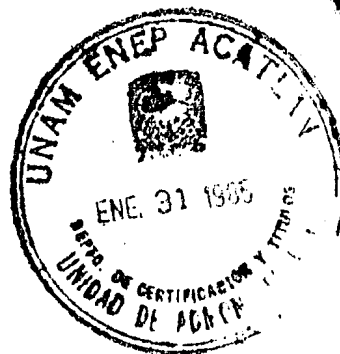


UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
A C A T L A N

PEDAGOGIA Y PRACTICA PROFESIONAL
(un análisis epistemológico)



T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A
MONICA GARCIA HERNANDEZ

Santa Cruz Acatlán, Edo, de México.,

1985.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INTRODUCCION :

- 1,a) Justificación de la elección del tema I
- 2,a) Aclaraciones y limitaciones
- 3,a) Explicación de la estructura seguida

DESARROLLO :

. EL CONOCIMIENTO CIENTIFICO

a) El aspecto lógico

- Consideraciones sobre las características intrínsecas del conocimiento científico - como elaboración cognitiva. 1
- La lógica de construcción del conocimiento científico se caracteriza por romper con otra forma de conocimiento. 5
- La lógica de construcción del conocimiento científico se caracteriza por ser un hecho en construcción. 5
- La lógica de construcción del conocimiento científico se caracteriza por ser polémico. 6
- El conocimiento científico se caracteriza por ser distinto al conocimiento ideológico y por encontrarse siempre relacionado a él. 7

b) El aspecto social.

- Consideraciones acerca del aspecto 'externo' (o contextual) de la elaboración científica como elaboración cognitiva:
 - lo económico 12
 - lo político 13

.. EL CONOCIMIENTO CIENTIFICO EN LAS CIENCIAS SOCIALES

- El conocimiento científico en Ciencias Sociales, se caracteriza porque el sujeto de conocimiento es el objeto cognoscente. 15

- El conocimiento científico en Ciencias Sociales se caracteriza como construcción epistemológica por romper con la ideología, no obstante su función social de ésta nunca deja de estar ligada a ella. 20
- El conocimiento científico en Ciencias Sociales, si bien responde a determinaciones sociales se construye por una lógica distinta a éstas. 30

... EL CASO PARTICULAR DE LA PEDAGOGIA

- Tradición Profesional de la Pedagogía 40
- Distintas posiciones sobre la caracterización del objeto de estudio y los métodos atribuidos a la Pedagogía
- Las posiciones clásicas:
 - a) el planteamiento durkheimniano 72
 - b) Dewey.- la teoría de la experiencia; base de la tradición experimental. 80
- La propuesta de la 'teoría de la Investigación Científica' 106
- Línea Crítica:
 - La Pedagogía acientífica. Posibilidades de su desarrollo por sus 'límites'. 125
 - La experiencia socialista; URSS y Cuba.
 - La vía de la interdisciplinariedad como base y operacionalización de la(s) Ciencia(s) de la Educación y/o Pedagogía. 151
 - La Pedagogía negación de la praxis; una de las formas de ser de la ideología. 183
- Conceptualización de la práctica profesional y su relación con lo educativo. 209

CONCLUSIONES :

EL PEDAGOGO Y SU PRACTICA PROFESIONAL 223

GLOSARIO :

248

BIBLIOGRAFIA :

257

A los maestros de asignatura
A los estudiantes radicalmente entregados
A los seres combativos y apasionados

Agradezco la asesoría profesional
que me brindó Roberto A. Follari
y el apoyo recibido de la maestra
Graciela Dellatorre.

I N T R O D U C C I O N

Introducción:

(1,a)

A lo largo de la carrera, de una u otra forma, se presentaba el problema de conceptualizar y delimitar a la Pedagogía y su campo de acción específico. La interrogante siempre era esquivada desde los primeros semestres (con materias como "Introducción a la Epistemología" y "Metodología de las Ciencias Sociales") hasta el último año (con asignaturas como "Prácticas Educativas"). Sin embargo, persistía la inquietud de conocer la realidad profesional de la carrera que habíamos estudiado y que pronto ejerceríamos.

