

JOSÉ MANUEL VILLALPANDO

DIDÁCTICA
DE LA PEDAGOGÍA

67

facultad de

FILOSOFIA Y LETRAS



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
DIRECCIÓN GENERAL DE PUBLICACIONES

DEL AUTOR

Didáctica de la filosofía. Seminario de Didáctica y Organización. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1959.

Líneas generales de pedagogía comparada. Ediciones Filosofía y Letras. Colección Opúsculos, número 52, UNAM, 1960.

Bienes, valores y fines en la educación. Editorial Porrúa, S. A. México, 1962.

Manual de psicotécnica pedagógica. Editorial Porrúa, S. A. México, Quinta Edición, 1964.

Los fundamentos de la orientación profesional. Editorial Porrúa, S. A. México, 1965.

MANUSCRIPT

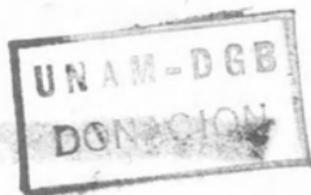
DIP
DE LA

DIDÁCTICA DE LA PEDAGOGÍA

JOSÉ MANUEL VILLALPANDO

DIDÁCTICA DE LA PEDAGOGÍA

Prólogo de
FRANCISCO LARROYO



FIL. 30107
Y L. 20107
1965

México, 1965

Primera edición: 1965

CLASIF LB1025

V53

ADQUIS [REDACTED]

FECHA _____

PROCED. _____

SUAFYL



FILOSOFIA
Y LETRAS

[REDACTED]

Derechos reservados conforme a la ley
© 1965, Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria. México 20, D. F.

DIRECCIÓN GENERAL DE PUBLICACIONES

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

A la
ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS,
promotora, que debe ser, de las reformas
tendientes a superar la preparación del
magisterio nacional.

F 231466



PRÓLOGO

Que yo sepa, la literatura pedagógica ha carecido hasta ahora de una obra de conjunto acerca de la didáctica de la pedagogía misma. Sobre todo en los países de habla española esta laguna se da por doquier. Existen, es cierto, variados estudios monográficos sobre la manera de enseñar algunos de los temas de la pedagogía, pero no se dispone de un opúsculo que encare todos sus problemas fundamentales.

Es por ello, en primer término, que el libro que ahora da a la estampa el doctor José Manuel Villalpando, constituye un acierto. Desde ahora, de seguro, los estudiosos de la pedagogía que tienen interés en la enseñanza de esta difícil disciplina, tendrán una guía para orientar sus trabajos, para llevar a efecto la propia crítica de sus esfuerzos.

El opúsculo que el lector tiene en sus manos, con ser el primero, ofrece la amplitud requerida. Después de plantear el problema de la posibili-

dad y límites de la didáctica de la pedagogía y de sus problemas capitales, pasa al estudio de las modalidades que ha experimentado el agudo problema de enseñar a enseñar.

Al hilo de estas consideraciones, sigue el autor debatiendo las interesantes cuestiones de los objetivos, del interés y del contenido de la enseñanza en la pedagogía. Con estos antecedentes viene a centrar, en el Capítulo V la cuestión fundamental de los métodos de esta didáctica especializada, no omitiendo las consideraciones relativas a los niveles, de tanta importancia dentro del problema.

Los dos últimos capítulos, el VI y el VII, se ocupan, sucesivamente, de los auxiliares y de la apreciación de los resultados que todo maestro debe tener a la vista para la autocrítica de su trabajo.

Al presentar el autor este nuevo libro, mucho nos place felicitarlo por su inteligente y constante esfuerzo encaminado a enriquecer su obra pedagógica, ya meritoria y abundante.

FRANCISCO LARROYO

Noviembre de 1964

INTRODUCCIÓN

HACIA UNA DIDÁCTICA
DE LA PEDAGOGÍA

1. Posibilidades y límites de una didáctica de la pedagogía.
2. Los problemas capitales de la didáctica de la pedagogía.

1. *Posibilidades y límites de una didáctica de la pedagogía.* No se trata de una expresión pleonástica, ni cabe la consideración acerca de la amplitud de la pedagogía respecto de la didáctica, que es una de sus partes. Es, ni más ni menos, que el planteo de un problema, vital desde que la pedagogía se constituyó en profesión, pero sustantivo en la actualidad, en que las tareas pedagógicas se han organizado con auténtico sentido técnico, así respecto de la difusión del conocimiento educativo, como en lo tocante al progreso de dicho saber.

Procede entonces precisar los términos de la aporía, en el sentido de reconocer o no, la posibilidad de una didáctica de la pedagogía, y en su caso, reconocer las limitaciones de tal pro-

ceder formativo. Para ello, habrá de partirse de una consideración acerca de la didáctica, para referirla después al campo de la pedagogía.

La didáctica es un proceder, con bases científicas, encaminado a lograr, por medios rigurosos, el cumplimiento de un objetivo que siempre reside en una integración, o una superación del sujeto que se forma; y esa integración, o superación, consisten en la asimilación que el destinatario de la acción didáctica, hace a su persona de tal contenido, que en su programación adecuada, satisface el objetivo que se persigue, para lo cual se reconoce, como punto de apoyo, la naturaleza misma del sujeto, susceptible de ser formada, bien que se recurre al auxilio de ciertos medios que hagan posible el contacto fructífero de ese sujeto con ese contenido, resultando de ello, una naturaleza nueva, con posibilidades de ser constatada por medios adecuados.

Como se ve, de todos estos factores del trabajo didáctico, lo esencial es el contenido, o materia que se trata de enseñar, bien que el sujeto y los demás elementos, metódicos, psicológicos y externos, están dispuestos para actuar en pos de ese contenido. Se reconoce entonces la posibilidad de una didáctica especial, en la medida en que existe una materia, una porción de cultura, que el sujeto humano puede asimilar a su per-

sona, con miras a su mejoramiento individual, para volverse así, agente del progreso.

Y la pedagogía responde cumplidamente a ese requerimiento, tratándose de un cuerpo de conocimientos y de técnicas, referidos a la formación humana, que asimilados a la persona de un futuro educador, harán que éste se realice y contribuya eficazmente al progreso, mediante su ejercicio profesional, lo que no impide, por supuesto, que el propio saber y técnicas educativos, también progresen, merced al esfuerzo inquisitivo de los mismos profesionales.

He ahí la justificación de una didáctica de la pedagogía; pero ello no debe convertirse, empero, en el ingrediente esencial para tener acerca de tal didáctica, una idea errónea, que la presente como una panacea del saber pedagógico, o un remedio para todos los males en este campo vital de la actividad humana. Esto es, como proceder científico, referido a un campo y proyectado en un sujeto, que se desenvuelve en un ambiente social, la didáctica de la pedagogía, también debe reconocer sus limitaciones, mismas que a veces lo son decisivas.

De tres tipos son éstas, a saber: 1o. Respecto del sujeto; la carencia de vocación, o dentro de ella, del talento suficiente, no puede ser substituída por la mejor actuación didáctica. 2o.

Respecto del ambiente social; porque si se carece de elementos, documentales, institucionales, humanos, y aun económicos, la faena didáctica será estéril o nula. 3o. Respecto del contenido; toda la didáctica va a la zaga de la investigación, y por tanto, para que la enseñanza no sea una simple repetición, habrá de reconocerse como necesario, un trabajo previo de acopio de conocimientos y experiencias, así como de descubrimiento y planificación de otros nuevos. El mejor didáctico, es el más erudito, pero también el más conspicuo investigador. *

2. *Los problemas capitales de la didáctica de la pedagogía.* Reconocidas así, las posibilidades y las limitaciones de una didáctica de la pedagogía, precisa señalar, con método, las ta-

* El reconocimiento al valor que representa la formación de los profesionales de la pedagogía, no es nuevo; entre muchos, pueden citarse los siguientes autores, que en sendas obras, han abordado el problema: Georg Kerschensteiner: *El alma del educador y el problema de la formación del maestro.* Trad. de Luis Sánchez Sarto. Edit. Labor, S. A. Barcelona, 1928; Eduard Spranger: *El educador nato.* Trad. de Jorge Enrique Rothe. Edit. Kapelusz, S. A. Buenos Aires, 1960; Roger Cousinet: *La formación del educador.* Trad. de Josefa Abdo de Lameck. Edit. Losada, S. A. Buenos Aires, 1961; Francisco Larrayo: *Vida y profesión del pedagogo.* Universidad Nacional Autónoma de México, 1958; Adolfo Muñoz Alonso: *El magisterio como forma de vida.* Edit. Magisterio "Luis Vives". Madrid.

reas que se propone cumplir. Dichas tareas, se reconocen en una sola: lograr el aprendizaje de la pedagogía, en quienes se disponen a ejercerla, cualquiera que sea el objetivo asignado a este ejercicio.

Pero como actividad práctica, la didáctica debe sustentarse en principios doctrinarios, porque toda técnica no es otra cosa que la aplicación de una ciencia. En este caso, la didáctica como ciencia, ha de sustentar a la didáctica como técnica; y si la tarea de ésta es la realización exitosa de la enseñanza, la de aquélla, es la búsqueda de los elementos teóricos que hagan posible la práctica.

Como ciencia, la didáctica tiene específicos problemas que dilucidar; si se trata de una didáctica particular, en este caso de la pedagogía, esos problemas han de reconocer un enfoque preciso, a hechos relacionados con esta enseñanza completa.

Una doctrina didáctica de la pedagogía, habrá de partir del hecho mismo de la enseñanza de la pedagogía, advirtiendo las modalidades como ésta pueda llevarse a efecto, así adecuadas, para ver de fundamentarlas, como impropias, para hacerlas motivo de una crítica.

Pero ninguna enseñanza se cumple por sí sola, sin atender al logro de un objetivo señala-

do; y la pedagogía, al hacerse materia de un aprendizaje, se propone lograr en quien lo realiza, metas específicas de formación.

Mas esta labor, no habrá de imponerse, cualquiera que sea el contenido de la enseñanza, sino que debe fincarse en el hecho mismo de la disposición de quien aprende; si no hay un incentivo verdadero, un gusto por ello, no habrá resultados satisfactorios; y tratándose de la pedagogía, este requerimiento se exige de manera más acentuada.

Limitado entonces por los objetivos que se persiguen, y por el punto de apoyo del interés de quien aprende, hay que determinar cuál debe ser el contenido expreso que se haga llegar al dominio del aprendiz; trátase de una materia que, al cumplirse como objetivo de la asimilación del sujeto, cumple el cometido que éste se propone, a la vez que no le resulta extraño ni repulsivo. Aquí, la pedagogía reclama una determinación sistemática de lo que habrá de enseñarse, habida cuenta de los muy variados contenidos que ofrece.

Procede, enseguida, buscar los caminos adecuados, los procedimientos efectivos que hagan realidad las metas propuestas, mediante la asimilación de la materia que realiza el sujeto, con base en

su disposición para ello. La pedagogía tiene, en este respecto, su más honda raíz, y ha recorrido, en busca de la mejor, todas las modalidades metódicas.

No obstante, el solo ejercicio del método, por vías racionales, no es capaz de hacer que el sujeto asimile el contenido que se le ofrece; se requiere del auxilio de ciertos elementos, ajenos al proceso mismo, pero que participan en él, haciéndolo más funcional y adaptado. En este campo, en que la pedagogía procura para todos los casos los mejores medios, al ser motivo de su propia enseñanza, no puede sustraerse a tal empeño.

En fin, consecuencia de toda acción que se propone esa meta, y que se realiza con apego a determinados lineamientos, es la necesidad de comprobar sus efectos. También la enseñanza de la pedagogía, es susceptible de ser comprobada, en razón del modo como el sujeto de su enseñanza ha asimilado el contenido de ésta.

Son pues, siete los problemas que plantea la didáctica de la pedagogía, y pueden ordenarse de la manera siguiente:

1. Naturaleza de la enseñanza de la pedagogía.
2. Los objetivos de la enseñanza de la pedagogía.
3. El interés en la enseñanza de la pedagogía.
4. El contenido de la enseñanza de la pedagogía.
5. Los métodos en la enseñanza de la pedagogía.
6. Los auxiliares de la enseñanza de la pedagogía.
7. La apreciación de los resultados de la enseñanza de la pedagogía.

En lo que sigue, se sugieren las soluciones posibles a cada uno de estos apartados.

CAPÍTULO I

LA ENSEÑANZA DE LA PEDAGOGÍA

1. La pedagogía ingenua.
2. Autodidacismo y actitud didáctica.
3. La enseñanza sistemática de la pedagogía.

1. *La pedagogía ingenua.* El punto de partida de una consideración metódica acerca de cómo enseñar la pedagogía, no puede ser otro que el de una aclaración, primero, y un destierro, después, de lo que se llama y ha venido siendo realmente, una *pedagogía del sentido común*. Es muy frecuente pensar, sentir y actuar pedagógicamente, con la base única del sentido común; trátase de una falta de responsabilidad pedagógica, a veces atenuada o disimulada por la ignorancia. En todas partes encontramos gentes que practican la pedagogía del sentido común.

Estos y otros efectos de la pedagogía ingenua, todos errores, son producidos por una falta de preparación pedagógica, que se traduce en una falta de conciencia del campo en que se está ac-

tuando. Así como no se puede permitir el ejercicio profesional a un médico que aplique la medicina del sentido común, ni se autoriza la construcción de edificios a un ingeniero del sentido común, tampoco debe confiarse la educación a quien se aplique a ella con la base ingenua del sólo sentido común. En los diferentes campos de la vida social, los efectos negativos de una impreparación, se ponen al descubierto; pero como con los efectos fracasados de la pedagogía, nadie se muere, ni hay quiebras, ni se sanciona al responsable... si por efecto de una mala educación se produjera una crisis económica, por ejemplo, se llevaría solamente expertos, tanto al magisterio, como a los mismos ministerios de educación.

La pedagogía del sentido común sigue siendo en nuestro país, como en otros tantos, la rectora de los destinos educativos.

La solución al problema de esta pedagogía improvisada, está en el conocimiento pedagógico, que es el saber, por lo menos elemental, en el campo de la educación. Pero ¿cómo adquirir ese conocimiento?

2. *Autodidactismo y actitud didáctica.* El conocimiento pedagógico se obtiene estudiando pedagogía; y no hay otro camino para adqui-

rirlo. El saber pedagógico no es como las habilidades que se adquieren con el tiempo y con el ejercicio; porque si se empieza con errores, con la intención ingenua de irlos corrigiendo poco a poco, lejos de corregirse se van agravando. Todos tenemos la experiencia de un aprendizaje mal logrado; es más fácil enseñar una cosa de nuevo, que corregir un error.

En el aprendizaje de la pedagogía, no tiene ninguna vigencia la ley del ensayo y del error (a mayor práctica menos errores). Si se principia con errores, a mayor tiempo, más graves y en mayor número serán éstos.

No hay manera de conciliar ambas actitudes, porque el sentido común en la convicción pedagógica, necesariamente lleva a errores en la realización pedagógica. La única salida de esta encrucijada, es el conocimiento, y la aplicación de éste, en el campo educativo. Y hay dos caminos para llegar a tal conocimiento:

1o. Un camino ingenuo aunque bien intencionado, es el del *autodidactismo*. Ingenuo, porque la actual, ya no es la época de los autodidactas que brillaron, por ejemplo, en el Renacimiento; eran sabios de entonces, porque la época lo permitía. Pero ahora, ¿quién por su

iniciativa propia y sin dirección adecuada, se vuelve cirujano, físico nuclear, filósofo? Esta actitud, hoy, ya no tiene sentido.

Consiste el autodidactismo en esforzarse cada uno por llegar a un conocimiento. Este conocimiento no siempre es ordenado ni graduado; no se consigue por el mejor camino, pues se hacen muchos rodeos, y a veces, queriendo llegar a un conocimiento preciso, se llega a otro diferente. Es que el conocimiento contemporáneo presenta tantos laberintos en su camino, que si no se tiene una guía, se pierde el caminante; y el autodidacta llega muchas veces a errores y aun a aberraciones.

Este autodidactismo, bien intencionado hacia la pedagogía, lo encontramos también en toda clase de profesionistas, como médicos, abogados, ingenieros, que imprevistamente llegan a la docencia. También se manifiestan sus fracasos en los políticos, que, ávidos de originalidad, planifican reformas o programas educativos, luego de haber adquirido una información ligera, no siempre adecuada. Es que en ninguno de estos casos, se va a empezar por estudiar ciencia, ni historia, ni filosofía de la educación, que informen sobre lo que es y ha sido la educación, y sobre el valor y sentido de la misma. El autodidacta no tiene orientación ni guía para eso; y

emprende el estudio, empezando acaso por las formas prácticas o aplicadas del saber pedagógico.

2o. El otro medio, el más adecuado, es el de la *actitud didáctica*, que consiste en aprender la pedagogía bajo la dirección, no sólo de un maestro, sino de una institución, de un plan que ofrezca cierto orden y unidad, para que el aprendizaje no resulte deficiente.

La diferencia entre uno y otro medios, reside en que el primero es ingenuo, empobrecido, desorientado, en tanto que el segundo es una conducción del aprendizaje, que poco a poco lleva a un sentido unitario y gradual del saber pedagógico, mediante un esfuerzo que no resulta inútil, ni siquiera expuesto a un fracaso o a un anacronismo.

La formación didáctica de la pedagogía, es una formación congruente, guiada, que persigue un objetivo, que se basa en un interés, razón por la cual resulta muy superior a la mala formación que significa el autodidactismo.

No es, sin embargo, una exigencia infundada el reclamar para la formación pedagógica, una específica labor didáctica, esto es, metódica en su proceder y sistemática en su contenido. Tal requerimiento obedece a la circunstancia del

profesionalismo en el campo de la educación, que exige una dedicación íntegra del pedagogo, capaz de atender las variadas y crecientes modalidades que va tomando la vida educativa. En dicha formación, han de intervenir, para dar adecuada forma a la acción didáctica, las instituciones escolares que tienen como meta el cultivo de la pedagogía.

3. *La enseñanza sistemática de la pedagogía.* Ya considerado que ni la pedagogía ingenua o del sentido común, ni el autodidactismo, resuelven el problema de la formación pedagógica, es de reconocerse como hecho indiscutible, que el único medio de aprender la pedagogía, es a través de la actitud didáctica.

La actitud didáctica es un trabajo emprendido por el alumno, bajo la dirección del maestro, con un propósito, con una base, y mediante un contenido ordenado. Esta actitud didáctica, es común a toda enseñanza; pero referida a la pedagogía, además de no correr el riesgo de caer en un pleonismo, al hablar de una didáctica de la pedagogía, es necesario aclarar el sentido de una *enseñanza sistemática* de esta disciplina, y para ello debemos partir del planteamiento de esta cuestión: ¿Puede la pedagogía ser motivo de una enseñanza sistemática?

Y para dar respuesta a semejante problema, habremos primero de reconocer la existencia de un hecho, para que se ocupe de él la ciencia cuya enseñanza tratamos de justificar: ¿tiene la pedagogía un contenido preciso? Si lo tiene, sí puede ser motivo de una enseñanza sistemática; en caso contrario, no habrá manera de justificar tal enseñanza. Las opiniones ingenuas o del sentido común, dan poca importancia a la enseñanza sistemática de la pedagogía, porque no le reconocen a ésta, un contenido propio. Por encima de estas opiniones, la respuesta unánime es que no es necesario recurrir a otras argumentaciones para advertir la existencia de dicho contenido; trátase del estudio, encaminado al conocimiento de la educación, como proceso formador del hombre; o si se quiere, la pedagogía puede definirse como la disciplina encargada de estudiar el proceso de integración humana.

Consecuentemente, la enseñanza sistemática de esta disciplina, consistirá en aclarar el orden, las formas, los auxiliares, con que puedan enseñarse todos los conocimientos que acerca de la educación humana, comprende la pedagogía.

Desde luego, la pedagogía está vuelta hacia el conocimiento de una realidad: la formación del hombre, realidad a la cual se llama proceso educativo, por su carácter de continuidad y

permanencia. Tiene entonces la pedagogía que estudiar lo que es ese proceso educativo, pero no como algo abstracto, ideal, sino desde un punto de vista concreto, incluyendo la consideración de qué elementos lo facilitan o lo obstruyen, en qué ambiente se realiza mejor, cuál es el sentido adecuado y cuál el impropio de su cumplimiento; en otros términos, el conocimiento de la educación como realidad, no como simple especulación.

Pero si se piensa tan sólo en el conocimiento de la educación como realidad, podría repetirse el error en que han caído muchas doctrinas pedagógicas: reconocer la educación simplemente como una técnica, como un proceso formativo administrado con apego a procederes específicos; este es el error, por ejemplo, de doctrinas como el mecanicismo, el evolucionismo, y todas las doctrinas ideológicas que en común, carecen de un sentido histórico. ¿Por qué son estas pedagogías tan pobres? Para no citar más y para decirlo brevemente, porque carecen de ese sentido explicativo de su estado actual, como consecuencia de un proceso histórico cumplido.

Según el mecanicismo, la educación forma al hombre siempre igual, y hasta se ha atrevido a decir que la educación es la adaptación del hombre a la cultura; claro que el proceso de adap-

tación siempre es y ha sido el mismo; un ajuste del individuo a las exigencias externas, que al fin logra su cabal identificación. También el evolucionismo carece de sentido histórico, pues en la consideración del problema educativo, parte de la idea del hombre como evolución, sin decir cómo se educaba el hombre antes de ser hombre, pues el evolucionismo tendría un gran argumento para indicar cómo el mono, por efecto de la educación, se volvió hombre; careciendo de raíz histórica, en cambio, pretende ser una doctrina profética, mesiánica, al pregonar que llegará la época en que una especie nueva de hombre, superará el estado humano actual; pero el mismo evolucionismo, que explica el advenimiento de ese superhombre biológico, no explica por qué, durante más de 60 siglos, se viene educando al hombre de la misma manera, dentro del mismo sentido humano.

