad del siglo XIX", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, ene-abril, vol. 7, México: COMIE, pp. 155-179.
- Granja Castro, Josefina (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, pp. 9-14 y 229-251.
- Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (1999). *Orígenes de la institucionalización de la investigación en México*, serie tesis del DIE núm. 30, México: DIE-CINVESTAV.
- Latapí Sarré, Pablo (coord.) (1998). *Un siglo de educación en México* (vols. I y II), Biblioteca mexicana. México: FCE/CONACULTA.
- Luhmann, Niklas (1996b). *La ciencia de la sociedad*, México: Anthropos/UIA/ITESO.
- Rojas Moreno, Ileana (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, pp. 217-234.
- Sandoval Montaña, Rosa María (1998). *La institucionalización de la carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (1955-1972)*, tesis de maestría, México: CINVESTAV/DIE.
- 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", *Revista Educación*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, núm. 291, pp. 137-173.
- Solano Alpízar, José (2001). *Educación y desarrollo en América Latina: un análisis histórico-conceptual*, Costa Rica: EUNA.
- Tenti, Emilio (1988). *El arte del buen maestro*, México: Pax-México.
- Weiss, Eduardo (1990). "Pedagogía y filosofía hoy", en De Alba, Alicia (comp.) *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México: CESU-UNAM, pp. 53-65.

### Bibliografía que ilustra el análisis discursivo

- Aguirre Lora, María Esther (1974). *Curso introductorio de didáctica general. Guía del asesor*, México: UNAM/Centro de Didáctica.
- Ballesteros y Usano, Antonio (1952). *Organización de la escuela primaria*, 2ª ed., México: Patria.
- Barco de Surghi, Susana (1975). “¿Antididáctica o nueva didáctica?”, en Iván Illich *et al. Crisis en la didáctica* (2ª parte). Argentina: Axis, pp. 93-125
- Carrillo Avelar, Antonio; Escamilla Salazar, Jesús y José Antonio Serrano (comps.) (1989). *El debate actual de la teoría pedagógica en México*, México: ENEP Aragón-UNAM.
- Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (1975). *Enseñanza programada. Edición (sic) preliminar* (dos volúmenes), México: UNAM.
- De Alba, Alicia (comp.) (1987). *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, México: CESU-UNAM.
- Díaz Barriga, Ángel (1984a). *Didáctica y currículo. Convergencias en los programas de estudio*, México: Nuevomar.
- Díaz Barriga, Ángel (1984b). *Ensayos sobre la problemática curricular*, México: Trillas.
- Díaz Barriga, Ángel *et al.* (1989). *El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*, México: Dilema.
- Edelstein, Gloria y Azucena Rodríguez (1976). “El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica”, *revista Ciencias de la Educación* (Buenos Aires), año IV, núm. 12, pp. 21-33.
- Elías de Ballesteros, Emilia (1958). *Ciencia de la educación*, México: Patria.
- Glazman, Raquel y María De Ibarrola (1976). *Diseño de planes de estudios*, México: UNAM/Deslinda.
- Hernández Ruiz, Santiago (1949). *Metodología general de la enseñanza*, 2 volúmenes, México: UTEHA.
- Hernández Ruiz, Santiago (1954). *Organización escolar*, 2 volúmenes, México: UTEHA.
- Hernández Ruiz, Santiago (1960). *La clase*, 2ª ed., México: Fernández Editores.
- Hernández Ruiz, Santiago (1972). *Manual de didáctica general*, México: Fernández Editores.
- Hernández Ruiz, Santiago y Domingo Tirado Benedí (1948). *La ciencia de la educación*, México: Herrero.
- Larroyo, Francisco (1944). *Historia general de la pedagogía. Expuesta conforme al método de los tipos históricos de la educación*, 3 ed., México: Porrúa.
- Larroyo, Francisco (1949). *La ciencia de la educación*, México: Porrúa.
- Larroyo, Francisco (1958a). *Didáctica general*, México: Porrúa.
- Larroyo, Francisco (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*, col. Ediciones Filosofía y Letras núm. 22, México: UNAM.
- Larroyo, Francisco (1959). *Pedagogía de la enseñanza superior (naturaleza, métodos, organización)*, s/dle.
- Pansza González, Margarita; Esther Carolina Pérez Juárez y Porfirio Morán Oviedo (1986). *Fundamentación y operatividad de la didáctica*, 2 tomos, México: Gernika.

- Pérez Rivera, Graciela; Ma. Esther Aguirre Lora y Martín Arredondo Galván (1972). *Manual de didáctica general. Curso introductorio*, México: UNAM/Centro de Didáctica.
- Rodríguez, Azucena (1976). "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario", *Colección Pedagógica Universitaria*, México: Centro de Estudios Educativos/ Universidad Veracruzana núm. 2, julio-diciembre. pp. 7-16.
- Tirado Benedí, Domingo (1967). *Técnica de la investigación pedagógica*, México: UNAM/FFyL.
- Villalpando, José Manuel (1957). *Introducción a la psicotécnica pedagógica*, México: Porrúa.
- Villalpando, José Manuel (1961). *Líneas generales de pedagogía comparada*, México: UNAM.
- Villalpando, José Manuel (1965). *Didáctica de la pedagogía*, México: UNAM.
- Villalpando, José Manuel (1969). *Didáctica*, México: Porrúa.
- Zarzar Charur, Carlos (1980). "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo", *Perfiles Educativos*, julio-septiembre, núm. 9, pp. 14-36.
- Zarzar Charur, Carlos (1982). "Conducta y aprendizaje. Una aproximación teórica", *Perfiles Educativos* (México), julio-septiembre, núm. 17, pp. 27-42.
- Zarzar Charur, Carlos. (1983). "Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo", *Perfiles Educativos* (México), julio-septiembre, núm. 1 (nueva época) pp. 34-46.

**Artículo recibido:** 27 de mayo de 2003

**Aceptado:** 30 de abril de 2004