Realizando aún nuestros estudios, la visión sobre la Pedagogía y su práctica se vio inigualablemente enriquecida a raíz del trabajo conjunto llevado a cabo por maestros y estudiantes en la Comisión Revisora del Plan de Estudios de la carrera, experiencia que, tanto por el trabajo de investigación en el interior como en el exterior de la ENEP-A, fácticamente nos inició a la vida profesional, lo cual nos permitió corroborar el problema ¿qué es la Pedagogía?, elementos que influirían en las condiciones y tratamiento del presente problema.

Esta interrogante engloba dos aspectos: por un lado, la imprecisión estructural, entendida como el oscurecimiento en torno a una imagen profesional. Casi sin excepción, se

acostumbra vilipendiar los términos "pedagógico", "pedagógica", "Pedagogía de esto o de aquello", más aparentialmente que con conciencia de lo que se dice. Por otro lado, el campo de la "Educación" es abordado por diversos profesionistas y no en toda su dimensión por los pedagogos. Durante el transcurso del trabajo en la Comisión, nos encontramos con muchos especialistas (economistas, sociólogos, psicólogos, etc.) y escasamente con pedagogos; por lo demás, estos últimos no ocupaban puestos vertebrales de decisión en la educación, no eran bien retribuidos y se situaban en actividades lejanamente contempladas en el currículum de la carrera, gozando de poca estima profesional en el área en que se desenvolvían.

De forma empírica podía inferirse que no existe una concepción clara y única de la Pedagogía y la confusión crece cuando se trata de delimitar su campo propio.

¿Todo era un pseudoproblema desprendido del hecho de haber finalizado recientemente un período de preparación? ¿Era un problema producto de la falta de crédito y poco desarrollo de la Pedagogía, comparada con otras profesiones, disciplinas y/o ciencias?. Después de ocho semestres de estudiar 'educación', ¿Qué era la Pedagogía?, ¿Cuál su historia social y su estructura interna?. Parecía el hilo negro, pues no se daba con una respuesta medianamente coherente no obstante la consulta con pedagogos y demás 'profesionales de la

educación'.

De la claridad de este problema depende todo diseño curricular sobre la Pedagogía. Diseño que, por lo general, es realizado principalmente por sociólogos, economistas, psicólogos, lo que determina que los propios pedagogos tiendan a quedar marginados desde un principio, tanto en su planeación, como en su ejecución.

Revisando literatura sobre el tema y diferentes currículos acerca de la carrera, resultaba siempre la misma circunstancia: existían ciertas indeterminaciones y actitudes formalistas sobre el objeto de la Pedagogía, así como especulación sobre la práctica profesional del pedagogo. Esta atmósfera nebulosa proviene, entre otras cosas, no sólo de la debilidad formativa de los pedagogos, sino también de su falta de identidad profesional como legitimidad social. Partimos de considerar que los problemas epistemológicos no son exclusivamente de naturaleza lógico-filosófica, (si bien esta es su especificidad), sino que, también se conforman influidos dialécticamente por determinaciones múltiples del desarrollo social, con un carácter de intervención particular en el caso de las Ciencias Sociales. En este sentido, planteamos que el problema epistemológico de la falta de determinación científica del objeto de estudio de la Pedagogía es un aspecto que influye conflictivamente sobre la praxi-

tica profesional concreta de los pedagogos. Reconozco -- que la confusión y limitaciones del campo profesional no obedecen, en última instancia, a la 'resolución aislada' (como propuesta o reflexión epistemológica) de otros aspectos, y envuelta tan sólo en el discurso, existe el convencimiento de que tal estudio no puede dejarse de lado, ya que de su análisis, el pedagogo surgirá más abierto a enfrentar y a contribuir a una práctica profesional con mayor legitimidad y de forma genuinamente científica.