Esto nos lleva a considerar que la pedagogía, siendo un estudio de la formación del hombre, requiere forzosamente un respaldo histórico, no sólo por la determinación cronológica del pasado, sino por la propia superación de los efectos educativos a través del tiempo; es decir, la pedagogía sabe cómo se educa al hombre, pero necesita también saber cómo se ha educado, y esta exigencia es doble: primero, porque no

puede pensar que de buenas a primeras, el hombre se está educando, y segundo, porque como el hombre se ha educado siempre, y como la educación no es ajena al progreso de la cultura, la historia le sirve como de catálogo de las formas educativas que se han dado para no repetirse, con perjuicio del progreso cultural.

La pedagogía, para ser enseñada sistemáticamente, necesita un horizonte actual acerca del conocimiento del hecho educativo, y necesita al mismo tiempo una fundamentación histórica para ese conocimiento. Podemos pensar por tanto, la enseñanza de la pedagogía, con su materia comprendida en las dos líneas de un ángulo, una de las cuales sería el conocimiento de la *teoría de la educación*, y la otra el *conocimiento histórico* de la misma; y dentro de ese doble conocimiento, podrá comprenderse toda la amplitud que se quiera asignar a este contenido didáctico.

La enseñanza sistemática de la pedagogía, tiene que ser formalmente analítica, porque ofrece muchos problemas en su forma teórica, pero también encuentra muchas soluciones en su forma histórica; y una comprensión unitaria de la pedagogía, implica paralelamente, su conocimiento actual y su evolución histórica en cada uno de los problemas. Lo actual, está representado por el conocimiento científico y filo-

sófico que se tiene acerca de la educación; lo histórico, constituye el saber que a través del pasado de esa actividad humana, nos explica cómo ha sido su progreso, y qué caminos de éxitos y vicisitudes ha recorrido para llegar hasta aquí.

La enseñanza de la pedagogía, por tanto, no puede prescindir de estas dos dimensiones; y al hablar de la teoría y de la historia de la educación, estamos hablando de la pedagogía como contenido de una actitud didáctica.

CAPÍTULO II

LOS OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA
DE LA PEDAGOGÍA

1. El conocimiento de la pedagogía como propósito unitario. 2. Los fines de la enseñanza elemental de la pedagogía. 3. Las metas de la enseñanza superior de la pedagogía. 4. Objetivos de la enseñanza de la pedagogía, a través de la investigación pedagógica.

1. *El conocimiento de la pedagogía como propósito unitario.* En ocasiones suele hallarse jóvenes egresados de las escuelas normales, que ingenua o responsablemente se preguntan cuál fue la asignatura que más les gustó o que más importancia le reconocen, dentro de la carrera; también suele hallarse en esas escuelas, maestros que llegan a su clase, convencidos, o dispuestos a convencer a los alumnos, de la primordial significación que tiene la asignatura que imparten. Estos ejemplos, nos ponen de manifiesto dos hechos, por igual negativos en la enseñanza de la pedagogía: se carece de una conciencia de

valor propio, y no la animan objetivos unitarios.

Lo cierto es que en la enseñanza de la pedagogía, no hay materias ni más ni menos importantes; cada una representa el enfoque de determinado problema, enfoque que además tiene su respaldo histórico. Esto explica y advierte por qué el maestro de historia de la educación, debe poseer una basta cultura pedagógica, no limitada a manuales y programas, sino consecuencia de una erudición acumulada, a través de estudios, lecturas, informaciones, análisis de obras, ficheros, etcétera.

La enseñanza de la pedagogía debe ser completa, y no desproporcionada. No debe asignarse a cada asignatura, una importancia ni mayor ni menor de la que realmente tiene, ya que tanto las disciplinas teóricas como las prácticas, persiguen un objetivo común; es preciso, claro está, que las disciplinas técnicas tengan una base doctrinaria sólida, como urge también que los conocimientos teóricos no permanezcan en plano de sedimentación, sino que tomen forma concreta en aplicaciones prácticas. La distribución del tiempo docente para las diversas asignaturas, ha de ver, igualmente, a las necesidades de cada una para cumplir su cometido, como elemento de una formación específica.

Pero también la enseñanza de la pedagogía debe ser *unitaria*, y no seccionada, debiéndose entender lo unitario como global, sin desatender el sentido y orden que aseguren la graduación. Lo unitario es el objetivo, el fin, el propósito; y el estudiante debe sentir y comprender que su preparación está incompleta, pero que va completándose; no debe alterarse el orden de una enseñanza programada para anticipar conocimientos, o para capacitar artificialmente en el desempeño de alguna actividad, como tampoco deben imponerse labores, cuyo cumplimiento no esté respaldado por un conocimiento, una observación y una práctica previos.

La unificación en el objetivo de la enseñanza de la pedagogía, se logra por los siguientes medios:

- 1o. En razón de una preparación profesional.
- 2o. En razón de la integración personal, sobre todo cuando se trata de una vocación pedagógica definida.
- 3o. En razón de un estudio particular.

Imaginemos lo que sería un pedagogo o un investigador, a quien causara desagrado tener que estudiar los aspectos prácticos de la organización escolar, por ejemplo; o a la inversa,

la actitud de un práctico que no quiera informarse de los problemas históricos de la pedagogía. Ambas actitudes son deformadas; lo unitario de la pedagogía, en el propósito de su enseñanza, debe referirse a un equilibrio de todos los aspectos del conocimiento pedagógico, por una parte, y por otra, a una aceptación igualmente entusiasta de todos los elementos que toman parte en la consecución de ese fin.

Con todo, el fin unitario en la enseñanza de la pedagogía, asume peculiares y específicas formas, a tenor de la institución que la imparte, variando ésta en cuanto a su grado, lo mismo que en cuanto a su forma.

Consecuentemente, el problema de los fines de la enseñanza de la pedagogía, se plantea, como *generales*, en la unidad de la enseñanza, y como *particulares*, en la modalidad y nivel de las instituciones.

2. *Los fines de la enseñanza elemental de la pedagogía.* La enseñanza elemental de la pedagogía, con un sentido unitario, no se refiere, de ninguna manera, a ciertos cursos pedagógicos de complemento o de ampliación de otros estudios, como ocurre en algunas escuelas de enfermería, de trabajo social, de bachilleres, o de otra índole, que incluyen como una de tantas

materias a la pedagogía. Eso no es enseñanza elemental, porque no tiene un objetivo unitario; dicho objetivo, en su grado elemental, lo ostenta la *enseñanza normal*, esto es, la enseñanza de la pedagogía orientada a formar en la persona, una disposición y una capacidad para el ejercicio docente, ya sea en la escuela primaria o en el jardín de niños.

Solamente en estas dos formas se puede hablar de una enseñanza elemental de la pedagogía, porque la enseñanza de la pedagogía, referida a la educación física, artística, tecnológica, es una aplicación muy específica de la pedagogía, y no su contenido esencial.

¿Cuál es entonces el objetivo de formación de esta enseñanza elemental de la pedagogía? Precisa y categóricamente, es la capacitación para el *ejercicio docente*, en el grado escolar a que se refiera la enseñanza.

Este objetivo es unitario, desde el punto de vista de la formación: capacitar al docente; y para lograr esa unidad formativa, es preciso también acudir a aspectos particulares de dicha formación, como la adquisición de los fundamentos doctrinarios teóricos, el dominio de las técnicas derivadas de tales fundamentos, los conocimientos necesarios para la aplicación de dichas técnicas, como el conocimiento del sujeto,

del ambiente, o de los procedimientos; todo esto, debe ser impartido con un sentido unitario, global, donde deben figurar, además, los conceptos adquiridos en las diferentes asignaturas, que no han de ser tomados como independientes, sino estructurados en una unidad mayor, que representa su objetivo: la formación profesional de profesores de escuela primaria, o de educadoras de párvulos.

Sin embargo, hay una característica en esta formación, que obliga a la escuela a bifurcar su acción respecto de la enseñanza propiamente de la pedagogía, y respecto de la acción sobre el mismo estudiante de pedagogía. La circunstancia de que tanto la escuela normal elemental, como la de maestras de jardines de niños, sean consideradas como escuelas subprofesionales, no es menosprecio para la formación que en ellas se imparte. Se les considera así, porque representan un ciclo de la educación media; y a nadie escapa que en una edad normal, el alumno de tales escuelas es un adolescente, y las formas de preparación profesional que se realizan dentro del periodo de la adolescencia, son siempre subprofesionales. Y se les llama así, no sólo desde el punto de vista del grado escolar, sino también desde el punto de vista del sujeto, que no está todavía plenamente formado; por eso hay una

serie de actividades aparentemente desvinculadas del objetivo pedagógico, cuya meta se reconoce en el propio sujeto, como son los conocimientos complementarios de tipo humanístico o científico, y las actividades de educación física, tecnológica o estética.

Por esta razón, la enseñanza de la pedagogía tiene que ser limitada, elemental, porque no se puede congestionar la persona del adolescente, todavía en formación, con conocimientos pedagógicos profundos o muy amplios. A ello se debe que la enseñanza de la pedagogía en la escuela normal, como en la escuela de educadoras, ocupa solamente una parte del tiempo escolar, porque las instituciones atienden también a la formación personal. Tanto las disciplinas netamente pedagógicas, como las que se proyectan sobre el educando, son disciplinas que en su conjunto van a integrar a un docente capaz, no sólo desde el ángulo de su preparación pedagógica, sino también desde el de su completo estado personal.

Reiteradamente los tratados de pedagogía, insisten en que el maestro de primaria, como la educadora de párvulos, deben tener agilidad física, habilidades manuales, sensibilidad estética; que debe ser una persona, al menos medianamente erudita. De nada serviría en estos docen-

tes, un cúmulo de conocimientos pedagógicos que no estuvieran acompañados por esas cualidades exigidas en un maestro. Dichas cualidades personales, son parte del objetivo general de la formación, por lo que en el equilibrio de esa formación, deben tenerse en cuenta esas disciplinas, y reconocerles una importancia similar a las que tienen por fin la cultura pedagógica propiamente dicha.

Además, puesto que la enseñanza elemental de la pedagogía, tiene como finalidad la capacitación para el ejercicio docente, y esta capacitación implica, entre otras cosas, la visión social del trabajo que se encomienda, la escuela normal, además de preparar maestros desde el punto de vista personal y pedagógico, debe preparar, y ese es otro aspecto de su cometido, agentes de un servicio altamente socializado. El maestro es precisamente eso, y en ello va implícito el más alto sentido de responsabilidad. Esto, que no se obtiene a través de los cursos pedagógicos, ni mediante cursos de preparación individual, apenas en un sentido teórico se esboza en los cursos de ética y de sociología. ¿De dónde toman entonces los normalistas el sentido de responsabilidad, que es parte del objetivo de su formación? Sin duda, a través del trato con los propios maestros. Porque suponer que las prácticas es-

colares fomentan el sentido de responsabilidad, es falso, pues éstas solamente ejercitan y ponen en marcha la actividad docente eficaz; pero el sentido de responsabilidad, se obtiene a través del trato con los maestros, mediante la comprensión y vivencia del significado del magisterio. Todas las disciplinas formativas colaboran con este aspecto de la formación, que por ser tan esencial, está encargado a toda la escuela en su conjunto. Por eso se dice de determinados maestros, que tienen poco sentido de responsabilidad, que parece no han pasado por una escuela normal; es que ésta debe ser un ambiente de tal manera estructurado, que por sí solo signifique una fuente de convicción moral, para que de ella la extraigan los alumnos. No hay una didáctica específica de la formación moral; ésta es una acción totalizadora sobre la persona; todas las disciplinas deben encaminarse hacia ella, sin que ofrezcan un contenido específico, ni una metodología propia. El secreto de una educación moral en el normalista, que es uno de los objetivos radicales de su formación, está precisamente en la organización y funcionamiento de la escuela normal, lo mismo que en la asistencia personal y ejemplo de los maestros.

El objetivo de la formación pedagógica elemental, entonces, es la formación de un do-

cente, con suficientes conocimientos pedagógicos para que los aplique, con adecuadas cualidades personales para que ejerza la docencia, y con positiva responsabilidad para que no haga del magisterio una actividad sin sentido humano.

3. *Las metas de la enseñanza superior de la pedagogía.* La enseñanza superior de la pedagogía, es propiamente una enseñanza en grado profesional; supera el nivel de la capacitación inmediata para la docencia. Es profesional por dos razones: 1ª, porque el sujeto de esta enseñanza, joven o maduro, es un adulto, es decir, un sujeto del cual la escuela profesional no va a ocuparse de su integración personal, sino de su formación específica; 2ª, porque la escuela de tipo superior, es una institución dedicada única y exclusivamente, al cultivo de esa rama del saber. Por eso las instituciones de enseñanza superior de la pedagogía, son la escuela normal superior, o en su caso alguna facultad universitaria.

¿Cuál es el objetivo de estas instituciones? Concretamente, el de formar a los *profesionales de la pedagogía*. Y se entiende por profesionales de la pedagogía, bien al funcionario: director, supervisor, coordinador, como al titular de la docencia pedagógica, que es el maestro de las

escuelas normales, como de estas mismas escuelas superiores.

¿Pero cómo alcanzar este objetivo de formar profesionales de la pedagogía? Es también un objetivo unitario, tan unitario como que pensarlo de manera seccionada, significaría destruirlo; de ahí que el primer obstáculo en la profesionalización de la pedagogía, sea la irregularidad escolar: asistir un año sí y otro no, cursar materias aisladas, etcétera, aunque aún en estos casos, la unidad no se pierde, pues vela por ella la propia institución a través del plan de estudios. Por eso es que en los planes de estudios se establecen series de asignaturas que no se pueden alterar, en garantía de la unidad del fin. No debe pensarse en las materias en razón de ellas mismas, sino en razón de la unidad; este objetivo de formación, debe implicar, fundamentalmente, la aspiración de una eficiencia personal, y en abono de ésta, las instituciones ofrecen o deben ofrecer los cursos que consideren indispensables en la formación.

Es natural que en este grado de educación superior, en este nivel de la enseñanza de la pedagogía, se reclame para ésta, cierta especialización. No toda la pedagogía en su grado superior, debe ser motivo para todos los que aspiran a ser sus profesionales. Habrá conoci-

mientos pedagógicos básicos reclamados por todos, pero habrá también conocimientos pedagógicos tan específicos, que sólo interesen y convingan a unos cuantos. Es tan exagerada esta exigencia de la enseñanza superior, que no debe causar extrañeza el que se abran cursos específicos para un solo alumno, a cambio de que la institución pueda decir: "Formé un profesional." Por eso las instituciones superiores de la pedagogía, a menos que estén muy fuertemente respaldadas por fuentes económicas, son instituciones dependientes del Estado o de alguna universidad; de otra manera, esta enseñanza profesional de la pedagogía, corre el riesgo de fracasar. No nos hemos acostumbrado a reconocer para la vida pedagógica, las mismas exigencias que reconocemos para otras actividades. Cualquier facultad universitaria muestra cursos con un número escaso de alumnos, y hasta con uno solo, lo que evidentemente hace que el costo de esta educación superior, sea muy elevado.

Así, la preparación profesional de la pedagogía, debe atender al logro de un objetivo, y éste es la eficiencia personal, que no puede generalizarse a todos, porque hay diferentes modalidades de aspiración a tal eficiencia, y de capacidad para alcanzarla. No es lo mismo una

persona que aspira a ser profesor de psicología, que la que aspira a serlo de historia; la modalidad es diferente. No es lo mismo tampoco aspirar a ser un buen director de escuela, que aspirar a ser un técnico de la educación audiovisual. Esta eficiencia personal para la docencia, o para el desempeño de cargos pedagógicos, es el objetivo unitario que deben perseguir las instituciones que en grado superior cultivan la pedagogía.

Sin embargo, no es el único camino, ni son las únicas formas, la elemental y la superior, de la enseñanza de la pedagogía; hay una tercera, que por su complejidad y por su responsabilidad, debe considerarse aparte, pues se trata de la capacitación para la investigación pedagógica.

4. *Objetivos de la enseñanza de la pedagogía, a través de la investigación pedagógica.* Como de suyo se comprende, la investigación pedagógica representa un nivel superior al de la mera formación profesional. El *investigador pedagógico*, es algo más que un profesional; no se concreta a ejercer la profesión pedagógica en sus aspectos docentes o prácticos, sino que además emprende trabajos encaminados a aumentar el conocimiento de la pedagogía.

Si se trata de indagar cuál es el objetivo de la formación pedagógica en este nivel, la respuesta es categórica: capacitar al alumno para contribuir al progreso del conocimiento pedagógico.

Sin embargo, hay que señalar que dicha capacitación para la investigación pedagógica impone, en los profesionales que la pretenden, dos exigencias insustituibles, a saber:

1^ª Un conocimiento suficiente de todo el panorama pedagógico; esto, con el propósito de que pueda ubicar dentro de él, cualquier nuevo problema que surja, o cualquier aportación que se logre, al mismo tiempo que se asegura no perder la proporcionalidad respecto de los asuntos. Por ejemplo, no dar carácter de disciplina independiente a un contenido que tan sólo es parte de alguna (la llamada enseñanza audiovisual es parte de la didáctica); o bien, en reconocer señalada significación a una disciplina, con menoscabo de otras (una preferencia por las técnicas sin fundamento científico, o de las ciencias, sin base filosófica). Semejantes errores producen una deformación profesional, y también una deformación informativa, que, por sus efectos deficientes, se denominan, despectivamente, *miopía pedagógica*.

2ª El reconocimiento de la pedagogía, como una disciplina con carácter dialéctico, y por lo tanto, inconclusa, en vías de hacerse, como todas las ciencias; de esta convicción se deriva la disposición para contribuir a su progreso, que, por otra parte, también debe ser equilibrado. Porque significaría desequilibrio, el lograr muchos avances en el campo de la filosofía de la educación, y un estancamiento respecto de la didáctica, por ejemplo; aunque es más frecuente el error contrario, que se quiera progresar mucho respecto a métodos, procedimientos y técnicas, con reconocido retroceso doctrinario, teórico. Estas formas de desproporción del progreso, acarrearán consigo efectos deplorables, como la disminución de la calidad profesional; y es lamentable constatar después, empeños por suplir tales deficiencias, mediante tanteos, ensayos, o escolaridad extemporánea. También esta actitud impropia es motivo de un mote que la califica de *deformación pedagógica*.

Los anteriores requerimientos se refieren a la actitud del sujeto frente al contenido de la pedagogía, cuando se disponen a hacerla progresar; pero también los hay respecto de la propia persona, que se empeña en llegar a ser investigador

en este campo. Dichas exigencias, pueden reducirse a dos, que son:

1ª Una *solvencia*, a toda prueba, en el campo profesional. No puede llegar a ser investigador en la pedagogía, quien no es capaz de ejercer la profesión con dignidad, y en esa noción de la solvencia, van implícitos, por una parte, el sentido de responsabilidad personal, y por otra, el afán de prestigiar a la pedagogía. A veces el profesionalismo en el campo de la educación, se pone en duda porque ha sido el escenario de innumerables improvisaciones y charlatanerías, tanto en forma de docencia, como en forma de funciones directivas, y aun en actividades de planificación o de investigación.

Y pasando de este desagradable plano, al de las exigencias para la investigación pedagógica, vuelve a plantearse el problema de la solvencia personal; la labor de un investigador no puede ser de una variedad extrema, que abarque todos los aspectos del conocimiento pedagógico, porque carecería de la profundidad necesaria, o permitiría la desproporción entre ellos. También la investigación reclama una especialización, condicionada ésta, por las mismas normas del profesionalismo.

2^a Una *capacidad* para investigar. Los cursos encaminados a la formación de investigadores, deben enfocarse a la enseñanza de la investigación; es por ello que este nivel es el más alto en el proceso formativo del pedagogo.

Pero esta exigencia solamente puede cumplirse, contando la institución con los elementos adecuados para la enseñanza de la investigación, pues ésta es, por naturaleza, institucional.

La investigación pedagógica, no puede ser tan sólo personal, porque aunque reclama la participación individual de cada investigador, también puede ser una labor de conjunto, de equipo. En los centros de investigación laboran varias personas, no de manera aislada, sino combinando sus esfuerzos; y es que sobre ellas pesa una responsabilidad muy seria: la de hacer progresar a la pedagogía. Se trata, ni más ni menos, que de un trabajo similar al que realiza cualquier investigación científica; la misma seriedad, las mismas exigencias metódicas, las mismas proyecciones y mecanismos culturales que se registran en un laboratorio de física o de química, por ejemplo, se repiten en la investigación pedagógica.

Por ello, el progreso de la pedagogía es una tarea que no se encarga simplemente a cualquier profesional, sino que ha de cumplirla precisa-

mente quien se ha orientado con preferencia hacia un sentido de la investigación de la pedagogía. Ese investigador se forma a través de los cursos de doctorado. El doctorado, por tanto, no debe ser la meta de todo pedagogo; antes al contrario, por naturaleza debe tener un carácter selectivo.

Los objetivos de la enseñanza de la pedagogía se van ordenando, no sólo por la proximidad en su logro, sino también por su complejidad y por la importancia de su rendimiento. En su grado elemental, prepara maestros para la escuela primaria; en su nivel superior, prepara funcionarios y docentes de escuelas medias; el doctorado prepara investigadores.

Los fines en la enseñanza de la pedagogía, tienen una limitación para realizarse: la calidad propia del sujeto; su falta de capacidad, no puede suplirse con la acción de la mejor escuela. Una adecuada *selección escolar*, respecto de los tres niveles de preparación en el campo de la pedagogía, será el mejor medio de preservar contra los abundantes casos de maestros incompetentes e inadaptados, y contra los menos abundantes, pero existentes, casos de aparente originalidad, ocultos tras una incompetencia para investigar como se debe, en el campo de la educación.

CAPÍTULO III

EL INTERÉS EN LA ENSEÑANZA
DE LA PEDAGOGÍA

1. Los motivos en la enseñanza de la pedagogía. 2. El interés en el sujeto de la enseñanza de la pedagogía. 3. La vocación pedagógica en el profesor de pedagogía.

1. *Los motivos en la enseñanza de la pedagogía.* Este apartado representa una de las partes vivas de la didáctica de la pedagogía, pues trata de explicar cuál es la fuerza que mueve toda su enseñanza, y no tan sólo desde el punto de vista del alumno, sino también desde el ángulo del profesor; pues si en el primero puede hallarse el hecho real del interés, en el segundo es supuesto insustituible la presencia de la vocación pedagógica. Todo esto trata de aclarar una doctrina didáctica de la pedagogía, resumida en la búsqueda del móvil que hace posible dicha enseñanza, y que la lleva al logro de su objetivo.

La enseñanza de la pedagogía, tiene dos clases de *motivos* que la sustentan: unos residentes en

el alumno, que es el que se esfuerza en aprender, y otros residentes en el profesor, en el guiador del aprendizaje que realiza el alumno. Muy legítimamente, los motivos hallados en el alumno, representan su interés personal; pero este interés personal respecto del profesor, se traduce, de simple atractivo o gusto individual, en el ejercicio y realización de una vocación pedagógica.

En lo que sigue, habremos de considerar estos dos puntos de apoyo de la enseñanza de la pedagogía.

2. *El interés en el sujeto de la enseñanza de la pedagogía.* Sin duda que uno de los principales elementos psicológicos del aprendizaje, es el *interés*; pero no un interés como simple atractivo o curiosidad, sino un interés vivo, y además constante. Tal vez en esta conciencia del interés del sujeto radica toda la esencia de una enseñanza exitosa. La conciencia del interés en el educando, lo coloca desde un punto de vista afectivo, en el plano de la superación permanente respecto de su asimilación por el educando, pues éste va acercándose al objetivo propuesto, a lo largo de todo su paso por la escuela. Mira hacia el futuro el desarrollo de todo el plan de

estudios que tiene que cubrir, y con gusto marcha en pos de la meta de su formación.

Este fenómeno psicológico, en las escuelas normales elementales, se desborda emotivamente al terminar la instrucción, con toda clase de festejos; prueba de ello es que en otras situaciones de terminación de una carrera, el sujeto ya no quiere saber nada de la escuela; tal vez es la única época en que el interés escolar no se pierde. Sin embargo, hay que especificar más en qué consiste ese interés, o dicho en otros términos, cuáles son los motivos que atraen al sujeto de la enseñanza, en los niveles escolares en que se enseña la pedagogía en forma elemental, pero unitaria.

Desde luego, en la escuela normal elemental, no existe un interés pedagógico del todo confirmado, ni único; este interés, analíticamente considerado, tiene un carácter transitorio. La explicación de esto es muy fácil de comprender: no hay ningún estudiante de la escuela normal, que tenga la convicción decidida de terminar la carrera y dedicar toda su vida al magisterio de primaria. En el mejor de los casos se piensa en una profesionalización superior dentro del magisterio; pero en la mayor parte de las veces, se advierte un sentido de transitoriedad. Hay también quien estudia en la escuela normal, por

dar gusto a sus padres, o con miras ajenas al magisterio, o para no aburrirse en su casa . . .

El interés que sostiene a los alumnos en la escuela normal elemental, es un interés, desde el punto de vista pedagógico, muy secundario; más bien es inmediato, de permanencia en la escuela. Este interés de permanencia en la escuela, se comprende: el propio normalista no se siente cabalmente formado, ni se considera capacitado para una actuación individual autónoma; prueba de ello es, en cierto modo, la sumisión o aceptación de los regímenes escolares de tan distinta naturaleza, en que se realiza la enseñanza normal elemental. Y cuando se pierde esta conciencia de sumisión a las normas que rigen la marcha de las escuelas, se producen alteraciones en la disciplina de los escolares, de todas formas y de todos grados, indisciplina que revela, en todos los casos, falta de interés por la enseñanza que se imparte en la escuela.

El adolescente estudiante de una subprofesión, como es la de maestro, tiene que ser guiado forzosamente. No se está preparando en las escuelas normales, a profesionalistas, sino a adolescentes que, como consecuencia de la formación que reciban, van a poder ejercer un trabajo relativamente sencillo. Un trabajo que, como se ha desvirtuado bajo la apariencia de la técnica, se ha

falseado también respecto del sentido de responsabilidad que debe animarlo. No se ha llegado todavía a comprender que el sentido de responsabilidad, no es materia de tal o cual asignatura, sino consecuencia de toda la acción formativa de la escuela, a través de la enseñanza toda, y a través también de la actuación de todos sus maestros.

El motivo que principalmente mueve a los normalistas, es el de una preparación inmediata, que, completando su formación personal, los capacite para un ejercicio profesional remunerado, más o menos visto con poca seriedad. Sin embargo, este panorama cambia en las instituciones de enseñanza superior de la pedagogía.

En este caso, son dos los motivos que lo hacen cambiar: el alumnado no es ya de adolescentes, sino de adultos; y la institución ya no es formadora en general, sino específicamente formadora.

Es claro que en las instituciones de formación profesional de la pedagogía, pueden darse casos de ausencia de interés, de carencia de sentido de lo que se está haciendo; y no son escasas estas situaciones, en las que el interés no es el móvil de la profesionalización. Pero en la enseñanza superior de la pedagogía, existe algo más que el requerimiento de interés, y es la aportación

de un esfuerzo personal, mismo que será fructífero o estéril, según que se realice con gusto o sin agrado, ya que el esfuerzo no tiene sentido sin un móvil que lo impulse, que lo haga volverse medio de un cometido superior.

Por tanto, no basta la capacidad intelectual para formar un profesional de la pedagogía; se requiere, además de esta capacidad, ostentar una buena dosis de interés por el problema pedagógico, y aquí el interés es ya perfectamente diferenciado y definido.

Si en la escuela normal elemental suelen encontrarse alumnos que tengan una idea de transitoriedad acerca de su permanencia en ella, en la escuela superior no debe existir esa circunstancia. El alumnado de la escuela superior, es el elemento decisivo en esta enseñanza, porque hacia él está dirigida, y porque a él es a quien se le exige. Aquí no se trata de tener contento al alumno, ni de facilitarle el aprendizaje, sino que el alumno debe ajustarse a las exigencias de la escuela, en este nivel superior que persigue una profesionalización; esta fuerza e interés, deben aquí estar bien coordinados, pues de lo contrario la participación será deficiente o sin sentido.

Y esto que se dice con respecto a la profesionalización, se acentúa cuando se enfoca en la

forma más elevada de la preparación pedagógica, o sea la capacitación doctoral. El doctor en pedagogía es algo más que un docente: es el que amplía los horizontes del saber pedagógico; porque se puede ejercer la profesión de maestro, y vivir de ella, pero el doctorado implica una pasión por la pedagogía.

Solamente el interés es capaz de alcanzar esa meta formativa y de poner en ejercicio las funciones a que conduce dicha formación, que se refieren a la investigación en todos los dominios de la pedagogía, dentro de una especialización, necesaria y explicable. Lo que hay de común en los tres niveles de la preparación pedagógica, es el reconocimiento de que es indispensable la presencia del interés; si no se logra este interés en la formación pedagógica elemental, ni la superior ni la doctoral son posibles; pueden realizarse en forma mecánica, pero sin garantía de nada desde el punto de vista profesional; y es que el interés es un elemento esencial de la vocación.

La formación del pedagogo, si no va acompañada de una vocación pedagógica, es formación artificial; esto quiere decir que si se llega sin interés pedagógico a una escuela de enseñanza superior de la pedagogía, se corre el riesgo de llegar a ser un simple repetidor de lecciones, lo

que equivale a rebajarse a la categoría de disco. El interés tiene que ser un interés vital, permanente, renovado. Y en el caso de la formación doctoral, es obvio que nadie pretende capacitarse para la investigación, careciendo de la visión necesaria para comprender esta función, y del convencimiento para laborar en ella. Si no hay interés, no hay investigación.

Pero eso que se dice del interés, del motivo que atrae al aprendizaje de la pedagogía por parte de los alumnos, tiene su proyección en la forma de vida que encarna el pedagogo en su plenitud; el docto que comparte su saber a través de la docencia.

3. *La vocación pedagógica en el profesor de pedagogía.* Toca ahora considerar el fundamento anímico de la actitud del profesor de pedagogía. Solamente puede considerarse como tal, no al que imparte una asignatura que tiene denominación pedagógica, sino a aquél que ha hecho de la pedagogía una profesión; o dicho en otras palabras, profesor de pedagogía es quien, a través de la enseñanza de la pedagogía, considera constantemente que está realizando o cumpliendo su *vocación*.

Claro, no dejan de existir, y con cierta frecuencia, personas que desbordan su actividad en-

señando pedagogía, sin tener título de pedagogos; pero esa es una actitud, ya hoy carente de sentido. Durante la época de esplendor del Humanismo, en que los talentos geniales cultivaban lo mismo las letras que las ciencias o las artes, el que alguien se ocupara de la pedagogía, entre otras cosas, era un hecho muy plausible; pero en la segunda mitad del siglo XX, con el predominio de la técnica y la especialización, no se concibe ya un pedagogo carente de formación adecuada.

La vocación del maestro, no es una vocación que se realiza con sólo buena voluntad o buena fe, sino a través de la profesión; y la profesión implica varias cualidades en quien la ejerce, como son: el interés que ha movido al sujeto a orientarse hacia esa profesión, la preparación pedagógica suficiente que ha tenido que satisfacer, y la disposición para el ejercicio profesional que ostenta en la eficiencia de su enseñanza.

Porque tampoco es profesional de la pedagogía, quien en posesión de un título, permanece alejado de la actividad y de los problemas concernientes a la educación. La profesionalidad consiste en una participación efectiva, lo mismo en el campo de la docencia, que en el de la investigación; ambas funciones pueden darse en el mismo sujeto, bien que no siempre coinciden,

pues son conocidos los casos de algunas personas que tienen una gran intuición pedagógica, sin haber estudiado pedagogía, como también existen pensadores pedagógicos de señalada relevancia, que son pésimos maestros de pedagogía.

Desde el punto de vista de su vocación, el profesor de pedagogía, es una persona entregada a su ejercicio profesional, pero éste no debe ser sinónimo de una simple actividad mercenaria. Es cierto que en la profesión, el factor económico es muy importante, pero no debe ser el interés por la remuneración, el eje central, sino la persona humana que lo realiza, y como consecuencia, el reconocimiento de la dignidad de esa persona humana, y la obligación de respetar esa dignidad.

Es por ello que el ejercicio profesional de la pedagogía, debe ser considerado como la expresión de la más meritoria actuación humana, y a menos que el docente renuncie a su carácter de persona digna de respeto, puede prestarse al desempeño de cualquiera otra clase de actividades que sean apariencias de la profesión. Pensemos lo que significa un profesor de pedagogía que se concreta a dictar resúmenes, ¿para qué necesita interés, preparación y capacidad docente? Ese no es un profesionista de la pedagogía, y sí un ejemplo de desprestigio de la profesión.

El profesionalismo pedagógico implica un cierto arraigo en la institución, impone la obligación de colaborar con la misma marcha de la escuela; en su actuación docente, el profesor de pedagogía debe desbordar vivo interés por la educación, por la vida escolar, por el alumnado, no importa que tal actitud dé la apariencia de intromisión en asuntos que no le interesan. Es preferible un maestro que hace propios los problemas de la escuela, a uno indiferente o insensible, porque con ese motivo actúa, y esa es en la única forma como puede enseñar la pedagogía a sus alumnos, que, si son adolescentes, requieren la formación de un cierto sentido humano, y si son alumnos de una escuela superior, reclaman una enseñanza seria, responsable, digna.

CAPÍTULO IV

EL CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA
DE LA PEDAGOGÍA

1. La enseñanza de la pedagogía, como respuesta a un objetivo prefijado.
2. Clasificación de las disciplinas pedagógicas.
3. Los niveles escolares, en relación con la enseñanza de la pedagogía.

1. *La enseñanza de la pedagogía, como respuesta a un objetivo prefijado.* Sin duda alguna que todos los *planes de estudios* obedecen a un objetivo, es decir, que son el medio a través del cual se puede llegar a un objetivo de formación. En el caso de la pedagogía, la finalidad formativa de toda la acción escolar, se apoya en el contenido.

Los planes de estudio son instrumentos que hacen posible la finalidad; representan la unidad que debe existir en la formación, a través de la cual se organizan los cursos, y se proyectan los estímulos de formación en que se distribuyen los estudiantes.

Sin embargo, para comprenderse la enseñanza

de la pedagogía como medio para el logro de una finalidad, a través de específicos planes de estudio, requiere ser analizadā desde dos puntos de vista:

1º En cuanto a la diversidad del saber pedagógico.

2º Por lo que hace a la preparación que se persigue en las diversas instituciones.

Emprenderemos el análisis de estos apartados, para ver de comprender mejor el papel que juega la materia de la formación, dispersa en numerosos volúmenes sobre tópicos pedagógicos, como organizada en planes de estudio. En ambos casos, se trata de una necesaria asimilación del contenido, por los que aspiran a llegar a ser profesionales de la pedagogía.

2. *Clasificación de las disciplinas pedagógicas.*
Como cualquier otro, el conocimiento de la educación ha llegado a constituir una ciencia: la pedagogía; pero este saber, verdadero y ordenado, en constante aumento y perfección, se asoma cada vez más a nuevas e insospechadas regiones de conocimiento, cuyos contenidos bien pronto se convierten en motivo de una investigación. La tarea científica encaminada a dar cuenta de la naturaleza, relaciones y formas de

la educación, es un campo abierto siempre a la investigación, que no se agota, pese a sus reiterados y sorprendentes descubrimientos.

Visto en grandes líneas, este panorama de las posibilidades de la investigación científica del hecho educativo, se considera que puede referirse al presente o al pasado, a su naturaleza real o a su sentido ideal, al ser que recibe su influencia o a quien la administra y proyecta, a la forma de realizarse o a los requerimientos indispensables para ello, a las maneras de proceder para educar o a los caminos que deben seguirse para comprender y conocer la naturaleza del hecho educativo.

Semejante amplitud del campo de estudio de la pedagogía, hace que ésta, sin perder su unidad y su naturaleza, se proyecte inquisitivamente sobre una muchedumbre de hechos tan variada, que apenas puede ser admisible porque todos tienen algo que ver con la educación. Es así que a semejanza de la filosofía, la pedagogía ofrece, para su mejor comprensión y para lograr un conocimiento de su materia de estudio, una pluralidad de disciplinas particulares, que son como ramas dispersas unidas a un tronco común. Tal es la razón que explica lo variado de las denominaciones dadas a las partes de la extensa ciencia pedagógica.

Se entiende entonces por *disciplinas pedagógicas particulares*, a los sistemas de conocimientos relativos a un sector de la educación. En gracia a su contenido, pueden clasificarse en: 1. teóricas, 2. históricas, 3. instrumentales, y 4. de aplicación.

Las disciplinas pedagógicas *teóricas*, son aquellas que explican el hecho educativo, o que lo fundamentan. Lo explican, cuando después de una observación directa, reflexionan sobre él; lo fundamentan, cuando la reflexión es ajena a la realidad, y cuando se refiere a esencias y normas que están desligadas del hecho empírico. Dos son las disciplinas teóricas de la pedagogía: la *ciencia de la educación*, y la *filosofía de la educación*; ambas se auxilian en ciencias particulares que aportan el contenido de su reflexión, para dar a la pedagogía un apoyo en su tarea inquisitiva. La ciencia de la educación explica el hecho educativo, y se auxilia con la biología, la psicología y la sociología; la filosofía de la educación fundamenta axiológica y teleológicamente el mismo hecho educativo, auxiliándose con las disciplinas filosóficas particulares: lógica, ética, estética, erótica, economía, filosofía de la religión, filosofía de la historia. . .

Las disciplinas pedagógicas *históricas* se proponen el conocimiento de la vida educativa pa-

sada, ya sea referida a una época señalada, ya a un lugar preciso, en fin, a la totalidad de ese pasado. La disciplina histórica es única, por el método que emplea: la historia de la educación, bien que ésta puede ser parcial, regional, local, nacional o universal. Sin embargo, todas las consideraciones históricas limitadas a una época o a un lugar determinado, han de considerarse como pequeñas unidades que se articulan necesariamente a otras, para integrar la gran unidad que es la historia universal; esto se logra mediante la aplicación de un doble criterio: filosófico uno, para ubicar el conocimiento histórico limitado dentro del cuadro de la historia general, y pedagógico el otro, para apreciar el fenómeno educativo histórico de que se trata.

Pero el conocimiento pedagógico no sólo es reflexión sobre el hecho educativo, porque éste no está dado de antemano, sino que es producido por el hombre, y a la verdad, esta producción es más perfecta en la medida que se afina la técnica para verificarla. De ahí la necesidad de ampliar la órbita del conocimiento pedagógico a los medios que hacen posible la mejor producción del hecho educativo, o que determinan tal producción sobre bases firmes. Las disciplinas pedagógicas *instrumentales*, sirven a la pedagogía como elemento de uso limitado, pues

sólo se emplean cuando son requeridas para investigar algún hecho o para determinarlo con precisión. Dos disciplinas tipifican esta rama instrumental: la *psicotécnica pedagógica* y la *pedagogía comparada*. Se caracterizan, no por su contenido, sino por la posibilidad de actuar como métodos, de reducirse a técnicas, cuyo empleo es reclamado por la educación como hecho, o por la pedagogía como reflexión sobre tal hecho.

Las disciplinas pedagógicas *de aplicación* son aquellas que tienen un contenido teórico, originado en la investigación de diversas ciencias particulares, pero que es susceptible de plasmarse en una realidad. Esta realidad puede ser el sujeto que se educa, los elementos materiales dados fuera de ese sujeto, o el mismo proceso educador. Aquí se señalan, entonces, la *psicología de la educación*, y los estudios psicológicos referidos a la *infancia*, a la *adolescencia*, a la *juventud*, a la *adulthood*, a los *anormales*; pero también la *didáctica*, la *organización educativa*, la *higiene escolar*.

El siguiente cuadro resume la clasificación que se viene explicando:

DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS

| | |
|-----------------|------------------------------------|
| Teóricas | Ciencia de la educación |
| | Filosofía de la educación |
| Históricas | Historia parcial de la educación |
| | Historia regional de la educación |
| | Historia local de la educación |
| | Historia nacional de la educación |
| Instrumentales | Historia universal de la educación |
| | Psicotécnica pedagógica |
| De aplicación | Pedagogía comparada |
| | Psicología pedagógica |
| | Psicología de las edades |
| | Psicología anormal |
| | Didáctica |
| | Organización educativa |
| Higiene escolar | |

3. *Los niveles escolares, en relación con la enseñanza de la pedagogía.* Por nivel escolar debe entenderse el grado institucional en que se ubica la escolaridad de los alumnos, misma que está determinada por dos elementos:

- 1º La evolución personal de los alumnos.
- 2º La finalidad formativa de la institución.

La combinación orgánica de estos dos elementos, da como resultado una comprensión cabal acerca de estilo y grado de la formación, en la que, los niveles escolares, son los escalones para alcanzar la finalidad señalada.

Pueden señalarse tres niveles escolares en donde se cultiva la pedagogía: la escuela normal elemental, la escuela normal superior o la universidad, y las instituciones doctorales. Cada una de ellas responde a particulares y específicas modalidades.

La escuela normal elemental, ya caracterizada como institución de enseñanza media, y cuyo objetivo es la formación de docentes para la escuela primaria o para el jardín de niños, ofrece, por estas razones, un carácter común y un sentido diferencial.

Son caracteres comunes a la preparación de maestros de escuela primaria o de jardín de niños, la formación personal del normalista, mediante disciplinas prácticas (educación física, estética, manual), y disciplinas científicas y humanísticas (ciencias naturales, ciencias sociales, filosofía, literatura), y la formación pedagógica elemental (ciencia de la educación, historia de la educación, conocimiento del niño, psicotécnica, etcétera).

En cambio, el sentido diferencial en esta formación, está constituido por la enseñanza específica de la metodología y la organización escolar, de estas dos formas de la docencia con miras a iniciar la formulación pedagógica.

Dado el carácter subprofesional de estas instituciones, la organización de su enseñanza reviste esas modalidades de proyección mixta. Y por ser la enseñanza elemental una garantía ciudadana, la preparación de sus docentes compete al Estado. La abundancia de instituciones privadas que imparten esta enseñanza, lo hacen con apego a las normas señaladas por el organismo oficial, mismo que le da conocimiento.