(2,a)

Una aproximación sobre el problema epistemológico del objeto de estudio y de la estructura de la Pedagogía (acerca del carácter científico o no científico) nos remitía, inevitablemente, a un problema no menos complejo: el aún inacabado problema epistemológico sobre la objetividad y los criterios de cientificidad de las Ciencias Sociales.

Por lo que toca al objeto formalmente propio en el que recae nuestro análisis, esto es, el de la educación, diremos que es un objeto peculiarmente polifacético y con polivalencias múltiples en su concepción. Abordar lo educativo era introducirse en un ámbito preferentemente mitificado y que encuentra su especificidad relacionada con otros elementos, pero no por sí mismo, puesto que no es un fenómeno autónomo.

En vías de lograr un análisis lo más serio posible, iniciamos el desarrollo del trabajo sobre la advertencia de tales limitaciones, es decir, que el problema en cuestión se encuentra basado en un problema aún no resuelto por un lado y, por otro que el campo de la educación como campo de conocimiento es indefinido, difuso, falta de autonomía.

Dadas las características y funciones que tiene el proceso educativo, así como la inserción de las propias implicaciones que la toma de posición requiere respecto al carácter de la Pedagogía, fue necesario optar, tomando en cuenta los elementos objetivos y subjetivos constituyentes del problema, de entre: a) ocultar, en aras de un romanticismo profesional, que la Pedagogía no es, en un sentido estricto, una ciencia; b) testificar extremadamente; que el pedagogo no tiene la posibilidad de ser un profesional que realice científicamente su actividad profesionalizando su muerte, o bien, c) optar por denunciar realidades zuzurradas, por muchos pensadas pero nunca expuestas a la crítica, raramente fundadas y retomadas, y que lejos de hundir a la Pedagogía- difícilmente más de lo que se le ha atrasado últimamente- son elementos que han de empezar a plantearse comenzando por los propagadores o herederos formales de la educación en la alternativa de viabilizar la contrasubordinación y empobrecimiento de los mismos.

(3,a)

Inicio, haciendo explícito por un lado, mi acuerdo como necesidad de un rescate crítico de los aportes de la epistemología francesa y, por otro, la insustituible aportación de un marxismo autocrítico respecto a su interpretación de lo científico. La obra de Bachelard trata concretamente el desarrollo intrínseco del proceso de elaboración cognitiva, pero carece de la contextualización necesaria que lleva a cabo el marxismo sobre las condiciones de lo real en que se efectúa este proceso.

Para la clarificación de tal postura me apoye en la explicación de términos filosóficos claves concentrados en un glosario que se puede consultar al final.

Con esta perspectiva estructuré un primer apartado sobre el postulado de que el conocimiento que se constituya como científico para su existencia como desarrollo abarca dos aspectos: el que llamamos 'lógico', que se refiere a la dinámica propia que como elaboración intelectual lo distingue de otros tipos de conocimiento, señalando algunas de sus principales características; y el aspecto social, enfatizando las dos lógicas - en uso y en acto - por las que se comprende al conocimiento científico; lógicas que guardan entre sí relaciones conflictivas.

Prosigo con el problema del conocimiento científico en

Ciencias Sociales en un otro apartado, distinguiendo primeramente la diferencia cualitativa del objeto de conocimiento que tiene el análisis social, a diferencia de otras ciencias, y consecuentemente las problemáticas implícitas que este objeto de conocimiento en una relación diferente con el sujeto de conocimiento tiene por su relativa identidad.

Por esto me refiero globalmente a la influencia y efectos de la ideología, de las relaciones entre poder - ciencia dados en la ideología y sus coqueteos con el conocimiento científico, que se presentan más sensiblemente en el análisis social que en el de la naturaleza o las disciplinas formales.

Una de las ideas principales, y que definirán el desarrollo posterior del trabajo es el señalamiento sobre la distinción entre lo que particulariza al conocimiento científico de sus manejos ideológicos, cuya existencia señala en el último inciso en la pretensión de aclarar la confusión reinante al equiparar el conocimiento que aporta la lucha política con el que caracteriza al científico. Tal confusión es resultado de un marxismo académico que aunque no es técnica sobre la teoría del conocimiento viene a 'ser completado' por lo que si es elaborado en este terreno por parte de la obra bachelardiana y que no tiene relación a nivel de dis-

curso epistemológico con el marxismo como discurso político.

Discursos ambos que realizan distintas lecturas del objeto real y de cómo conocer éste, que son análisis opuestos, excluyentes en ciertos puntos; pero también ricos en enseñanzas pues son reflexiones fruto de una praxis realizada y de donde hemos buscado la integridad de un análisis sobre las determinantes externas e internas de cómo se --
ciadora y concreta el conocimiento científico.

Una vez explicitada la concepción científica en la que me fundo en una segunda parte del trabajo, analizo el caso de la Pedagogía, indicándolo como 'caso particular' -- por lo problemático de sus relaciones dentro de las que -- considero, las condiciones sociales y políticas que se --
presentan vinculada a educativo.

Prácticamente procedo a contextualizar el desarrollo que ha tenido la Pedagogía según los distintos momentos históricos que concretamente le han dado la reputación que tiene en el presente. Para mí esto es sumamente importante, ya -- que al decir Pedagogía no nos referimos en este apartado a la 'disciplina, conjunto de abstracciones en estructura' sino a la práctica social que configurado la -- misma Pedagogía. De las determinaciones contextuales que vieron nacer la Pedagogía se derivan muchas de sus características internas, así como de los conflictos que ha contempo-

realizado hasta la actualidad que la han colocado en una situación difícil.

Después de la caracterización de su historia social, presentamos distintas posiciones sobre el problema epistemológico de la Pedagogía, aclarando desde el principio que tal problema debe ubicarse, más agudamente que en otras disciplinas, como un problema epistemológico-político dado el carácter que tiene la Pedagogía como representación de lo educativo que como educativo es indispensable en el proceso de reproducción social entendida esta reproducción dialéctica y no linealmente. Describo con su correspondiente crítica aquellos trabajos que seleccionamos- dado que desarrollan toda una línea de reflexión continuada por otros y representan aportes importantes y aún vigentes por las problemáticas que señalan y abren para la discusión y la práctica -yendo desde las lecturas clásicas (Durkheim y Dewey) cuyo mérito es iniciar como pioneros la duda marcando algunas luces para el análisis hasta los trabajos más recientemente esgrimidos como expresión de los cambios que lo educativo ha tenido y lo real ha mostrado (en este caso agrupamos los trabajos bajo el nombre de 'línea crítica') además de introducir aquellos que escapan a ser encuadrados dentro de alguna de estas dos tradiciones teóricas como sería el caso de la

'Teoría de la Investigación Científica'.

Por el respeto al tratamiento de las dos vertientes que establecimos para abordar la caracterización de lo científico; una vez tocado el aspecto y crítica de la lógica producida sobre la reflexión que hace la Pedagogía, tratamos los aspectos incidentales por los que dicha práctica ha tenido una cierta imagen social. Por lo que consideramos necesario desarrollar el aspecto de las prácticas profesionales, sus determinaciones tanto intrínsecas como extrínsecas, que las mismas tienen, para posteriormente proceder a la aplicación de estos trabajos sobre la 'práctica profesional' al problema concreto de la Pedagogía ya no abordada tan sólo como fenómeno de tradición, como discurso ideológico - epistemológico sino como práctica social, ideas que reunimos a manera de conclusiones en que la práctica social de la Pedagogía también se llega a considerar, hechas ciertas observaciones, como práctica profesional. Nuestras conclusiones tratan de las limitaciones e inexistencia de un desarrollo en sentido estricto del análisis de lo educativo desde lo pedagógico como análisis específico - del cual el quehacer del pedagogo se resguarda y dice instituir en el plano simbólico (de la teoría pedagógica, dirían) de un quehacer práctico que conforma una profesión.