A continuación se ofrecen los planes de estudios correspondientes a cada una de las dos orientaciones de la enseñanza elemental de la pedagogía:

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA NORMAL

A) *Carrera de Profesor de Educación Primaria*

PRIMER AÑO

Ciencia de la educación

Técnica de la enseñanza

Psicología general

Escritura y su técnica

Economía política y problemas económicos de México

Nociones de mineralogía y geología



Etimologías greco-latinas
Literatura universal
Lógica
Educación musical
Dibujo y artes plásticas
Educación física y premilitar
Talleres, o economía doméstica.

SEGUNDO AÑO

Ciencia de la educación
Historia general de la educación
Técnica de la enseñanza
Paidología
Higiene escolar
Técnica de la enseñanza audiovisual
Sociología
Cosmografía
Ética
Educación musical
Dibujo y artes plásticas
Educación física y premilitar
Talleres o economía doméstica.

TERCER AÑO

Ciencia de la educación
Historia de la educación en México
Técnica de la enseñanza
Psicotécnica pedagógica

Organización escolar
Historia del arte y nociones de estética
Educación musical
Dibujo y artes plásticas
Educación física y premilitar
Talleres, o economía doméstica
Danza y teatro
Materia optativa.

B) *Carrera de Educadora de Párvulos*

PRIMER AÑO

Ciencia de la educación
Historia general de la educación
Técnica de jardines de niños
Psicología general
Economía política y problemas económicos
de México
Literatura universal
Lógica
Educación musical
Dibujo y artes plásticas
Cantos y juegos
Ciencias domésticas
Educación física y premilitar.

SEGUNDO AÑO

Ciencia de la educación

Historia de la educación en México
Técnica de jardines de niños
Paidología
Higiene escolar y puericultura
Técnica de la enseñanza audiovisual
Literatura infantil
Ética
Educación musical
Dibujo y artes plásticas
Cantos y juegos
Ritmo y danza en el jardín de niños
Elaboración de material didáctico
Educación física y premilitar.

TERCER AÑO

Técnica de jardines de niños
Paidología
Psicotécnica pedagógica
Organización de jardines de niños
Historia del arte y nociones de estética
— Educación musical
Dibujo y artes plásticas
Cantos y juegos
Ritmo y danza en el jardín de niños
Teatro infantil
Juguetería
Actividades periescolares
Educación física y premilitar.

En fecha reciente se ha implantado una reforma a la enseñanza normal, que, sin haber comprobado sus resultados, ni siquiera en sentido desfavorable, se ha generalizado en todo el sistema federal. Seguramente que una prudente política educativa dará al traste con esta reforma, que conculca, en su base, el sentido de la formación de los maestros.

De todos modos, para fines de información, así como de crítica constructiva, se ofrece el plan de estudios propuesto en este empobrecido proyecto, que, por otra parte, es el que más tiempo ha ocupado en su estudio y aplicación:

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA NORMAL

Plan de estudios de educación normal urbana

PRIMER AÑO

Asignaturas

Primer semestre

Problemas económicos, sociales y culturales de México

Lógica

Optativa (materia complementaria o suplementaria: Español superior, Matemáticas, Ciencias, etcétera).

Segundo semestre

Antropología cultural y social

Psicología general

Ética.

Actividades

Cursos anuales

Talleres, laboratorios o economía doméstica

Actividades artísticas

Observación escolar

Educación física.

SEGUNDO AÑO

Asignaturas

Primer semestre

Didáctica general

Psicología de la educación

Optativa (materia complementaria o suplementaria).

Segundo semestre

Ciencia de la educación

Educación para la salud (para los varones: educación sanitaria; para las señoritas: puericultura)

Optativa (materia complementaria o suplementaria).

Actividades

Cursos anuales

Técnica de la enseñanza, Práctica escolar, y Taller de material y recursos didácticos

Taller de actividades artísticas aplicadas a la escuela primaria

Educación física (opción personal).

TERCER AÑO

Asignaturas

Primer semestre

Historia general de la educación

Conocimiento del educando y psicotécnica pedagógica

Optativa (materia complementaria o suplementaria).

Segundo semestre

Historia de la educación en México
Legislación, organización y administración escolares
Sociología de la educación.

Actividades

Cursos anuales

Técnica de la enseñanza, Práctica escolar, y Taller de material y recursos didácticos
Taller de actividades artísticas aplicadas a la escuela primaria
Educación física aplicada a la escuela primaria.

El segundo nivel en la formación pedagógica, es propiamente el grado profesional, y lo preparan las instituciones superiores. No tiene como antecedente indispensable la formación pedagógica elemental, que puede suplirse con el bachillerato, pues lo que reclama dicha capacitación superior, es una cultura general, que cualquier forma completa de educación de la adolescencia, la proporciona de manera cumplida.

Comprende esta formación profesional de la pedagogía, estudios específicos acerca de la educación como hecho, como interpretación, como

historia y como práctica, pues tiene como objetivo la capacitación de funcionarios, de expertos en actividades relacionadas con la educación, o de docentes de escuelas medias y superiores. Lo específico de la formación en este nivel, se fundamenta en dos hechos:

- 1º La naturaleza personal de los aspirantes a dicha formación.
- 2º La sustantividad del conocimiento pedagógico, dentro de su gran variedad.

Efectivamente, siendo los alumnos de este nivel escolar, sujetos que han superado ya la etapa de la adolescencia, la escuela nada tiene que hacer por ellos, fuera de la capacitación profesional, a través de los conocimientos que imparte, por cierto bajo el régimen de elevada exigencia de capacidad por parte de quien aprende (dominio por lo menos de una lengua extranjera, capacidad para la consulta bibliográfica, atención simultánea y semejante a las diferentes asignaturas), al mismo tiempo que sobre el supuesto de un alto sentido de responsabilidad.

Por otra parte, la propia materia de la formación, reclama en quienes aspiran a ser sus cultivadores, un conocimiento tan variado, que

plantea por ello dos requerimientos a la labor didáctica: el no perder de punto de mira la unidad de su contenido, y el ordenar gradualmente los elementos de ese contenido, para alcanzar así la meta de unidad. Conocimiento del sujeto y de la realidad educativa, comprensión esencial y sentido histórico de ésta, técnicas de la enseñanza y de la acción educativa no docente, lineamientos legales y normas concretas, son lo fundamental en esta formación, que se complementa con otros conocimientos afines, en obsequio de la actitud personal de los estudiantes frente a la cultura en general, o la educación en particular.

Por ser la educación en todos sus grados, una función de todos los Estados que se preocupan por el progreso de su ciudadanía, la preparación de funcionarios para la atención de los sistemas educativos, y de docentes para la enseñanza media y superior, es una función gubernamental. Pero también, por ser la educación, materia de una penetrante investigación, como objeto de una docencia de alto nivel, la formación de esta clase de profesionales es competencia de las universidades.

En México, este grado de la formación pedagógica lo realizan dos instituciones equivalentes en nivel académico: la Escuela Normal

Superior, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, y que sirve de modelo a todas las instituciones de su tipo que tienen reconocimiento oficial para los estudios que imparten, y la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional Autónoma de México, a través de su Colegio de Pedagogía, que, como en todos los estudios universitarios, sirve de pauta a las universidades de menor importancia que funcionan en el país, o a las incorporadas y sometidas a su control.

La Escuela Normal Superior prepara docentes para todas las especialidades de la enseñanza media, y también cultiva la pedagogía en nivel superior.

La formación de los futuros profesores de las diferentes asignaturas de la escuela secundaria, comprende dos clases de asignaturas: las de formación pedagógica, comunes a todas las especialidades (conocimiento de la adolescencia, didáctica especial, política educativa), y las de formación específica dentro de cada especialidad (matemáticas, historia, geografía, lengua y literatura, etcétera).

Por su parte, la formación pedagógica profesional, encaminada a formar docentes de disciplinas pedagógicas para las escuelas normales, comprende asignaturas, todas de carácter peda-

gógico, pero se organiza en dos ramas, a saber: las relativas a la teoría e historia de la educación, y las relativas a la didáctica y organización. Las dos ramas tienen una base común, y una especialización diferenciada.

Siendo esta formación pedagógica profesional, la que interesa al presente estudio, ofrecemos, en seguida, el plan de estudios respectivo, con sus dos direcciones.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA SUPERIOR
E INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Plan de estudios de la Escuela Normal Superior

Especialidad de maestro en Pedagogía

Materias comunes

PRIMER AÑO

Conocimiento de los adolescentes

Psicotécnica pedagógica

Lengua extranjera, primer curso

Problemas filosóficos de la educación

Estadística metodológica.

SÉGUNDO AÑO

Educación de los adolescentes
Didáctica general
Lengua extranjera, segundo curso
Sociología de la educación
Pedagogía comparada.

A) Teoría e Historia

TERCER AÑO

Historia del pensamiento filosófico
Historia de la educación en México
Seminario de ciencia de la educación
Psicología del aprendizaje
Didáctica de la teoría e historia de la educación.

CUARTO AÑO

Política educativa de México
Historia del pensamiento pedagógico
Filosofía de la educación
Seminario de problemas de la educación en
México
Antropología pedagógica.

B) Didáctica y Organización

TERCER AÑO

Evaluación y medición pedagógicas

Organización y administración escolares
Fundamentos y construcción de planes y programas
Psicología del aprendizaje
Didáctica del lenguaje (semestral)
Didáctica de la matemática elemental (semestral)

CUARTO AÑO

Política educativa de México
Teoría y técnica de la educación fundamental
Medios auxiliares auditivo-visuales
Seminario de problemas de la educación en México
Didáctica de las ciencias naturales (semestral)
Didáctica de las ciencias sociales (semestral).

El antecedente escolar que exige la Escuela Normal Superior, es, preferentemente, la enseñanza normal elemental, sea en la carrera de profesor de educación primaria, o en la de educadora de párvulos. Sin embargo, también se admiten como alumnos, egresados de instituciones que no sean de preparación de maestros (bachillerato, vocacional técnica, militares), pero en este caso, los aspirantes a alumnos deben antes cursar una serie de materias, que en su conjunto reciben el nombre de Ciclo de nivela-

ción pedagógica, mismo que tenemos a continuación:

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA SUPERIOR
E INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Plan de Estudios de la Escuela Normal Superior

Ciclo de nivelación pedagógica

(para alumnos sin antecedentes
de maestro o de educadora)

Primer semestre

Introducción a la ciencia de la educación

Historia general de la educación

Observación escolar.

Segundo semestre

Historia de la educación en México

Psicología de la educación

Observación escolar.

De aquí, cabe derivar dos cuestiones, encaminadas a sustantivar la enseñanza de la peda-

gogía, y a precisar el sentido de la docencia en asignaturas no pedagógicas:

1ª ¿Es posible "nivelar" la formación pedagógica que, aunque en grado subprofesional, imparten las escuelas normales elementales, con ese elenco de materias? Cualquier escuela normal, cualquier maestro formado en ellas, está en el derecho de considerarse objeto de un menosprecio por parte de una institución superior, que suple un grado específico de formación, con esa raquítica enseñanza.

2ª Así como se exige la nivelación pedagógica a los no maestros, ¿no debiera también exigirse una nivelación científica o humanística a los maestros aspirantes a las demás especialidades? El contenido científico o humanístico que, a título de materia de especialización se ofrece para cada una de las carreras, no puede abreviarse al grado de convertirse en continuación de la escuela secundaria, que es la preparación general que poseen los que, después de terminada la enseñanza normal, ingresan a las diferentes especialidades.

A no dudarlo, el plan de estudios todo, de la Escuela Normal Superior, requiere una reforma

que, en su esencia y en su forma, eleve la calidad académica de los estudios que imparte; problema éste que reside, en buena parte, en el personal docente.

La Universidad Nacional Autónoma de México, también prepara docentes para la enseñanza media y superior, tanto en la Facultad de Ciencias, como en la Facultad de Filosofía y Letras, bien que hay la tentativa de establecer en todas las escuelas y facultades, la maestría respectiva, a base de estudios pedagógicos específicos; hasta hoy, el aspecto didáctico en esta preparación de docentes, se ha caracterizado por una ausencia o una marcada deficiencia, y la enseñanza, sobre todo en el grado superior, se ha encomendado a profesionales y doctores en las diferentes ramas del saber.

De modo específico en la Facultad de Filosofía y Letras se cultiva profesionalmente la pedagogía, y dada la organización académica de esta institución, existe dentro de ella el Colegio de Pedagogía, que como los demás, imparte jerárquicamente enseñanza en tres niveles académicos: la licenciatura, o nivel profesional (pedagogo), la maestría, o nivel docente, y el doctorado, o nivel de investigación. El punto de partida es el primero, y de él se puede optar, indistinta-

mente, por el segundo, o por el tercero, o gradualmente se pueden seguir los tres, en pos de una formación totalizadora.

Vamos a considerar aquí la preparación de los pedagogos y de los maestros en pedagogía, que el doctorado es materia de un análisis posterior.

El contenido de la enseñanza en el nivel de la licenciatura, es a base del conocimiento de la pedagogía, en forma científica, histórica, filosófica, práctica, y en relación con el sujeto de la educación (adolescente). Se propone capacitar al experto para el desempeño de labores relacionadas con el trabajo educativo concreto (nivel profesional).

A su turno, la materia didáctica en el nivel de la maestría, se fundamenta en disciplinas históricas, en un estudio omnicomprendivo del sujeto, en una capacitación para el manejo de información bibliográfica, y en la adecuada práctica docente. No se concibe la docencia sin el previo dominio del conocimiento pedagógico; por ello, aunque optativa, la capacitación docente es posterior a la formación profesional. Pero se trata de una especialización que llegue a traducirse en estilo de vida profesional, orientado, preferentemente, al nivel universitario.

El plan de estudios para estos grados de formación profesional en la pedagogía universitaria, es el siguiente:

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Plan de Estudios del Colegio de Pedagogía

Nivel: Licenciatura

Traducción de una primera lengua extranjera

PRIMER AÑO

Teoría pedagógica

Historia general de la educación

Fundamentos biológicos de la pedagogía

Conocimiento de la infancia

Corrientes de la psicología contemporánea

Materia optativa.

SEGUNDO AÑO

Historia de la educación en México

Didáctica general

Conocimiento de la adolescencia

Psicotécnica pedagógica
Fundamentos sociológicos de la pedagogía
Materia optativa.

TERCER AÑO

Organización escolar
Orientación vocacional y profesional
Técnica de la investigación pedagógica
Psicopatología de la adolescencia
(semestral)
Pedagogía comparada (semestral)
Filosofía de la educación.
Materia optativa.

Nivel: Maestría

Antropometría pedagógica
Historia de los sistemas educativos de
segunda enseñanza
Historia de los sistemas de enseñanza
normal (semestral)
Historia de las universidades (semestral)
Seminario de bibliografía pedagógica
Práctica docente dirigida.

A no dudarlo, por encima de la estructura académica de este plan, se deben reconocer dos deficiencias: una respecto del elenco de materias

que corresponde a la licenciatura; urge una revisión que amplíe e intensifique el conocimiento pedagógico, en aspectos informativos (pedagogía contemporánea), y en aspectos técnicos (psico-técnica, orientación profesional). Otra, en relación a la esencia de la formación docente, aunque amplíe a dos años la escolaridad, para articular una didáctica específica, estudio de métodos de control (del aprendizaje y de la eficiencia docente), y prácticas de dirección de estudio, en bibliotecas, en clases teóricas, en laboratorios; en general, debe potenciarse este grado de la formación pedagógica profesional.

Por último, el tercer nivel, que representa el coronamiento de la formación profesional en el campo de la pedagogía, corresponde al doctorado, y su meta es la formación de investigadores, que hagan progresar el conocimiento de la educación, en todos sus aspectos: científico, histórico, filosófico, normativo y técnico (como didáctica, como conocimiento del sujeto, y como planificación de instituciones y sistemas).

Tanto en la Escuela Normal Superior, como en la Facultad de Filosofía y Letras, se pretende el cumplimiento de este cometido, y en ambas, a través de un plan diferente.

El "doctorado de pedagogía" que ofrece la Escuela Normal Superior, cultiva tres direcciones:

Teoría e historia de la educación
Didáctica y organización
Psicología educativa.

Para ello, el aspirante debe seguir doce cursos semestrales, con carácter de seminario, que pueden repetirse, de entre los siguientes:

Métodos didácticos
Antropología pedagógica
Principios técnicos de la educación industrial
Problemas de psicología del aprendizaje
Crítica de la educación en México
Pensamiento de los grandes pedagogos
Historia de la educación en México
Psicopatología.

Estos seminarios pueden variar en denominación y en contenido, de acuerdo con el profesor titular, que es miembro numerario y permanente del "Colegio de Profesores del Doctorado", mismo que, cerrado a otros profesores, viene siendo el mismo desde hace más de diez años, en que se implantó este nuevo grado en la insti-

tución, siendo esa una de sus deficiencias. Otra, reside en la desvirtuación de la formación doctoral, que ha trocado el objetivo de la investigación, con otros que nada tienen que ver con el progreso de la pedagogía.

Lo anterior obedece, en buena parte, a que no se trata de una especificación del objetivo de capacitar para la investigación pedagógica, sino simplemente del aumento de la escolaridad. Los alumnos de este nivel provienen de todas las especialidades, y, consecuentemente, no siendo profesionales de la pedagogía, nada tienen que hacer en un campo que les es ajeno.

Nuevamente aquí, se repite el error de un "ciclo de nivelación profesional", que se obliga, en forma simultánea al curso de los seminarios, a quienes no son egresados de las carreras de Maestro en Pedagogía, o de su antecesora, la de Maestro de Normal y Técnico en Educación. Dicho nivel comprende estas asignaturas:

Estadística aplicada a la educación

Psicología del aprendizaje

Filosofía de la educación

Pedagogía comparada.

Fácilmente se advierte que estos conocimientos, ni pueden suplir una especialización profe-

sional, ni pueden ser instrumento para una capacitación investigadora, porque careciendo de unidad entre sí, representan, además, la exigencia de estudios anteriores (¿cómo puede comprender la filosofía de la educación, o hacer pedagogía comparada, quien no ha estado en contacto con el conocimiento pedagógico fundamental!)

Por otra parte, al lado de la falta de instituciones y medios que hagan factible el aprendizaje de las formas de investigar en pedagogía, hay que considerar la limitación instrumental que significa la documentación bibliográfica a base de una sola lengua, pues sólo se requiere la traducción de una extranjera. La exigencia escolar de promedio mínimo de 9 en el ciclo anterior de la maestría, es un anacronismo.

La Facultad de Filosofía y Letras otorga el grado de "doctor en pedagogía", bajo el régimen de un "plan a la carta", que se satisface a través de los "seminarios colectivos y permanentes".

Acorde con la misión de la Universidad, el doctorado en pedagogía, como en las demás especialidades, es una capacidad "en vivo" para la investigación; en vivo, porque es la investigación misma, usada como método didáctico. El alumno aprende a investigar investigado, faena ésta, encomendada no a la responsabilidad del cate-

drático, sino al conjunto de participantes en el seminario.

La misión del seminario es mantener al doctorado en constante actitud inquisitiva, mediante un trabajo que, dirigido, no pierde su efectividad, ni carece de valor formativo. El estudiante, como el profesor, es un elemento de trabajo, de su propio trabajo, sea encaminado a su particular empeño, sea como participación en una misión de conjunto. En todo caso, el seminario es una permanente labor en pos de nuevos conocimientos sobre una materia única, siempre la misma y siempre renovada.

Una variedad indeterminada de estos seminarios, responde a la proyección de universalidad de la institución, respecto a la conquista del saber; su aumento en número responde, igualmente, al afán progresivo, no sólo de la cultura en sus múltiples aspectos, sí que también a la necesidad de proporcionar un camino adecuado a la docencia en el más alto rango.

La participación en el seminario capacita en la especialización. ¿Pero la especialización en qué? Precisamente ahí reside la genuina esencia del doctorado. El estudiante se especializa en aquello que responde estrictamente a su preferencia, toda vez que esa especialización habrá de

traducirse en medio de participación en el progreso, y nadie puede contribuir a él, sino a través y desde el campo de la cultura que más y mejor responde a sus inquietudes y gustos.

Por eso, la respuesta al problema de la materia didáctica en el nivel escolar del doctorado, está en el plan a la carta. Porque el alumno aprenderá a investigar en determinado campo de la educación, y para ello, requiere, previa o paralelamente, la posesión de determinados conocimientos y técnicas, con los que, con sentido funcional, completará el límite de los requerimientos institucionales.

El plan a la carta no es dispersión, ni acumulación caprichosa de formas de participación en seminarios diversos; muy por el contrario, significa la unidad (formación personal) dentro de la diversidad (seminarios y cursos establecidos), y la diversidad (varios doctorados) dentro de la unidad (régimen escolar).

Un consejero técnico del Colegio de Pedagogía, que debe ostentar la más recia preparación académica, es el encargado de asesorar y auxiliar a cada aspirante a formar "su plan", de acuerdo con sus personales objetivos, y los conocimientos necesarios para el logro de los mismos.

La responsabilidad individual es el supuesto en el trabajo de esta formación; y esta respon-

sabilidad rebasa los marcos de la mera participación, para tornarse exigencia, capacidad. La exigencia de traducir una segunda lengua extranjera, y el rendimiento mismo en la participación, van siendo, a lo largo de los doce créditos semestrales de que consta la preparación doctoral, elementos capaces de determinar, el primero la admisión, y el segundo la permanencia del estudiante en la institución.