El trabajo de investigación que realizamos tiene por objetivo primordial renovar la 'añejada' discusión sobre esta

problemática en el ámbito de la Pedagogía y los pedagogos como de los otros profesionistas que viven y se desarrollan sobre el campo educativo, y así cooperar al caso problemático de nuestra práctica social. No pretendemos en ningún momento resolver y brindar una alternativa, pues aparte de requerir todo un trabajo analítico puesto en acción, consideramos que esto no depende esencialmente tanto de la formalización de la reflexión o del análisis como de su incidencia con la vida diaria de los hombres sobre la realización de una práctica profesional, crítica e históricamente responsable. También en ningún momento, nos inclinamos a la desaparición o muerte de la Pedagogía ya que sería partir del abandono de un campo ideológico social importante para la dialéctica de lo educativo en las sociedades. Probablemente las condiciones históricas de desarrollo lleven a la extinción de ésta por un proceso de escolarización de lo educativo al ser eficazmente sustituida; pero muy a pesar de esto, considerando la dimensión que lo educativo asume para el desarrollo de lo social en lo real, a la Pedagogía se le señala un largo y tal vez inacabado proceso de olvido, pero no radical desaparición, sino se sucede un cambio incidental.

EL CONOCIMIENTO CIENTIFICO
(Aspecto Lógico)

Consideraciones sobre las características intrínsecas del conocimiento científico como elaboración cognitiva :

. El problema de la objetividad .- la objetividad es una característica y propiedad a adquirir resultante del modo de relación peculiar que mantiene el sujeto cognoscente con respecto al objeto de conocimiento con vías a que el conocimiento producido exprese lo propio del objeto, ' lo propio ' significa que la existencia y desarrollo del mismo se da independientemente de la interpretación, conocimiento y estudio realizado por la mente y el pensamiento. Esto también es válido en el caso de las Ciencias Sociales pues dada la mayor dificultad de producir un conocimiento científico por la relativa identidad del sujeto y el objeto se llegan a admitir y tomar por científico (objetivo) subjetivismos, ideologizaciones y demás. Esto no equivale a que se esté de acuerdo en establecer dicotomías entre los dos elementos principales del proceso cognitivo.

La realidad no es una misma, por lo que se deriva que de la relación que establece el sujeto con el objeto el que aún no se haya logrado una concepción integral sobre lo objetivo.

Hay aspectos delineados según la concepción en que se inscriba. No hay construcción conceptual realista ni intervención social neutral pues no hay tipo de realidad bruta e inmediata.

Toda concepción sobre la realidad, toda concepción epistemológica parte de una lectura. Toda lectura que se hace de la realidad, toda concepción epistemológica parte de una lectura específica.

Una lectura científica es aquella que descubre lo propio del objeto. Así, una Ciencia Social es aquella que entendiendo la relativa identidad objeto - sujeto, produce conocimiento que refiere a lo propio que hace lo humano. Es la que conquista la característica de la objetividad como la búsqueda de lo objetivo en lo subjetivo.

Hay diferentes realidades sociales, generan más de una lectura pero cada una de estas últimas coinciden en ser un tipo de realidad (la social).

Los criterios de Ciencia Social que considero son aquellos que se constituyen contra la lectura formalista (de ahí la crítica y el acuerdo con Bachelard contra el empirismo) y la lectura socializante (gista) - de ahí la crítica al análisis del marxismo dogmático que tiende a que lo propio del objeto sea una de las propiedades determinadas en su existencia y desarrollo por el sujeto como los reduccionismos centrados en la actividad económica, en el aspecto ideológico, etc.