No obstante todo lo anterior, el doctorado en pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, padece una señalada deficiencia: no cuenta con un número suficiente de profesores idóneos; y no los tiene, porque no los hay; y su preparación, ya iniciada hace años, es labor lenta y ardua, y tras ella, una nueva y rigurosa selección de investigadores-docentes, habrá de reducir más su número.

Porque aunque suele señalarse también la carencia de un instituto de estudios pedagógicos, de un museo pedagógico, de un laboratorio de didáctica, etcétera, estas instituciones pueden suplirse con las existentes, dentro o fuera de la Universidad. Fincar en esa deficiencia la pobreza en la calidad del doctorado, equivale a restringir la noción misma de la investigación pedagógica, que no sólo comprende aspectos científicos, históricos, didácticos... Se puede hacer

investigación pedagógica en el Centro de Estudios Filosóficos, en el Centro de Estudios Literarios, en el Instituto de Derecho Comparado, que también la investigación pedagógica abarca aspectos filosóficos, encuentra un campo propicio en los textos literarios, comprende modalidades jurídicas. Todas las instituciones actuales de enseñanza y de investigación, con que cuenta la Universidad, pueden ser escenario de investigadores pedagógicos; lo que hace falta son precisamente éstos.

CAPÍTULO V

LOS MÉTODOS EN LA ENSEÑANZA
DE LA PEDAGOGÍA

1. La enseñanza pasivista de la pedagogía y su crítica.
2. La enseñanza activa de la pedagogía.
3. Los procedimientos activos y las formas didácticas en la enseñanza elemental de la pedagogía.
4. Los procedimientos activos y las formas didácticas en la enseñanza superior de la pedagogía.
5. La alta docencia y la investigación pedagógica.

1. *La enseñanza pasivista de la pedagogía, y su crítica.* La enseñanza pasivista de la pedagogía, consiste en que el alumno, pasivamente, recibe los conocimientos que le da el profesor, revestidos de una aparente solemnidad, a título de última palabra. En todos sentidos esta enseñanza se caracteriza por el viejo refrán del *magister dixit*; al alumno no le queda otro recurso que acatar lo que dice el maestro.

En términos generales, la enseñanza pasivista representa esa actitud infecunda del alumno, que

asume una postura de receptor, frente a la postura activa, no siempre fecunda, del profesor, que es el que hace algo. En esencia, no existe una enseñanza pasiva ni un aprendizaje pasivo. La pasividad, desde el punto de vista del maestro, no existe, como tampoco desde el ángulo del alumno; la forma escolar más exageradamente memorística, implica una especie de actividad. Sin embargo, se considera pasiva aquella enseñanza en que el alumno no es actor de su propio aprendizaje; es decir, aquella enseñanza en la cual el alumno no participa en la elaboración de sus conocimientos, donde no interviene un proceso reflexivo, donde no existe un esfuerzo por investigar, sino que simplemente acepta la enseñanza y opiniones que se le dan.

La crítica de esta enseñanza consiste en valorar los hechos. ¿Qué significado tiene el que el alumno se concrete a recibir, a aceptar? ¿representa acaso un peligro la disminución de la calidad cultural? De acuerdo; el alumno pasivo, que se concreta a recibir, se descansa sobre el maestro. Pero en cambio, ¿cómo se asegura el alumno de que el maestro efectivamente representa la última palabra? ciertamente; pero aun en este caso, ¿cómo se garantiza que el alumno luego de recibir el aprendizaje, va a meditar so-

bre ello, y a tratar de darle un sentido dinámico orientado hacia el progreso?

La enseñanza pasivista, estéril por naturaleza, no necesita que se le combata permanente y sistemáticamente, porque por sí sola significa decadencia y promueve la revolución. Va representando gradualmente un estancamiento, que cuando ya se presenta verdaderamente insoponible, provoca por sí solo una reforma. La llamada escuela activa, que erróneamente se piensa que es peculiar de este siglo, es uno de tantos movimientos de activización de la enseñanza pasiva. Obedeció a que la pedagogía de Herbart entró en decadencia, al caer en la pasividad que fue provocando un estancamiento tal, que produjo la natural reacción de los pedagogos. Pero ese mismo hecho ocurrió antes de Pestalozzi; la fama de la Ilustración fue tanta, que a los hombres ya no les quedaba más que aceptar lo que habían pensado los ilustrados, y llegando a un estado de esterilidad tal, que ya ninguno pensaba más adelante; era el producto de una enseñanza pasivista, contra la que se produjo la reforma pestalozziana. Igualmente, antes hubo otro movimiento activista: el de Comenio, como respuesta y reacción a una enseñanza pasivista, que se había acentuado, a pesar de las doctrinas de Montaigne, Vives, Erasmo. En la

misma Edad Media, hubo movimientos activistas; es una miopía histórica la de atribuir a la pedagogía medieval, todos los defectos posibles, pues también tuvo importantes aspectos de renovación. Y esto ocurre también en la época romana, y en la griega; precisamente significan estas épocas, una reacción y replanteamiento del problema pedagógico, que antes se había planteado el Oriente Antiguo, donde se asistía a una enseñanza francamente pasivista.

Todo esto significa que la pedagogía de la acción, como respuesta al pasivismo pedagógico, se produce con un sentido dialéctico, como una antítesis en los momentos de crisis del pasivismo. Cuando se vive dentro de un régimen de enseñanza pasivista, la crítica pedagógica se inquieta, se alarma y hasta considera desesperante la situación; pero tampoco en la educación hay mal que dure cien años, porque al pasivismo sigue un estado de decadencia y esterilidad, en que se impone una reforma, misma que se inspira y se orienta en y hacia la actividad.

Aquí ya no se trata pues, de hacer una consideración crítica a la pedagogía del pasivismo, sino prácticamente de un encuentro con nosotros mismos, de una autocrítica, con criterio pedagógico; de juzgarnos a nosotros mismos, acerca de cómo enseñamos la pedagogía. El pasivismo

en la enseñanza de la pedagogía, es un contrasentido; no sólo es una falla pedagógica, sino un hecho ilógico, pues la pedagogía, como teoría explicativa de la educación, es la explicación de algo vivo, y por tanto no puede ni enseñarse ni aprenderse pasivamente, cuando es la doctrina de la acción humana por excelencia.

La enseñanza de la pedagogía debe ser una enseñanza científica, cuya base la proporciona el conocimiento de la educación, conocimiento que no ha sido originado milagrosamente, sino que es producto de una investigación; por tanto, el pasivismo significa, en cierto modo, una especie de traición al progreso pedagógico; colocar a los alumnos en plan de simples oidores del esfuerzo que ha realizado la investigación pedagógica, para, quietamente, apoyados en un banco, recibir el trabajo de todas las generaciones, sin interesarse por participar en él, no deja de ser un hecho estéril, negativo, reprobable. Si la enseñanza de la pedagogía es pasivista, no es auténtica; porque la enseñanza pasivista de la pedagogía, reduce a un discurso, a una alocución, un trabajo que por naturaleza tiene que ser activo. ¿Cómo es posible explicar el significado de una clasificación escolar, y tener escuelas con grupos sin clasificar? ¿Cómo es posible explicar las ideas pedagógicas de Luis Vives, por ejem-

plo, y no leer algunas páginas de Luis Vives? ¿Cómo es posible hablar de didáctica, y no asistir a un grupo para explicar en la práctica un método pedagógico? ¿O cómo es posible explicar la naturaleza psicológica de la infancia, sin haber tenido contacto con un niño? Este contrasentido representa la misma crítica al pasivismo; a menos que se trate de una enseñanza artificial o falsa de la pedagogía, ésta tiene que ser rigurosamente activa.

Pero esta actividad, en la enseñanza de la pedagogía, requiere también una consideración previa: ¿cómo se va a conducir activamente la enseñanza de la pedagogía?

2. *La enseñanza activa de la pedagogía.* El *activismo pedagógico* no debe confundirse, de ninguna manera, con una agitación pedagógica; una cosa es que el estudiante actúe aprendiendo pedagogía, y otra cosa es que se agite en el estudio de la pedagogía; porque la agitación puede también provocar fatiga, y tornarse en actividad inútil, que por otra parte, no es extraña. Hay muchos estudiantes y profesionales de la pedagogía, que a diario intentan investigaciones, inventan cosas, cambian de interés constantemente; eso es agitación pedagógica, es decir, una actividad desordenada.

La enseñanza activa de la pedagogía, debe ser una enseñanza que eche mano de los procedimientos activos; y éstos, realizados con un objetivo, y con un programa. Es la visión del fin de la enseñanza, la que habrá de determinar el tipo de actividad que se requiere. Como el fin es una formación profesional o subprofesional, es bastante amplio, y por ello, este fin habrá de seccionarse en finalidades parciales, y consecuentemente, habrá también que seleccionar el estilo de actividades que se realicen. Por tanto, la enseñanza activa de la pedagogía responde con exigencia a una adecuada organización escolar, así como a una rigurosa planificación. No es la presencia de elementos para la enseñanza activa, lo que debe decidir la actividad en la enseñanza; pueden esos elementos emplearse mal, y entonces, por muy activa que sea la enseñanza, será también muy desorientada.

El activismo pedagógico en la enseñanza de la pedagogía, tiene que ser un activismo programado, metódico, que responda a las necesidades específicas de cada aspecto de la formación. Los elementos para la enseñanza activa, deben ser simplemente reservas, dispositivos, pero no de uso permanente. Es falso, por ejemplo, que las clases de técnica de la enseñanza, deban darse en la escuela primaria; pueden darse en cualquier

parte, y a la escuela primaria ir a practicar o demostrar ese procedimiento; sin que ello signifique que primero se dicte una receta didáctica, para después ponerla en práctica. Se puede usar de la explicación, al mismo tiempo que de la información bibliográfica, sin quitarle nada de activo a la enseñanza, porque entonces, auténticamente habrá un proceso de adquisición activa, quizá de elaboración de la experiencia.

Un ejemplo concreto de actividad didáctica es el uso de la biblioteca; ésta es un elemento para la activización de la enseñanza, pero por sí sola no habla, ni tiene valor como simple arsenal de libros. Debe ser un instrumento de uso constante, por eso tiene que estar siempre dispuesta para dar ese servicio. Porque llegar a una biblioteca a ver en qué cajón o en qué armario está el libro que se busca, y una vez hallado, proceder a desempolvarlo, equivale a la negación de su valor didáctico. Como instrumento de trabajo, la biblioteca tiene que estar disponible en el momento en que se necesita. Es un mal entendido activismo, así mismo, el señalar a los alumnos una tarea para que hagan en la biblioteca, sin señalarles en qué libro deben hacer la consulta, para que el trabajo del alumno consista en la lectura y asimilación del contenido, y no en la búsqueda del mismo. El apren-

dizaje, por medio de la investigación, es un trabajo de elaboración del conocimiento; no hay que confundirlo con una actividad física.

El problema de la enseñanza activa de la pedagogía, se reduce a un problema de programación de las actividades, tarea que resulta relativamente fácil, porque esa programación de las actividades está sugerida por la misma realidad educativa, y siempre hay educación realizándose. Imaginemos lo que significa explicar en una clase, por ejemplo, la acción formadora o deformadora de la familia, si los propios alumnos pueden estar viviendo el caso de un hogar bien constituido o desintegrado . . . no es necesario explicar con tanta insistencia el mal ejemplo, cuando la vida misma obliga a su reconocimiento. Aquí, la participación en la propia vida se torna actividad formativa.

El activismo académico implica otros elementos técnicos que no son iguales para la escuela normal elemental, y para la escuela normal superior. Pensar por ejemplo, que la misma biblioteca sirva para ambas, es un error; en la normal elemental, debe haber en su caso, muchas historias de la educación y antologías, mientras que en la escuela normal superior, se exigen preferentemente los clásicos. Otro ejemplo práctico: en la normal elemental, debe haber escuela pri-

maria anexa, para la realización de prácticas y demostración de procedimientos; en la normal superior, en cambio, la secundaria anexa no es para hacer prácticas, sino para realizar un trabajo, y si es posible, remunerado, equivalente a lo que en las instituciones de formación profesional, se llama el *practicum*, que no es otra cosa, que la realización de la pedagogía productiva.

En este caso, el estudiante, al mismo tiempo que está aprendiendo una cosa, la está practicando, y está ganando por eso. Así se forman, por ejemplo, los médicos, a quienes obliga determinado tiempo de práctica, en los hospitales, mismo que les paga. Mientras se realizan los cursos correspondientes a la normal superior, se debe ejercer la docencia, bien que dirigida y controlada, porque así el estudiante tiene la experiencia de la práctica, y los conocimientos que va adquiriendo, son aplicados en su trabajo, de manera ya consciente y responsable. Y ni qué decir de la investigación, que como ya se asentó más atrás, es el método por excelencia, de la alta docencia; a investigar se aprende investigando, y toda investigación implica un costo en material y medios y un salario a quien investiga, mismos que deben ser cubiertos por las propias instituciones. La actividad en la educación, no debe ser

simplemente una participación del alumnado; el aprendizaje activo, además de que no significa tan sólo actividad física, tampoco debe implicar una participación agotante ni inútil. Hay que buscar una fórmula que resuelva este doble problema; de una actividad fecunda en la enseñanza y productiva para el alumnado; y esta fórmula está en una orientación de la pedagogía activa, que se llama *escuela productiva*.

La escuela productiva es una forma de encauzar la actividad de los alumnos con un provecho material para ellos, y en beneficio de su formación. Este sistema productivo, que tantas ventajas y éxitos ha reportado en otros tipos de enseñanza, bien puede aplicarse a la normal, del mismo modo que a una escuela taller o a una escuela granja. Puede existir una escuela primaria atendida por alumnos de la normal; ya ese tipo de escuela existe en varios países, incluso en lugares de pocos recursos estatales, para atender los reclamos de la educación ciudadana elemental. Con este *sistema de maestros-alumnos*, al mismo tiempo que se tiene la práctica necesaria para aplicar el conocimiento, el normalista está percibiendo un salario, no íntegro de profesionista, sino correspondiente a su calidad de alumno que se prepara para ser maestro.

En el caso de la enseñanza superior de la pedagogía, también la escuela productiva puede realizarse con todo éxito. Una escuela secundaria, de bachilleres o normal, atendida por alumnos de la normal superior, o de la universidad; y no sólo en el caso de escuelas, sino también de consultorios pedagógicos, centros de investigación, clínicas de conducta. Esta modalidad de la pedagogía, que se conoce con el nombre de *practicum*, no es de simple aplicación o demostración, sino que es la realización de un trabajo que reporta beneficio económico para los alumnos que se preparan para el ejercicio de una profesión, ejercitándola al mismo tiempo que asisten a las aulas.

3. *Los procedimientos activos y las formas didácticas en la enseñanza elemental de la pedagogía.* La escuela normal elemental significa una institución en donde se termina la formación de los adolescentes, y al mismo tiempo se les capacita para el ejercicio de la docencia preescolar o primaria. Por esta doble circunstancia, los procedimientos activos en esta enseñanza, estarán condicionados, a la vez por la naturaleza de los alumnos, y por la naturaleza de la institución.

Es obvio que aquellas asignaturas que por sí mismas representan una actividad, sugieren el

sentido de esa actividad, como por ejemplo, la clase de dibujo no se puede hacer sino dibujando, los cursos de talleres no se pueden hacer sino en los talleres; la educación física implica campos e instalaciones adecuadas. El problema reside en la enseñanza de las otras materias, porque en la escuela normal elemental, encontramos asignaturas de cultura general: científicas, sociales, literarias, filosóficas.

El procedimiento activo que más favorece este trabajo, es, a no dudarlo, el del *estudio dirigido*, entendiendo por estudio dirigido, una técnica que promueve la actividad de los alumnos, y que al mismo tiempo es actividad sugerida, orientada, controlada, supervisada por el maestro. El estudio dirigido no es una técnica que tenga un instrumento preciso; es equivocado suponer que para aplicar el estudio dirigido se necesita sólo una biblioteca, porque si bien puede echar mano de ella, también puede encauzar el aprendizaje de los alumnos, sugiriendo observaciones de hechos, aprovechando experiencias, encargando elaboraciones manuales de toda índole.

Tampoco hay que suponer que el estudio dirigido, se encargue a un solo maestro; no es tarea de un maestro, sino que debe ser precisamente criterio de todos los maestros. El único objetivo que se propone esta técnica del estudio

dirigido, que debe ser convicción de todos, es que los alumnos lleguen a un aprendizaje, no por la vía de la memoria, sino por todas las vías posibles. Acaso por desconocimiento, acaso por alguna otra razón ajena, el estudio dirigido parece ser una materia entre las demás, lo cual es un error, pues simplemente se trata de la forma más natural de encauzar el aprendizaje de los alumnos. Muchas veces el estudio dirigido se hace, y bien, de manera inconsciente; cuando un profesor resuelve una consulta de un alumno, está haciendo estudio dirigido; lo mismo cuando aconseja la lectura de un capítulo o la elaboración de un material; cuando sugiere la observación de un hecho, o aconseja una experiencia. Lo que acontece, es que el término de estudio dirigido, se ha prestado, por lo novedoso, a ciertas actitudes revestidas de secreto o de misterio, que dan una singular apariencia. El estudio dirigido, es un criterio que consiste en darle forma concreta a la enseñanza objetiva, y con este sentido debe difundirse, para evitar tan equivocadas nociones y prácticas sobre él y sobre sus efectos.

Pero hay un tercer grupo de materias, en la escuela normal elemental: las rigurosamente técnico-pedagógicas, como son la técnica de la enseñanza, la psicotécnica pedagógica, la organización escolar, la higiene escolar, la paidología,

en las que el sentido activista en su enseñanza, no sólo es recomendable, sino exigible, porque constituye el propio camino para su aprendizaje. La clase de técnica de la enseñanza, forzosamente implica observaciones escolares y prácticas; la de psicotécnica pedagógica, requiere aplicaciones, la de organización escolar, significa participación, observación; la de higiene escolar, sugiere observaciones y comprobaciones; la de paidología, reclama observaciones, y todo esto, vinculado con el rendimiento mismo de la escuela, trae como consecuencia que el alumnado se forme en un ambiente de actividad educativa; no para disminuir la actividad de los alumnos, se les va a eximir de participar en toda la vida de la escuela: festivales, concursos, campañas, comisiones...

Lo único que se requiere es unificar todas las formas, y todos los objetivos de la actividad escolar. No es ciertamente esto, un descubrimiento de la clase de actividad que debe privar en una escuela normal; puede ser que haya deficiencias en la enseñanza activa, que no siempre se realicen las actividades necesarias; pero que en toda escuela se realizan actividades por parte de los alumnos, es evidente. Lo que se necesita es unificar, con un criterio auténticamente válido, el sentido y las formas de las actividades; incluso hacer conciencia en los normalistas, de la nece-

sidad de coordinación de sus actividades, no dando preferencia a unas sobre otras, sino que con un criterio educativo, organizarlas, combinarlas, coordinarlas; pero en todo caso, el normalista no debe sentir que realiza una actividad porque sea más importante, y deja otra porque lo sea menos. Tan importante es, por ejemplo, un periódico mural, como una práctica, como un servicio social; debe atenderse a todas, pero cada una a su tiempo, y en las condiciones que requiera.

Respecto de las formas didácticas, en la enseñanza normal elemental, como en cualquier otra, es claro que la enseñanza individual constituye la última esencia del aprendizaje. Cada quien aprende a su manera; pero al mismo tiempo, no hay modo de atender individualmente a cada alumno en su formación cabal; la actuación didáctica de la escuela normal elemental, no puede ser individualizada en su forma externa.

Las formas didácticas que se practican en la escuela normal elemental, son: la forma socializada, en las clases donde el maestro explica para todos, y la forma individualizada, en aquellas actuaciones personales, como la práctica escolar, en donde cada alumno es responsable de su trabajo.

Sin embargo, ese extremo puede superarse, precisamente por tratarse de escuelas de adolescen-

tes; se puede organizar a los alumnos en una forma didáctica diferente: el *equipo*; porque hay muchas actividades que individualmente son imposibles de satisfacer, y que socialmente son meras ilusiones. Un ejemplo concreto lo representa el periódico mural; un sólo alumno no lo puede hacer; todo el grupo tampoco, pero un equipo sí. Otro caso de participación efectiva del equipo, consiste en la elaboración del material didáctico, que un solo alumno no puede fabricarlo todo para una práctica, y en cambio un equipo sí, pues cada alumno fabrica algo para uso colectivo.

Muchas escuelas normales funcionan a base de equipos, pero este funcionamiento suele incurrir en dos errores principalmente: emplear este modo de organización en una sola clase, y darle a los equipos un sentido permanente. La organización permanente de un equipo, significa condenar al alumno más capaz, a ser el que trabaje siempre, y al más haragán, a no trabajar en todo el año. El equipo para una sola clase, es producto del mal empleo de esta técnica.

Hay que fomentar la pedagogía del equipo en todas las actividades, y los equipos deben ser distintos para cada actividad. Los equipos son eficaces, tratándose de grupos numerosos; pero si se trata de grupos con un corto número de

alumnos, no se necesita hacer equipos, pues en este caso se puede dar una atención casi individual. Por otra parte, no debe perderse de vista que en la organización de los equipos, lo esencial, es la preferencia de los alumnos para participar en uno, sin atender a la amplitud numérica que comprenda cada equipo.

4. *Los procedimientos activos y las formas didácticas en la enseñanza superior de la pedagogía.* Como en este nivel ya se trata de una profesionalización, la escuela de enseñanza superior de la pedagogía, cambia, por necesidad didáctica, sus procedimientos. No se trata ya de una enseñanza llevada al alumno, y casi plegada a él, sino al contrario: ahora se trata de una enseñanza que tiene sus exigencias rigurosas, a las cuales debe plegarse el alumno, y ello, sin que se pierda el carácter activo de la enseñanza.

La enseñanza superior de la pedagogía, obliga al alumno a seguir la elaboración de sus conocimientos, y no a manera de un saber ya hecho que simplemente se lo apropia, sino por el camino de la construcción objetiva de tales conocimientos. En este nivel de la enseñanza, debe vincularse como carácter general de la didáctica, el sentido y valor de la investigación, encaminada a servir como medio para el aprendizaje. Aquí

se inicia el vínculo entre la enseñanza superior y la investigación, y las modalidades activistas se refieren a ésta, más que a aquélla. El valor didáctico de la investigación, reside en el hecho de que investigar, significa suponer, buscar, y formular nuevos conocimientos, y por tanto, estos nuevos conocimientos son el producto de un esfuerzo de los alumnos; con esto se quiere decir que semejante estilo didáctico, implica un aprendizaje que supera al de las enciclopedias, para cambiarlo por un trabajo igual al que se realiza al elaborar las enciclopedias.

Por lo menos, la enseñanza superior de la pedagogía debe concluir con la dotación de una técnica acerca de cómo se han de elaborar, o más bien dicho, de cómo se han elaborado los conocimientos secundarios. Tratándose de la pedagogía, deben hacerse referencias a las doctrinas de los grandes pedagogos, acompañadas de explicaciones sobre las mismas, para acudir después a la lectura directa y crítica de los autores. Lo elemental, significa aprender las teorías de los pedagogos famosos; lo superior, implica el análisis y comentario de tales teorías.

Esto explica el porqué en la enseñanza superior de la pedagogía, los cursos deben ser esencialmente *monográficos*; y las asignaturas de carácter general, sean complementarias. Que

estos cursos monográficos no agotan la materia, es natural; pero a través de un curso monográfico bien realizado, junto al provecho particular que reporta, se abre el camino de la inquietud y de la búsqueda. En la escuela superior debe enseñarse, no pedagogía, sino a estudiar pedagogía; sin embargo, este requisito tiene varias formas: la que se base en el trabajo personal dirigido, la que se base en la comprobación, la que se base en la consulta. Ahora bien, todas esas formas de trabajo, se controlan mediante una fórmula, que puede generalizarse para toda la enseñanza superior, y es la del *preseminario*, que no debe equipararse con el *seminario*.

La diferencia entre ambas formas didácticas, reside en que en el seminario se buscan conocimientos nuevos, en tanto que el preseminario, es un trabajo de búsqueda de información. El preseminario trabaja a base del esfuerzo de los alumnos, dirigido por el maestro, esfuerzo encaminado a recabar informaciones de primera mano, originales, acerca de un hecho ya conocido y madurado; en cambio, el seminario supone que todos sus miembros están en posesión de esas informaciones.

Este debe ser el régimen académico, el procedimiento didáctico peculiar de la enseñanza superior. Su esencia puede concretarse en un tra-

bajo que se origina con la presentación de un tema, la determinación de los problemas de él derivados, y la búsqueda de las fuentes de información para estudiar y resolver esos problemas, y reconstruir el tema principal.

Hay otras clases que no son de contenido doctrinario, sino de contenido experimental; allí la enseñanza activa no puede prescindir del laboratorio. La enseñanza superior de la pedagogía implica una investigación en laboratorio muy diversa, por eso existe la necesidad de una variedad de formas de laboratorio: de psicotécnica, de orientación profesional, de didáctica, de estudio, etcétera. El laboratorio es el mejor auxiliar de esta enseñanza, y las observaciones y prácticas en él, representan un proceder didáctico insustituible. Por ello es que el concepto del laboratorio, es el de un centro de investigación y de experimentación científico-pedagógica, que se pone al servicio de la formación de sus futuros operadores.

Que el laboratorio debe estar auxiliado de su biblioteca especializada, es evidente; pero los laboratorios, muy vinculados también con los preseminarios, deben significar un equilibrio no dar demasiada importancia a las disciplinas prácticas, con detrimento de las teóricas. Y la labor de coordinar el trabajo de los laboratorios

con los preseminarios, y establecer el equilibrio debido entre ellos, es el auténtico problema de la enseñanza superior.

Todos los laboratorios particulares deben estar articulados en una institución mayor que es el *instituto de investigaciones pedagógicas*, el cual coordina todas las formas de la investigación, regula el trabajo de ellas, y difunde los resultados de dichos trabajos. En el instituto pueden funcionar, al lado de los laboratorios, los seminarios que sean convenientes, pues en último caso, la investigación pedagógica en estos centros, tiene un cometido único: el aumento del saber pedagógico actual.

Pero hay otro campo de la investigación, que significa una aportación muy rica para el saber pedagógico: el de la historia de la educación; su estudio profesional, también debe impartirse en preseminario, orientados a diferentes asuntos: pedagogía contemporánea, medieval, humanística . . . incluso hacia la pedagogía comparada. Todos estos preseminarios y seminarios, deben coordinarse, también como unidad en el propósito que los anima, de conocer el pasado educativo, y ello, mediante el estudio de las fuentes que abran el camino del saber. Este control, y esta coordinación de la investigación histórica de la educación, se ejerce a través de una insti-

tución mayor, que agrupa los seminarios parciales, y que es el *museo pedagógico*. El museo, al lado del instituto, son los centros de investigación pedagógica por excelencia. Como la pedagogía tiene esas dos dimensiones, histórica y actual, la investigación también tiene que ser histórica y actual.

Estas dos instituciones no están reñidas entre sí, sino que están coordinadas. De la misma forma, no puede establecerse sino en el trabajo, la diferencia entre el seminario y el preseminario. Tanto el instituto como el museo, deben ser atendidos por investigadores, que son los que enseñan a investigar a los nuevos profesionistas; por eso la diferencia entre el seminario y el preseminario, es una diferencia de rendimiento.

La *biblioteca* es el común denominador a todas las formas de trabajo aquí señaladas; por ello no debe entenderse, en este nivel, como simple arsenal de libros, sino como instrumento de trabajo; y para ello la biblioteca profesional debe organizarse en tantas secciones como seminarios se establezcan. Al propio tiempo, el bibliotecario no debe ser un cuidador de los libros, ni un experto en la clasificación de éstos, sino prácticamente un colaborador de los seminarios; hay tareas permanentes del bibliotecario, que no son las de prestar los libros y recogerlos, sino

tareas que consisten en el análisis de los libros, para ayudar a través de ese análisis a los investigadores, lo cual se logra mediante la elaboración de fichas, no bibliográficas, sino documentales; labor del bibliotecario, es la de elaborar ficheros, pero no de libros, sino de asuntos.

La biblioteca no debe entenderse como una unidad indivisible, asentada en una sala común, sino al contrario, seccionada; debe ser una institución centralizada por su coordinación, pero su material será diluido en todos los seminarios particulares. La biblioteca está constituida por muchas unidades materiales pequeñas, con una sola coordinación funcional; materialmente está repartida, porque nada tienen que hacer en un seminario especializado, obras que no corresponden a la materia de ese seminario.

Respecto del material bibliográfico, es preciso reconocer tres clases de obras: 1a. Las obras de tipo general, como los manuales, que son los libros escolares, correspondientes a la escuela normal elemental; manuales de pedagogía, de historia de la educación, enciclopedias, corresponden a lo general y básico, de uso común, y contenido incipiente. 2a. Los textos de los autores de todos los tiempos, los que representan una doctrina, una opinión, una posición; la autenticidad en el aprendizaje proviene, en buena parte,

del uso, lectura y comentario de los clásicos. 3a. Las obras que contienen estudios, comentarios, análisis o crítica sobre los autores; estas obras, que en general se denominan doxografía pedagógica, y los clásicos, son fundamentalmente el acervo de la bibliografía profesional.

Completando estas orientaciones acerca de la enseñanza superior de la pedagogía, debemos colocarnos frente a una situación real no tan frecuente, pero existente. No deja de ser muy importante el contacto de los estudiantes con las grandes personalidades de la disciplina que se cultiva. A qué estudiante no le interesará conocer en persona y tratar a alguno de los grandes pedagogos, de los cuales las instituciones deben fomentar la circulación mundial. Todas las universidades del mundo tienen considerados en sus presupuestos, los gastos para llevar a personalidades del mundo en determinada especialidad, a dictar conferencias, impartir cursillos, etcétera. Y la pedagogía no debe sustraerse a esto. Regularmente, la presencia de estas personas extraordinarias, constituye también una forma de docencia, cuyo estilo se llama la *clase magistral*, que siempre debe ser rigurosamente privativa de la enseñanza superior, pues en el grado elemental no se ha alcanzado la suficiente madurez. El gran catedrático sugiere ideas, esboza su

opinión, no se detiene a explicar con sistema su doctrina; por eso su auditorio debe ser de personas ya capacitadas para comprenderlo, y fecundizar en su experiencia lo que en grandes líneas les presenta. Es el caso, por ejemplo, de un Kriek en Alemania, de un Gentile en Italia, de un Cousinet en Francia, de un Zaragüeta en España, de un Aguayo en Cuba, de un Dewey en Estados Unidos, de un Luzuriaga en Argentina, de un Larroyo en México.

Toda enseñanza superior, tiene una única forma didáctica: la *individualizada*; y no hay posibilidad de cambiarla por ninguna otra, porque esta enseñanza superior es prácticamente una lucha de fuerzas: o se impone el individuo sobre las exigencias de la escuela, o al contrario. En el primer caso, el individuo llega a profesionalista, y en el segundo es eliminado de la escuela. Quien ingresa en una escuela superior, debe saber a qué atenerse: o a terminar la carrera o a salir de la escuela. Por lo tanto, la única forma didáctica es la enseñanza individualizada, pues en ella participa el sujeto a través de su capacidad y su responsabilidad; la primera como base, la segunda como visión. El rendimiento de cada uno en el seminario, en el laboratorio, en la biblioteca, en la misma clase magistral, no significa, después de la satisfacción a las exigencias esco-

larares, sino un elemento de gran valor en la propia formación.

5. *La alta docencia y la investigación pedagógica.* La enseñanza superior de la pedagogía, o sea en grado profesional, no puede significar, en principio, una enseñanza de todos los aspectos de la pedagogía; más bien se trata de una enseñanza de técnicas para su aprendizaje. Aquí, como en cualquiera otra disciplina, es inconcebible que la escuela pueda dotar al sujeto de una preparación completa; y eso, considerando que la pedagogía fuera ya un saber definitivo. Pero si se parte del hecho de que, como todas las ciencias, está en constante progreso, la escuela superior sólo orienta al profesional en el camino de comprender y contribuir al progreso de la pedagogía, y es obligación de los profesionales, mantenerse al tanto de lo que ocurre en su especialidad.

En esas condiciones, la alta docencia lleva consigo un problema: si se aprende repitiendo las tareas de la investigación, es preciso que el profesional de la pedagogía conozca cómo se producen esas tareas, para que pueda emprenderlas por él mismo, e integrar con ello su preparación. Así, la pedagogía implica para el profesional, un campo en donde debe informarse

constantemente, y en donde debe también realizar labores de investigación. La enseñanza superior de la pedagogía, como toda enseñanza superior, va de la mano de la investigación; pero esta proporción entre la enseñanza y la investigación, que en la escuela normal elemental es apenas incipiente, que en la escuela superior es paralela, alcanza en los niveles superiores, un carácter preponderante. La enseñanza superior en el grado doctoral, se sustituye casi por completo por la investigación.

En el doctorado, no existe enseñanza doctrinaria; existe tan sólo, y como preferente proceder didáctico, la investigación.

El valor formativo de la investigación es indiscutible; considerando el problema con un sentido dialéctico, aprender a investigar es más importante que investigar. El valor formativo de la investigación reside, no en los productos que se alcanzan con la investigación realizada, sino en la adquisición de una técnica para investigar. Los asuntos que se investigan en el periodo de formación, no constituyen, ni una unidad, ni menos la totalidad, pues son de una naturaleza variada, que si bien representan un valor, por cuanto constituyen un descubrimiento nuevo, hay que reconocer que son tomados a título de ejemplo; el rendimiento de ese trabajo, no se

limita a haber alcanzado un nuevo conocimiento, sino que se traducen en un dominio de la técnica de la investigación.

En el nivel de doctorado, la investigación es realizada por los alumnos, bien que no en una forma autónoma, independiente; acaso el alumno está en condiciones de realizar la investigación por sí solo, pero institucionalmente la investigación, sea en algún seminario, en algún laboratorio, en el instituto o en el museo pedagógico, es una función permanente en la que trabajan profesionalmente varios investigadores a los que se asocia el alumno, en pos de una técnica de trabajo, para actuar dentro del panorama de su especialidad.

El aspirante al doctorado, además de ser un conocedor de la pedagogía en su forma general, debe haber optado por una especialidad. Ésta se construye sobre la base de una cultura general suficiente, indispensable, pues que si no existe, no hay especialidad; acaso podrá haber el simple dominio de una técnica, en las ramas que así lo permitan, pero no una especialidad. Y lo propio ocurre con la denominación del doctorado; el calificativo de doctor en pedagogía, no es sinónimo de sabio pedagógico, sino de especialista, de experto, de conocedor, de investigador en una rama de la pedagogía, que no en todas. Claro

está que un especialista en algo, puede emprender investigaciones en otro campo; y seguramente que logrará más éxito que un aprendiz; pero el dominio de la pedagogía en el nivel en que lo exige un grado doctoral, necesita que el titular se consagre al estudio de un solo aspecto.

Ya en este nivel doctoral, no sólo son un supuesto la preparación previa, la capacidad y la responsabilidad del estudiante, sino que además son el mecanismo de la eliminación. No es necesario ni siquiera posible, llevar al nivel doctoral a todos los profesionistas. En cualquier centro educativo del mundo, y en cualquier especialidad, son muchos los profesionales que se forman, y muy pocos los doctos que logran sobresalir; y el caso de la pedagogía, no debe ser un rebajamiento de esta exigencia académica, pues eso lleva consigo el menosprecio de esta disciplina. No está maduro este criterio, pero debe llegar el tiempo en que los asuntos educativos, sean resueltos por expertos en educación, y no por personas ajenas a ella; es necesario que la enseñanza de la pedagogía esté en manos de pedagogos, que desaparezcan de la docencia los aficionados, que dan clase por mero gusto; la profesionalidad en la pedagogía, va imponiéndose gradualmente, y esta profesionalidad, ad-

quiere madurez y autonomía, a través de la investigación.

El doctorado en pedagogía, no es un campo para todos los que quieran arribar a él, sino para los que, ostentando la máxima capacidad, muestren a la vez preocupación y amor por la educación; porque la realidad de ésta es permanente y generalizada, manifestándose cada vez en forma más compleja. De ahí que el afán por comprenderla en su esencia y significación, y por conocerla cabalmente para su mejor realización, equivale al esfuerzo empeñado en su investigación. Y cuando éste es el objetivo del doctorado, le permite ostentar el carácter de forma de superación profesional, a la vez que de medio de progreso pedagógico.

CAPÍTULO VI

LOS AUXILIARES DE LA ENSEÑANZA
DE LA PEDAGOGÍA

1. La enseñanza verbalista de la pedagogía, y su crítica.
2. Los medios didácticos en la enseñanza de la pedagogía.
3. Los auxiliares de la enseñanza elemental de la pedagogía.
4. Los auxiliares de la enseñanza superior de la pedagogía.
5. Los centros de investigación pedagógica.

1. *La enseñanza verbalista de la pedagogía, y su crítica.* La práctica de una enseñanza verbalista, es correlativa de la práctica de una enseñanza pasivista; es más: el verbalismo es el instrumento del pasivismo. La *enseñanza verbalista* de la pedagogía consiste, precisamente, en usar la palabra del maestro como vehículo del conocimiento pedagógico; y no sólo en usarla, sino en imponerla, y en aceptarla. En este procedimiento verbalista se encuentran algunas fallas que hay que analizar con detenimiento:

1^a El verbalismo puede degenerar en una superficialidad. Un diletante que habla de todo, hasta de pedagogía, tiene que hablar muy por encima, sin profundizar.

2^a El verbalismo puede engendrar errores que en la docencia media y superior son intolerables, como el dogmatismo y la intolerancia ideológica. Un profesor que se limita a imponer sus ideas, cae en una esterilidad, y en ella forma a sus alumnos, que sólo se vuelven simples repetidores.

Estos dos errores, la superficialidad y la imposición, son errores dados en el profesor; pero el pasivismo ofrece su mayor peligro y su aspecto negativo más arraigado, se manifiestan respecto del alumno. A través del verbalismo, que lleva consigo el pasivismo, se forma en el alumno auténticamente un estado de negligencia y de esterilidad intelectuales. No es tan sólo el pasivismo, sino más bien el verbalismo, el que convierte a los alumnos en simples receptores de conocimientos.

Y en el caso de la pedagogía, que es una ciencia en vías de integrarse, el verbalismo y la repetición son obstáculos para su progreso. Suponiendo que se trata de un docente esmerado,

que procura ofrecer en cada clase un conocimiento nuevo a sus alumnos, y éstos lo repiten, lo repiten en la proporción del maestro que lo preparó; pero si no se trata de un profesor progresista, sino rutinario, poco escrupuloso, que no prepara la clase, o sólo la improvisa, y los alumnos la repiten, están repitiendo algo sin base. La consecuencia más negativa del verbalismo, es el estancamiento en el aprendizaje, y aun el retroceso en la marcha del progreso pedagógico.

Como causas no justificadoras, sino explicativas del verbalismo, pueden citarse varias: En primer lugar, el régimen escolar. No es tan malo que haya profesores verbalistas, sino que haya escuelas que los toleren. En segundo lugar, la falta de profesionalidad de los docentes. No debe elegirse a quien tenga una gran reputación social, sino a quien tenga qué enseñar; el criterio para la elección de los profesores de pedagogía no debe ser la posesión de virtudes variadas, sino la competencia profesional. En tercer lugar, la improvisación de las instituciones. Generalmente las instituciones educativas nacen para resolver una necesidad, aparecen como remedios; no nacen con un sentido fecundo sino en calidad de recurso eficiente y por tanto, impreparadas para la función que se proponen; esto es más frecuente de lo que parece, tratándose de escuelas que prepa-

ran maestros. En cuarto lugar, y como consecuencia de lo anterior, está una carencia de los elementos con que debe contar una institución de este tipo. ¿Qué hace una escuela normal que no tiene biblioteca? ¿Cuál es el destino de una escuela normal donde sus profesores tienen un libro de texto para prepararse, y ese mismo libro es el que tienen los alumnos?

El verbalismo, junto con la esterilidad intelectual que provoca en los alumnos, significa la negación de los principios mismos de la pedagogía. La educación es vida y sobre el desconocimiento de este concepto, están fundados todos los errores del pasivismo. La enseñanza verbalista ha permitido otros errores y los ha fomentado, errores que van más allá de la esterilidad; porque si el alumno es infecundo, intelectualmente, es latstimoso, pero es un caso individual que en algún modo se ajustará a la vida; pero el verbalismo ha tratado y aún ha llegado a violar las leyes mismas del aprendizaje. Si no estuviéramos acostumbrados al verbalismo, nos parecerían inconcebibles los cursos intensivos, los exámenes a título de suficiencia, los apuntes de clase, la máquina de aprender, y tantas otras ingenuidades, más aprovechadas por el comercio que por la enseñanza, haciendo víctimas, a sus destina-

rios de la más nefasta consecuencia, disfrazada de facilidad.

2. *Los medios didácticos en la enseñanza de la pedagogía.* Se entiende por *medios didácticos*, a toda clase de auxiliares del proceso didáctico. El proceso, a título de método, es una entidad ideal que se pone en marcha a través de un ejercicio intelectual, mismo que implica la coordinación del trabajo realizado por el maestro, y del trabajo realizado por el alumno. Pero la enseñanza, al hacer realidad el método, ha tomado diferentes cauces; desde la época más antigua, el método didáctico se identificó con un ejercicio de la memoria, y durante mucho tiempo fue considerada esta función, como instrumento para aprender. En otras ocasiones, el método didáctico se confundió con un ejercicio de repetición, y en muy contados casos, se identificó con una forma de razonamiento; el trabajo de Sócrates es el ejemplo más claro de esta situación.

Pero la enseñanza moderna considera que el método, como entidad abstracta, debe tener apoyos que estén fuera de la mera reflexión, es decir, que faciliten su práctica, mediante relaciones concretas con la realidad. Así resulta el aprendizaje, un trabajo de elaboración mental que se apoya en hechos concretos. Estos hechos,

auxiliares de la actividad, permiten que se establezca una relación entre la mente del alumno y la realidad que éste trata de aprender, y están constituidos, ya por objetos materiales, ya por formas de la actividad.

Tanta importancia se ha concedido a esta relación entre la mente y el objeto, sobre todo a partir de Comenio, y más aún de Pestalozzi, que a su práctica se le ha denominado *enseñanza intuitiva*, porque el objeto de cumplir esta relación, es precisamente favorecer los procesos intuitivos; pero confundido ese objetivo, con un contenido de aprendizaje representado por la propia realidad, se ha superado ese concepto, por el de auxiliares de la enseñanza, que incluyen, ordenadamente, materiales y actividades, encaminados a favorecer, el logro de resultados efectivos, en la labor que el alumno realiza para aprender. Hoy por hoy, estos auxiliares se comprenden bajo la denominación de *enseñanza audiovisual*, bien que hay otros elementos, como los de carácter informativo (libros, revistas, diarios), que complementan el auxilio al método didáctico.

Sin embargo, en todos estos afanes de dar una base real, concreta, al trabajo didáctico, hay que reconocer un principio: la necesidad de usar ciertos auxiliares que faciliten la reflexión, a partir de la realidad, con el propósito de que aquélla se

refiera a ésta. Tal ha sido el empeño de la llamada enseñanza intuitiva, que significa el empleo de una serie variada de elementos para favorecer la intuición didáctica. Esta serie variada de elementos se conoce como medios o ayudas auditivo-visuales, en atención a que la vista y el oído son las principales vías intuitivas.

Pero no sólo los auxiliares auditivo-visuales han de considerarse como medios didácticos. Precisamente hay que preservarse contra esa limitación; auxiliares didácticos, son todos los dispositivos de que se pueda echar mano, no sólo el objeto concreto, o la creación material; la conversación, el ejemplo dado en clase, o la misma participación personal; es decir, los medios didácticos comprenden todo lo que sea ajeno e independiente al propio método.

Con esto hay que fundamentar un criterio que delimite y especifique el sentido y valor del material didáctico, o serie de dispositivos para la enseñanza; lo importante es reconocer que el medio didáctico es ajeno al método, porque éste rigurosamente es racional, en tanto que el medio es rigurosamente concreto. Ya sobre esa noción de los medios didácticos, conviene reconocer cuáles pueden ser los más adecuados para auxiliar la enseñanza de la pedagogía, en cada uno de sus niveles institucionales.

¿De qué se puede auxiliar un maestro para enseñar pedagogía? De todo aquello que signifique una ayuda en general para la enseñanza, y un auxilio específicamente para la enseñanza de la pedagogía. Por tanto, todo lo que se ha dicho acerca de los procedimientos activos, constituye la base para determinar la serie de auxiliares de esta enseñanza, como son una escuela anexa, un laboratorio de pedagogía o psicotécnica, un museo pedagógico; pero considerados ya en forma particular y concreta, los auxiliares de la enseñanza de la pedagogía, hay que mencionar, además de los dispositivos audiovisuales de todo tipo, los libros de texto, y junto con ellos las bibliotecas con las funciones ya señaladas.

Así, pues, la enseñanza activa de la pedagogía no puede realizarse prescindiendo de auxiliares de la actividad. En la medida en que se carezca de auxiliares, en esa medida la enseñanza es verbalista y pasivista.

La enseñanza activa y la enseñanza con auxiliares, son la misma cosa vista desde distinto ángulo. En la Edad Media, por ejemplo, se impartían los conocimientos a base de lecciones; se entendía entonces por lección, lo mismo que es ahora: una lectura; pero era verbalista la enseñanza medieval, porque el catedrático leía la lección y el estudiante no tenía otra cosa que

hacer más que escuchar. Si el alumno hubiera tenido su libro, hubiera hecho ejercicios, hubiera utilizado otros auxiliares que no fueran la sola memoria; esa enseñanza habría sido activa.

3. *Los auxiliares en la enseñanza elemental de la pedagogía*. Dado que la enseñanza elemental de la pedagogía es una enseñanza de formación personal de adolescentes, y que allí no cabe la investigación por la inmadurez del escolar, el auxiliar fundamental de la enseñanza es el libro, el manual escolar. Por *manual escolar* debe entenderse un libro que expone una materia, en donde se comenta y se explica; es un libro en que se ofrece una visión unitaria y completa del curso a que pretende servir. De allí se deriva también el hecho de que la elaboración de manuales escolares, constituya para el profesionista, la posibilidad de una especialidad auténtica.

No cualquier apunte de clase puede convertirse en libro de texto; el manual escolar lleva en sus páginas la gran responsabilidad del autor. Imaginemos lo que significaría que un autor ofrezca una cita equivocada, o asiente una falsedad; como el contenido de ese libro no es para discutirse, la aprenderán los alumnos.

Junto con el manual escolar, la enseñanza elemental de la pedagogía debe valerse de otras

obras que pongan en contacto al alumno con los grandes autores; desde el punto de vista bibliográfico, esta segunda forma de auxiliares, son las *antologías*, así como también los extractos de obras de algunos pensadores. Un complemento del texto de Historia de la Pedagogía, por ejemplo, lo puede constituir la Antología Pedagógica, con el propósito de que los alumnos conozcan algo más que las explicaciones contenidas en el manual; esas antologías son generalmente elaboradas por los mismos autores de los manuales, y consisten en la presentación, cronológica, de los textos que contienen las ideas principales de los grandes pedagogos.

Una tercera forma de auxiliares bibliográficos en la escuela normal elemental, es la correspondiente a las *enciclopedias pedagógicas*; estas enciclopedias pedagógicas, deben estar realizadas con un sentido historicista, pues no se trata de meros diccionarios, sino de encontrar, para cada concepto, su explicación actual y la evolución que ha sufrido desde su origen hasta llegar a ese estado actual. Muy variadas obras de esta naturaleza existen editadas, y en ellas puede apoyarse la información de los alumnos, salvando estas dos deficiencias para su uso sencillo e inmediato: estar en lenguas extranjeras, o ser traducciones de obras ya antiguas.

La escuela normal elemental, además, debe contar con otros auxiliares, prescindiendo de los que son propios de las escuelas, tales como algunas formas de ayudas audiovisuales, que son de uso general. Se trata de auxiliares específicos de la enseñanza de la pedagogía, tales como la escuela experimental misma, y los elementos que, siendo de manejo exclusivo de los maestros, los normalistas deben aprender su uso; el laboratorio de psicotécnica, no tan sólo como centro de trabajo, sino como medio de aplicación de los conocimientos que reciban los alumnos; los talleres, en donde los futuros maestros preparen o produzcan los distintos elementos que han de usar como auxiliares en sus prácticas, y que les servirán después en el ejercicio docente.

No debe prescindirse, en la enseñanza elemental de la pedagogía, de todas las formas, concretas de auxilio del trabajo, (periódico mural, cinematógrafo educativo, programas cívico-culturales de radio y televisión), así como de toda clase de participación, individual y escolar, (eventos cívicos, asistencia a escuelas que transitoriamente reclamen maestros, campañas sanitarias, excursiones educativas, competencias deportivas, alfabetización, atención de bibliotecas públicas y de escuelas primarias), y en general, de todo lo que directa o indirectamente contri-

buya a la formación de los normalistas como futuros maestros.

4. *Los auxiliares en la enseñanza superior de la pedagogía.* En la misma proporción que se intensifica y amplía, el contenido de la enseñanza superior de la pedagogía, respecto de la elemental, así como aumenta la complejidad estructural del método, en esa misma proporción se aumenta la exigencia y la participación de los auxiliares en la enseñanza. Sin duda que una escuela superior requiere más elementos que una elemental, tanto humanos, como técnicos.

Este es el caso de una institución en que se cultiva en grado superior la pedagogía. A nadie escapa que una escuela normal superior, o una facultad universitaria, tiene más exigencias que una escuela normal elemental. Las exigencias de los auxiliares obedecen, desde luego, a las exigencias en el trabajo docente. Si se ha eliminado de antemano la idea de una enseñanza verbalista y pasivista, es de suponerse que una enseñanza a base de actividad, requiere elementos para encauzar debidamente esa actividad; y en la medida en que más se debe desterrar el verbalismo, cual es el caso de la enseñanza de la pedagogía, en esa medida se debe intensificar la presencia de auxiliares de tal enseñanza. Desde luego que

estos auxiliares son los que responden a la orientación activista, productiva, autoformadora del profesionista.

El primer auxiliar en una escuela superior en que se cultiva la pedagogía, es la biblioteca. Este auxiliar debe significar, efectivamente, la posibilidad de responder a todas las exigencias de información del futuro profesionista. La biblioteca de la escuela normal superior, como de la facultad de pedagogía, debe ser especializada, es decir: el cúmulo de libros no debe ser simplemente un acerbo de número; no es una gran biblioteca la que tiene el número mayor de libros, sino la que tiene más rigurosa especialización. La biblioteca de pedagogía, debe ofrecer tantas secciones como especialidades sugiera la necesidad formadora. No se trata ya de una colección de libros, sino de una disposición de las obras para ser empleadas a modo de cierto tipo de herramientas de trabajo. La *biblioteca especializada* y el *bibliotecario especializado*, son los principales auxiliares de la enseñanza superior; incluso se podría prescindir de otros auxiliares, pero no de la biblioteca. Respecto de las obras que deben operar en una biblioteca profesional de pedagogía, debe reconocerse que en este nivel, ya no caben el manual, ni la enciclopedia, ni la antología; aquí se exigen las obras auténticas y las

obras críticas, que no son obras de explicación, sino que suponen un conocimiento de la obra original para enderezar una crítica sobre la misma. Esencial, imprescindible, es la biblioteca como auxiliar de la enseñanza; la biblioteca especializada, debe funcionar en los mismos recintos donde se realizan los *seminarios*, que son el trabajo efectivo de la formación profesional, porque el seminario no puede significar una palestra para el catedrático, sino un medio de formación mediante el trabajo conjunto, permanente y coordinado.

Hay un auxiliar, también indispensable en la formación profesional, que por otra parte, responde a la organización de la escuela productiva, y es el *laboratorio de didáctica*, llamado también escuela experimental o anexa. Este laboratorio de didáctica es imprescindible en las instituciones que preparan docentes (maestros para la segunda enseñanza, o para la enseñanza superior). El laboratorio debe significar, además, un medio de iniciación en el ejercicio profesional. La escuela superior tiene el compromiso de formar profesionistas de la pedagogía en su forma docente, y por lo tanto, debe procurar que la formación de tales profesionistas sea efectiva, que responda a las exigencias de su autenticidad. Pero al mismo tiempo, no puede ofrecer al alum-

no una participación simplemente a título de práctica; si bien la escuela superior de pedagogía debe sostener una escuela experimental a título de laboratorio, esta escuela también debe significar una fuente de trabajo para el profesionalista futuro. En la escuela anexa, cuya marcha está encargada a los estudiantes, los servicios docentes no deben ser gratuitos; es una iniciación en la vida profesional en todos sus aspectos, pues igual que se exige al practicante una responsabilidad, también la escuela debe remunerar a éste esos servicios.

Pero como la formación profesional no sólo capacita a docentes sino también a pedagogos no docentes, es decir, profesionistas que desempeñen funciones extradocentes, como psicotécnicos, orientadores, funcionarios, escritores de libros de texto, etcétera, debe estar provista de otros auxiliares de la actividad, como son los *laboratorios*, entendiendo por éstos, no sólo recintos donde hay aparatos, sino centros que propicien la experiencia que es contacto con la realidad, en la que deben incluirse sus diversos aspectos, para que lleguen a ser del dominio del aspirante a la profesión.

El laboratorio de investigación, no debe ser tampoco un centro aislado de la realidad específica, ni social; la práctica formativa que rea-

licen en él los estudiantes, también debe ser remunerada, con la misma proporción que la del laboratorio de didáctica. La atención a casos particulares, la investigación particular, el tratamiento de problemas escolares, que constituyen medios de formación profesional, por cuanto a la práctica que implican, también deben ser motivos de rendimiento económico para el futuro profesionista.

Junto a estos tres elementos auxiliares deben considerarse otros de segunda importancia, porque en este concepto de los auxiliares, está implícita la noción metódica y no la material; obviamente se reconoce el valor de un auxiliar por el servicio que presta, más que por la sola posesión del mismo. Por lo tanto, los elementos materiales de una escuela superior de pedagogía, deben reconocer como objetivo único, el servir como medios para el mejor rendimiento en la labor didáctica. Su gran variedad, obedece a las distintas necesidades que de ellos tienen la enseñanza y el aprendizaje; no es lo mismo una información documental, que una comprobación experimental, y por tanto, los medios usados han de ser los específicos para cada actividad. Será ociosa la mención aquí, de los elementos auxiliares elementales, comunes a una tarea escolar sistemática, cualquiera que sea su nivel

como su impropia sustitución o renuncia, en una investigación que se hace en público o en un salón improvisado.

5. *Los centros de investigación pedagógica.* Los centros de investigación pedagógica, de toda índole, no son propiamente auxiliares de la enseñanza, bien que en ellos pueda realizarse una acción didáctica; son más bien, lugares de trabajo profesional.

Así como la docencia puede tomar todo el impulso que se quiera, y puede realizar los mejores logros en todos los niveles, también la investigación puede tomar tantas variantes, obedeciendo a la amplitud del campo educativo; pero todas ellas, a la vez que cumplen una misión inquisitiva en el campo del saber, pueden servir igualmente, como auxiliarse de la enseñanza.

Paralelamente a la existencia de escuelas normales elementales, de escuelas normales superiores y universidades, deben existir centros de investigación pedagógica, y éstos, con capacidad de realizar investigaciones de todos tipos: histórica (filosófica, científica, biológica, psicológica, social); técnica (didáctica, psicotécnica), etcétera. Estos centros son el ambiente profesional de trabajo de un tipo de profesionista característico: el *pedagogo*.

La generalidad de la educación primaria re-

clama la existencia, en número amplio, de escuelas normales elementales; la disminución numérica de los alumnos de escuelas medias, y más aún de escuelas superiores, así como la necesidad limitada de funcionarios que realicen tareas educativas técnicas, determinan un número menor de escuelas normales superiores, o de facultades universitarias, en donde se cultive la pedagogía en grado profesional, con la exigencia de una mayor calidad académica; y siguiendo esa progresión limitativa, los centros de investigación han de ser todavía en menor número, acaso con sentido regional o nacional, ya que el producto de sus investigaciones, será generalizado, lo cual acentúa la exigencia de una rigurosa solvencia en los titulares de tan significativa labor, sobre todo si se tiene en cuenta que, tras el aumento del saber, propicia la preparación de nuevos investigadores, para continuar la obra inquisitiva.

No es necesario que un pedagogo sea un gran docente, como tampoco es necesario que un gran docente sea un pedagogo. Son dos funciones distintas, que llegan a darse en la misma persona, pero si no se dan, no es desdoro de la profesión. Un pedagogo que se caracteriza por su calidad de investigador, puede no caracterizarse por su calidad de docente, sin que implique consecuencias definitivas. A la inversa, el ser buen

investigador no es carta de presentación de un buen docente. Son situaciones distintas, para las que no se necesita sólo capacidad, sino vocación.

Los centros de investigación pedagógica fundamentalmente son dos: los *institutos de pedagogía* y los *museos pedagógicos*, mismos que comprenderán todas las dependencias necesarias o posibles.

El instituto investiga la pedagogía en su dimensión actual, en sus aspectos individuales o concretos, mediante la aplicación de técnicas psicológicas y didácticas, para experimentar y para comprobar; en sus aspectos generales, a través de un trabajo científico, para formular leyes de aplicación amplia; en sus aspectos ideales, mediante la investigación filosófica, a fin de llegar a una acertada comprensión del significado y meta de la educación; en sus aspectos normativos y legales, a través de estudios jurídicos, para ver de dar sustantividad a la acción educativa, sobre todo en su forma de servicio y de tarea nacional. Estos trabajos pueden realizarse en instituciones diversas, sin que su coordinación implique necesariamente su concentración material; laboratorios de psicotécnica y escuelas anexas, gabinetes de antropometría, de investigaciones psicológicas, y de estudios sociales; centros de estudios filosóficos y de estudios jurídi-

cos. . . su asiento debe ser diferente, lo explica su propia naturaleza, pero su cometido es común: aumentar el saber pedagógico.

El museo pedagógico es un centro de investigación donde se sigue una dimensión histórica, persiguiendo aumentar el saber respecto del desarrollo educativo universal, nacional, contemporáneo, y sobre todo, en su forma comparada. Esto insinúa las secciones que deben funcionar, sin que puedan excluirse todas las agencias posibles, que realicen investigaciones históricas locales o regionales dentro del país. Si todos estos estudios son valiosos, el más fecundo y dinámico es el de la pedagogía comparada, que debe ser actual, selectivo, y realizado ante la necesidad de una reforma, a petición del organismo ejecutivo; ya se ve que el museo pedagógico no debe ser un simple arsenal de antigüedades, sino un centro de actualización del pasado, mediante su conocimiento, y de utilización positiva de lo actual, mediante el criterio comparativo.

La coordinación de la investigación debe estar al cargo de un investigador que regule los trabajos, que frene los más acelerados e impulse los más rezagados. El desequilibrio en la investigación pedagógica, no debe ser halago para ningún instituto de pedagogía. Uno que se precie de

haber ahondado el problema de la orientación vocacional, con descuido de la investigación filosófica, es un instituto que no trabaja bien, aunque a veces el carácter burocrático de estas instituciones, hace que no se cumpla tal exigencia.

La investigación es el campo de trabajo para los pedagogos no docentes. Que esos centros de investigación están vinculados a la enseñanza, es indudable; se investigan nuevos conocimientos y se transmiten, a la vez se cumple una tarea didáctica, sobre todo en la enseñanza superior, donde no puede establecerse una barrera entre lo que es clase y lo que es tarea inquisitiva del saber. Por tanto, los centros de investigación, guardan con las escuelas de alta docencia, una relación estrecha, y hasta coinciden en su ubicación elevando la calidad académica de éstas, y ambientando aquéllos. La investigación es una forma de dirigir el sentido activo de la enseñanza superior; si no se quiere que ésta sea verbalista, tiene que acudir a la investigación, aunque sea en mínima proporción, y asegurarse que no sea descabellada.

CAPÍTULO VII

LA APRECIACIÓN DE LOS RESULTADOS
DE LA ENSEÑANZA DE LA PEDAGOGÍA

1. La enseñanza de la pedagogía, y sus efectos en el sujeto. 2. La comprobación del aprendizaje elemental de la pedagogía. 3. La comprobación del aprendizaje profesional de la pedagogía. 4. La comprobación de la capacidad para la investigación pedagógica.

1. *La enseñanza de la pedagogía, y sus efectos en el sujeto.* Es obvio que la enseñanza de la pedagogía representa un trabajo escolar y que por tanto, este trabajo no puede quedarse simplemente en el nivel de una actividad cumplida, sino que al representar la realización de un propósito, es preciso constatar el grado en que ese propósito se ha cumplido, esto es, el grado en que el objetivo que se perseguía, ha sido alcanzado.

En la misma forma que la comprobación del aprendizaje de cualquier disciplina, es una tarea necesaria, pues constituye una revisión de lo que

se ha logrado, la apreciación de sus resultados no debe significar simplemente un trabajo administrativo, de dar una nota o clasificación, sino que debe tener el carácter de autocrítica, tanto por parte del docente como por parte del escolar; la apreciación de los resultados es algo que se impone, ya bajo una comprobación íntima, privada, ya bajo una demostración pública de exhibición.

Así, en la enseñanza de la pedagogía esta revisión del aprovechamiento se impone, tanto más, cuanto que no se trata de un trabajo simplemente, sino de un trabajo escolar, y por lo mismo, no son dos los elementos interesados en comprobar el rendimiento, sino tres; el tercero es la institución. Para una institución educativa sería positivamente denigrante el tener que reconocer que su enseñanza no alcanza los objetivos esperados, o que para aprender lo que se enseña en ella, basta con prepararse autodidácticamente. Una institución de la que se pueda decir que se aprende lo mismo asistiendo a sus clases que sin asistir, que lo mismo que se aprende en ella se puede aprender leyendo un libro, esa institución no tiene sentido. La institución debe ser la primera interesada en comprobar si su enseñanza cumple el objetivo que se propone, al emprender su labor didáctica.

Ya desde tiempos de Herbart, se reconocía que los objetivos de la formación se podían alcanzar a través de la instrucción. Muchos sistemas educativos que se han organizado con este criterio, tienen como norma la educación por la instrucción. El secreto no está en superar esta fórmula, sino en vivirla, sintiendo precisamente la formación como un objetivo, y la instrucción como un medio. Por tanto, una organización escolar que se conforma con la instrucción, se queda con los medios; toda instrucción debe aspirar a la formación, y en el caso de la pedagogía sobre todo profesional, el objetivo de la formación es precisamente la integración de un estilo de vida.

El pedagogo es el que realiza un estilo de vida profesional. Totalmente inútil y estéril, sería pensar que el objetivo de la formación del pedagogo es la erudición; el erudito es un hombre a medias, si esa erudición no está al servicio de una convicción personal, si no se le tiene tan sólo como instrumento para una integración personal.

Esto, que en cualquier estilo de formación es una evidencia, en la pedagogía con más razón, porque precisamente no es tan sólo una posesión de conocimientos y de criterio pedagógico lo que se busca, sino que lo importante es la vuelta a

la realidad, o sea, vivir ese criterio, aplicar esos conocimientos. Y para llevarse a la práctica se necesita que la persona del pedagogo asocie los conocimientos con la realidad; por eso la erudición es sólo un instrumento. El conocimiento, por ejemplo de las diferencias individuales, no debe permanecer como saber pasivo, sino que debe servir para enseñar y exigir en la medida de tales diferencias individuales; porque si se reconoce que son esenciales, y al mismo tiempo se practica una enseñanza uniformada, no se está asociando el saber con la realidad.

El conocimiento de la pedagogía no debe reducirse a una erudición; el enciclopedismo siempre lleva a un fracaso derivado de la esterilidad de la actitud enciclopedista. La erudición debe ser cultivada, pero con miras a algo. La enseñanza de la pedagogía es un instrumento para algo, y ese algo está representado por la integración, por el proceso de estructuración de la personalidad del maestro en cualquiera de sus grados.

Sin embargo, a pesar de estas consideraciones que son reconocidas como contundentes, el trabajo didáctico mismo nos exige una cierta forma externa, objetiva, de demostración del aprendizaje; porque una cosa es que la escuela, por su estructura, funcionamiento y maestros, forme personalidades, inculcando en los prefesionales

esa cualidad suprema que es la responsabilidad, y otra cosa es que los conocimientos sean asimilados por el sujeto. En tanto que a la ética le interesa la asimilación de los conocimientos con miras superiores, a la didáctica interesa la comprobación del aprendizaje logrado por los alumnos. Y a ello nos vamos a referir.

2. *La comprobación del aprendizaje elemental de la pedagogía.* La organización de la normal elemental, tiene un objetivo formativo; su alumnado y su contenido representan una estructura compleja, que da como resultado la preparación de un técnico, cuya labor es la educación elemental; y por tratarse de una labor con referencia al hombre, ese técnico debe respaldar su actuación con una recia convicción moral.

Por eso la escuela normal elemental ofrece esa variedad de conocimientos, encaminados todos a dar al adolescente una visión clara acerca de lo que es la educación, y a capacitarlo para que asuma una actitud responsable frente al trabajo. Nos referimos a aquellas asignaturas que tienen un contenido pedagógico preciso, y no a las formativas de la persona del adolescente.

¿Cómo comprobar en el estudiante de la escuela normal elemental, que haya asimilado o no los conocimientos pedagógicos que se le han da-

do? Las viejas formas de examen han sido todas ensayadas en la escuela normal elemental, porque es una institución, ya vieja de siglos. La comprobación del aprendizaje es una tarea didáctica, tanto más, cuanto que hoy la doctrina de la enseñanza se ha nutrido considerablemente con las aportaciones de la psicotécnica. La medición del aprendizaje resulta ser, por tanto, una función dentro de tantas otras que cumple la labor docente, y no tiene nada de particular que haya evolucionado, al igual que el método didáctico mismo, y el empleo de auxiliares.

Por tanto, la medición del aprendizaje en la escuela normal elemental, es una tarea ordinaria que no tiene mayor trascendencia, ni debe significar una novedad ni un motivo de orgullo o de preocupación. Medir el aprendizaje es tan natural como impartirlo; así pues, no hay para qué exaltar demasiado esta tarea, que es una de tantas tareas didácticas. El examen público es una forma de comprobar el aprendizaje, tan artificial, tan falsa, como la clase brillantísima dada por un catedrático superficial, en la que los alumnos no aprenden nada. El examen aparatoso, puede ser tan estéril, como una enseñanza pasivista o verbalista. Pero la forma de examinar los conocimientos, ha ido evolucionando al parejo que han evolucionado, la didáctica por una parte,

y la psicotécnica por otra; por ello se ha convertido en una labor ordinaria, realizada técnicamente.

Si ya se han combatido el verbalismo y el pasivismo, si ya se han reconocido el valor del interés y de la actividad, es preciso también ahora combatir la forma aparente, el procedimiento formalista y solemne del examen, para implantar, en su lugar, el procedimiento técnico de auténtica comprobación de los conocimientos.

Hoy por hoy, el procedimiento que mejor responde a esta exigencia, es el de las *pruebas*, o *tests*, pero sin caer en el vicio psicométrico de la preocupación patológica por las pruebas, ni en la variedad de actitudes anormales que se han derivado de su uso. Las pruebas pedagógicas son motivo de opiniones en pro y en contra; éstas generalmente producto de su desconocimiento. Son cualidades de las pruebas:

1. Que hacen del examen una actividad variada, natural, funcional y aun interesante.
2. Que precisan la materia del examen.
3. Que examinan todo el conocimiento impartido.
4. Que permiten que cada alumno manifieste su rendimiento particular.

5. Que permiten asignar a cada alumno una estimación equitativa.

Las opiniones en contra, se reducen fundamentalmente a dos: que excluyen casi totalmente el libre manejo del lenguaje, y que su mecanismo hace que se pierda la riqueza conceptual. Ambas opiniones carecen de sentido, si se tiene en cuenta que la prueba es un trabajo de la mente, que echa mano de lo aprendido para constatar su realidad, y en su caso, cuantificarlo; y también, reconociendo que la prueba no es un ejercicio lingüístico, sino un examen, para lo cual se pone en juego la actividad mental, a través de símbolos, de transferencias. Dar crédito a estas supuestas objeciones, equivaldría a reconocer, como objetivo último del curso, la resolución del trabajo de examen, siendo que ésta es, apenas, una función conectada con todo el complejo proceso del aprendizaje.

Hay que combinar el resultado de la prueba netamente cuantitativo, con la opinión del maestro, que tiene un sentido de calidad, que complementa, ratifica o interpreta el resultado que arroja la prueba; ésta, no debe ser instrumento para una calificación ciega, sino sólo un punto de referencia, que, con la opinión del maestro, podrá determinar la apreciación del aprendizaje.

Entonces la prueba, como procedimiento técnico que es, examina el conocimiento; pero como además debe comprobar la formación general del escolar, es necesario que la escuela imponga ciertas exigencias, para que a partir de ellas, pueda dar por satisfecha la posesión de ciertos hábitos, y la adopción de determinadas actitudes profesionales, que son el fundamento práctico de todo el trabajo profesional a que se encaminan los normalistas.

3. *La comprobación del aprendizaje profesional de la pedagogía.* En la escuela superior, donde es otro el alumnado, otros los métodos, y otra la organización, los medios de examen son también otros. Aquí la comprobación del rendimiento personal de los alumnos, debe ser en forma diferenciada, y a través de la eficiencia que ostentan sea como funcionarios o sea como docentes.

La comprobación del aprendizaje, cuando se trata de conocimientos asimilados, es una operación relativamente fácil, pues se trata de examinar el grado y la amplitud de los conocimientos asimilados. Pero en las instituciones de enseñanza profesional de la pedagogía, este problema se complica más, obediendo esta complicación a que en las escuelas superiores, los conocimientos

no se imparten en forma de contenidos unitarios, ya acabados, para dar una información suficiente, sino que por razones de su finalidad y de su régimen escolar, lo que se hace es encauzar, mediante el trabajo activo, la investigación.

En la escuela superior, se enseñan maneras de aprender. Esta enseñanza superior, no puede revisar los resultados de su acción, con los mismos métodos que los revisa la escuela normal elemental. La enseñanza superior, ofrece preferentemente cursos monográficos, que por su contenido, tienen el carácter de una enseñanza incompleta y desarticulada, pues no se trata de lograr la preparación completa del profesionalista, sino de capacitarlo para su constante preparación personal, sobre la base de un conocimiento general.

La escuela superior, capacita a los profesionalistas para prepararse individualmente, no dota de conocimientos dogmáticos, sino de técnicas para aprender y para ampliar los conocimientos relativos a cada disciplina. Un curso monográfico es un curso en que cada alumno trabaja en un solo tema, y no puede suponerse, que con eso, pueda considerar cumplida su preparación. Con la realización de un solo tema, el alumno ha alcanzado un conocimiento cabal del asunto de su monografía, pero ha adquirido

además, la técnica para estudiar otros asuntos similares. Los cursos generales que se imparten en la escuela profesional, son cursos de complemento, cursos que se imparten para que sirvan de base común; pero las materias específicas deben ser monográficas. Esto, debido a que la escuela superior debe tener presente, y actuar con y en razón del progreso de la ciencia. Nunca una escuela superior, por muy completo que deba dar un curso, podrá considerarlo como la última palabra; debe aceptar que el progreso de la ciencia es una realidad, y que por tanto, habrá de contribuir a ese progreso, significando esto una nueva obligación, por cierto con doble significado: estarse informando constantemente, y preparando para contribuir efectivamente al progreso. Es más importante dotar al futuro profesionalista de técnicas para aprender, que de conocimientos estáticos.

Consiguientemente, la problemática de la docencia superior de la pedagogía, es diferente respecto de la problemática de la escuela normal elemental. Desde el punto de vista de su finalidad, la escuela superior prepara a un profesionalista que puede dedicarse a la docencia, tanto como al desempeño de trabajos técnicos dentro de la pedagogía. Por tanto, la mejor forma de comprobar el aprendizaje, la asimilación de los

conocimientos en este orden escolar, es a través de la *eficiencia profesional*; que si se trata de un docente, debe consistir en capacidad para impartir clases; que de un no docente, o funcionario, entonces debe ser capacidad para cumplir con determinado tipo de trabajos técnico-pedagógicos.

Las escuelas superiores de pedagogía, deben estar abiertas a toda clase de innovaciones, no sólo desde el punto de vista didáctico, sino también técnico; y la escuela superior, debe responder con la preparación, lo mismo de docentes eficientes, en la enseñanza doctrinaria y monográfica, que de técnicos para cada una de las nuevas exigencias que se presenten, como pueden ser por ejemplo, la formulación de planes y programas, la elaboración de libros de texto, la organización de actividades auxiliares de la docencia, la formulación de pruebas de promoción, el control estadístico del movimiento escolar, la dirección escolar, la supervisión escolar, la planificación educativa, etcétera.

La eficiencia profesional debe comprobarse, para satisfacción de la escuela que ha preparado al maestro o al funcionario, bien a través de una capacidad didáctica, bien a través de una capacidad para el desempeño de funciones técnicas de toda índole.

La práctica de los *exámenes profesionales* en la escuela normal elemental, como en la superior, es un problema, no de tipo técnico, sino de tipo administrativo; son un acto académico, en cuanto a que es escolar, pero no tienen un sentido técnico-pedagógico; constituyen un evento social, por eso es que deben ser públicos, con el propósito de que la sociedad respalde a la escuela al expedir ésta, un título de ejercicio profesional.

Se podría expedir el título sin el examen profesional, siempre y cuando la institución contara de antemano, con una aceptación tan general y definitiva, que pudiera a su criterio, otorgar o retener el título a quienes hayan satisfecho las exigencias señaladas, o revelen deficiencias intolerables. La práctica de estos exámenes, empero, sirve de algo, porque un examen profesional, puede ser una demostración global de la capacidad personal; claro que operan circunstancias ajenas a esta capacidad, como lo artificial de la situación, la diversidad de criterio entre los sinodales, la presencia del público, etcétera.

4. *La comprobación de la capacidad para la investigación pedagógica.* En el nivel de doctorado, la comprobación de la eficiencia no es motivo ya, de una acción especial; es una labor funcional, que supone, además, permanencia y

efectividad. Obviamente se reconoce que, si este nivel de la enseñanza de la pedagogía se propone la formación de investigadores, la única forma de comprobar los efectos positivos del tal enseñanza, es la presentación de los resultados de una investigación, que demuestre una auténtica eficiencia.

La capacidad para investigar es la mejor forma de demostración del aprovechamiento en la alta docencia. Y la difusión de los resultados a que se llega mediante el trabajo inquisitivo, es el coronamiento de esta capacidad. Por tanto, ninguna investigación debe permanecer, ni en plano de proyecto, ni en plano de secreto; además de cumplirse, ha de darse a conocer, para cumplir el cometido de contribuir al progreso del saber pedagógico.

Un doctor en pedagogía ostenta su calidad profesional, en la elaboración y publicación de *obras pedagógicas*. Puede señalarse como decisiva demostración de la capacidad doctoral, la presentación de un libro, y de un libro que, por cierto, sea el punto de partida de una serie o de una variedad; la actitud del investigador debe ser fecunda, constante y efectiva, expresiva, cada vez, de una solvencia comprobada.

Cabe señalar aquí, a título de prevención, un hecho que, frecuente y osado, ha convertido a la

pedagogía en su escenario predilecto; la irresponsabilidad, traducida, ya en charlatanería, ya en improvisación, ya en aparente originalidad. No son pocas las publicaciones que ofrecen desarrollos y opiniones sobre tópicos educativos, carentes de criterio científico, cuando no repeticiones de tratamientos ya pasados, o descabelladas ideas con apariencia de proyectos.

No menos estéril, bien que sin tanto perjuicio, es el caso contrario, de los doctores acreditados académicamente, pero cuyas investigaciones no pasan de meros programas. El investigador pedagógico lo es, en la medida que realiza investigaciones, y en ellas plasma, tanto su solvencia personal como su contribución al progreso de la pedagogía.

La comprobación de la capacidad doctoral, si bien tiene un aspecto externo, es más bien un problema de propia responsabilidad. No puede fincarse en la aceptación o rechazo inmediatos de una obra, sino en la esencia misma del contenido de ésta; su efectividad, su autenticidad, han de ser valoradas por él mismo, bajo el signo de la propia responsabilidad, por encima de las apariencias y de todo convencionalismo.

El carácter selectivo que priva en el doctorado, desde la admisión de los aspirantes por su calidad, y a lo largo de la preparación escolar por

su exigencia, es un anticipo de lo que significará el cumplimiento pleno de la faena pedagógica profesional.

La auténtica comprobación de los efectos de la formación en este alto nivel académico, está en la persona misma: quien se convierte en un investigador responsable y sereno, ha asimilado bien la formación; quien no, la ha despilfarrado.

INDICE

| | |
|-------------------|---|
| Prólogo | 7 |
|-------------------|---|

INTRODUCCIÓN

HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA PEDAGOGÍA

| | |
|---|----|
| 1. Posibilidades y límites de una didáctica de la pedagogía | 13 |
| 2. Los problemas capitales de una didáctica de la pedagogía | 16 |

CAPÍTULO I

LA ENSEÑANZA DE LA PEDAGOGÍA

| | |
|---|----|
| 1. La pedagogía ingenua | 23 |
| 2. Autodidactismo y actitud didáctica | 24 |
| 3. La enseñanza sistemática de la pedagogía | 28 |

CAPÍTULO II

LOS OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA DE LA PEDAGOGÍA

1. El conocimiento de la pedagogía como propósito unitario 37
2. Los fines de la enseñanza elemental de la pedagogía 40
3. Las metas de la enseñanza superior de la pedagogía 46
4. Objetivos de la enseñanza de la pedagogía, a través de la investigación pedagógica 49

CAPÍTULO III

EL INTERÉS EN LA ENSEÑANZA DE LA PEDAGOGÍA

1. Los motivos de la enseñanza de la pedagogía 57
2. El interés en el sujeto de la enseñanza de la pedagogía 58
3. La vocación pedagógica en el profesor de pedagogía 64

CAPÍTULO IV

EL CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA DE LA PEDAGOGÍA

1. La enseñanza de la pedagogía, como respuesta a un objetivo prefijado. 71
2. Clasificación de las disciplinas pedagógicas. 72
3. Los niveles escolares, en relación con la enseñanza de la pedagogía. 77

CAPÍTULO V

LOS MÉTODOS DE LA ENSEÑANZA DE LA PEDAGOGÍA

1. La enseñanza pasivista de la pedagogía y su crítica 109
2. La enseñanza activa de la pedagogía. 114
3. Los procedimientos activos y las formas didácticas en la enseñanza elemental de la pedagogía 120
4. Los procedimientos activos y las formas didácticas en la enseñanza superior de la pedagogía 126
5. La alta docencia y la investigación pedagógica 135

CAPÍTULO VI

LOS AUXILIARES DE LA ENSEÑANZA DE LA PEDAGOGÍA

1. La enseñanza verbalista de la pedagogía, y su crítica 143
2. Los medios didácticos en la enseñanza de la pedagogía 147
3. Los auxiliares en la enseñanza elemental de la pedagogía 151
4. Los auxiliares en la enseñanza superior de la pedagogía 154
5. Los centros de investigación pedagógica 159

CAPÍTULO VII

LA APRECIACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ENSEÑANZA DE LA PEDAGOGÍA

1. La enseñanza de la pedagogía, y sus efectos en el sujeto 167
2. La comprobación del aprendizaje elemental de la pedagogía 171
3. La comprobación del aprendizaje profesional de la pedagogía 175
4. La comprobación de la capacidad para la investigación pedagógica 179

En la Imprenta Universitaria, bajo la dirección de Rubén Bonifaz Nuño, se terminó la impresión de este libro el día 9 de julio de 1965. La edición estuvo al cuidado del autor y de Mario Casas R. Se hicieron 1,500 ejemplares.

EDICIONES FILOSOFÍA Y LETRAS

Opúsculos preparados por los maestros de la Facultad de Filosofía y Letras y editados bajo los auspicios del Consejo Técnico de Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México.

1. *Schiller desde México*. Prólogo, biografía y recopilación de la doctora Marianne O. de Bopp.
2. Agostino Gemelli. *El psicólogo ante los problemas de la psiquiatría*. Traducción y nota del doctor Oswaldo Robles.
3. Gabriel Marcel. *Posición y aproximaciones concretas al misterio ontológico*. Prólogo y traducción de Luis Villoro.
4. Carlos Guillermo Koppe. *Cartas a la patria*. (Dos cartas alemanas sobre el México de 1830.) Traducción del alemán, estudio preliminar y notas de Juan A. Ortega y Medina.
5. Pablo Natorp. *Kant y la Escuela de Marburgo*. Prólogo y traducción de Miguel Bueno.
6. Leopoldo Zea. *Esquema para una historia de las ideas en Iberoamérica*.
7. Federico Schiller. *Filosofía de la historia*. Prólogo, traducción y notas de Juan A. Ortega y Medina.
8. José Gaos. *La filosofía en la Universidad*.
9. Francisco Monterde. *Salvador Díaz Mirón. Documentos. Estética*.
10. José Torres. *El estado mental de los tuberculosos y Cinco ensayos sobre Federico Nietzsche*. Prólogo, biografía y bibliografía por Juan Hernández Luna.
11. Henri Lefebvre. *Lógica formal y lógica dialéctica*. Nota preliminar y traducción de Eli de Gortari.
12. Patrick Romanell. *El neo-naturalismo norteamericano*. Prefacio de José Vasconcelos.
13. Juan Hernández Luna. *Samuel Ramos. Su filosofar sobre lo mexicano*.

14. Thomas Verner Moore. *La naturaleza y el tratamiento de las perturbaciones homosexuales*. Traducción y nota preliminar del doctor Oswaldo Robles.
15. Margarita Quijano Terán. *La Celestina y Otelo*.
16. Romano Guardini. *La esencia de la concepción católica del mundo*. Prólogo y traducción de Antonio Gómez Robledo.
17. Agustín Millares Carlo. *Don Juan José de Eguiara y Eguren y su Bibliotheca Mexicana*.
18. Othon E. de Brackel-Welda. *Epístolas a Manuel Gutiérrez Nájera*. Prólogo y recopilación de la doctora Marianne O. de Bopp.
19. Gibrán Jalil Gibrán. *Rosa El-Hani (novela) y Pensamientos filosóficos y fantásticos. Breve antología literaria árabe*. Traducidas directamente por Mariano Fernández Berbiela.
20. Luciano de la Paz. *El fundamento psicológico de la familia*. (Segunda edición).
21. Pedro de Alba. *Ramón López Velarde. Ensayos*.
22. Francisco Larroyo. *Vida y profesión del pedagogo*.
23. Miguel Bueno. *Natorp y la idea estética*.
24. José Gaos. *La filosofía en la Universidad. Ejemplos y complementos*.
25. Juvencio López Vásquez. *Didáctica de las lenguas vivas*. (Tomo primero.)
26. Paula Gómez Alonso. *La ética en el siglo xx*.
27. Manuel Pedro González. *Notas en torno al modernismo*.
28. Francisco Monterde. *La literatura mexicana en la obra de Menéndez Pelayo*.
29. Federico Schlegel. *Fragmentos*. Invitación al romanticismo alemán, semblanza biográfica y traducción de Emilio Uranga.
30. Sergio Fernández. *Cinco escritores hispanoamericanos*.

31. Miguel León-Portilla. *Siete ensayos sobre cultura náhuatl.*
32. Wilhelm Windelband. *La filosofía de la historia.* Prólogo y traducción de Francisco Larroyo.
33. Claude Tresmontant. *Introducción al pensamiento de Teilhard de Chardin.* Prólogo y versión de José M. Gallegos Rocafull.
34. Jesús Guisa y Azevedo y Ángel María Garibay K. *La palabra humana.*
35. Agustín Millares Carlo. *Apuntes para un estudio bibliográfico del humanista Francisco Cervantes de Salazar.*
36. Matías López Ch. *Estadística elemental para psicólogos.* (Segunda edición.)
37. Juan Hernández Luna. *Dos ideas sobre la filosofía en la Nueva España.* (Rivera vs. De la Rosa.)
38. Christoph Martin Wieland. *Koxkox y Kikequetzel. Una historia mexicana.* Traducción y prólogo de la doctora Marianne O. de Bopp.
39. J. Winiecki. *Hebraísmos españoles. Vocabulario de raíces hebreas en la lengua castellana.*
40. Jorge Lukács. *Mi camino hacia Marx.* Introducción a la lectura de Jorge Lukács, selección, traducción y notas de Emilio Uranga.
41. Miguel Bueno. *Conferencias.*
42. Rogelio Díaz-Guerrero. *Tres contribuciones a la psicoterapia.*
43. Leopoldo Zea. *La cultura y el hombre de nuestros días.*
44. Juan B. Iguíniz. *La antigua Universidad de Guadaluajara.*
45. Alicia Perales Ojeda. *Servicios bibliotecarios en Universidades.*
46. Juan Marinello. *Sobre el modernismo. Polémica y definición.*
47. José Gaos. *Sobre enseñanza y educación.*