Una lectura científica y una Ciencia Social ha de tener presente las mediaciones del objeto - de tipo social y expresiones económicas - que problematizan la adquisición de lo

propio del objeto. Lo ideológico como una de las mediaciones sociales y las primeras aproximaciones construídas de apariencias son las principales condiciones en que se gesta lo objetivo y se produce la elaboración cognitiva.

Lo objetivo de la elaboración puede ser favorecida o viceversa por el modo de producción. El desarrollo científico está fundado en sus logros (en estos términos se entiende que es continuo) y por sus superaciones (rupturas, como hemos dicho). En este sentido un discontinuismo es permisible en una continuidad lo que hacen del conocimiento objetivo sea una elaboración crítica relativamente trascendente a su momento histórico, pues si a pesar de este momento y más allá , la concepción de la relación objeto y sujeto permite al último expresar lo propio del objeto. El problema es colocarse en los extremos sin que esto se tenga que equiparar con un eclectisismo.

Desde una realidad cognitiva, considero la objetividad en los términos expresados por Bachelard como el de la búsqueda dialéctica - entendida como integral - de lo propio entre objeto y sujeto: lo que caracteriza al conocimiento científico " es la objetividad y no el universalismo : el pensamiento debe ser objetivo, será universal en la medida en que pueda serlo ; en la medida en que la realidad lo autorice . Ahora bien , la objetividad se determina en la precisión y en la coherencia de los atributos (...) Esto es tan

cierto que con frecuencia es más importante, para el progreso del pensamiento, aquello que limita un conocimiento, que aquello que amplía vagamente el conocimiento. Siempre a todo concepto científico debe asociarse su anticoncepto" (1). Desde la consideración de una realidad social (condiciones externas al pensamiento) que intergenere a la realidad anterior, la objetividad es concebida como Gramsci: "el problema de la objetividad del conocimiento (es) elaborado a partir de que los hombres adquieren consciencia (del conflicto entre las fuerzas materiales de producción) en el terreno ideológico, de las formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas, filosóficas. No precisamente materialismo ni idealismo, sino identidad de los contrarios en el acto histórico concreto, esto es, actividad humana (historia-espíritu) en concreto indisolublemente unida a cierta 'materia (historizada), a la naturaleza transformada por el hombre. Filosofía no del acto 'puro', sino del acto impuro real, en el sentido más profano y mundano de la palabra" (2) .

(1) BACHELARD , G. La Formación del Espíritu Científico, Siglo XXI Edits., México, 1980. pag. 86.

(2) GRAMSCI , A. El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedito Croce, J.P. Edits., México, 1975, pag. 54.

La lógica de construcción del conocimiento científico se caracteriza por :

(a) romper con otras formas de conocimiento .- también el científico hace uso y posee un sentido común, aún en lo que respecta al trabajo de investigación. Esto se expresa en 1) la generalización excesiva que lleva a la vaguedad, en 2) el realismo consistente en descripciones fenoménicas que evitan el desarrollo de explicaciones esenciales, así como en 3) el lenguaje por los que se transmiten estos. El pensamiento científico, ante el principio de romper con estas lógicas las ha de superar y así logra un nuevo tipo de conocimiento. Esta ruptura y superación son complejas y propias no sólo del contexto social sino de la lógica misma en que se da el proceso.

(b) ser un hecho en construcción .- el principio rector del proceso científico es que no tiene principios (orden, secuencia, estrategia fija, etc.). No es caótico, ha de considerar ciertos elementos para su formalización. La lógica estricta en que no hay formas acabadas, técnicamente únicas - - más que la que implica vigilancia epistemológica constante, razón desrazonable contra el sentido común y los mecanismos ideológicos en la investigación. Lo científico contra la generalización, las intuiciones y primeros acercamientos se - declara limitativo, intensivo, a posteriori , como un pro -

ducto que se hace y que no está dado ni siquiera para él que lo pretende aprender.

(c) ser polémico .- lo limitativo, intensivo y válido del hecho científico se da a través de la delimitación, desarrollo y resolución de la problemática que se construye, sobre la cual se investiga, por la que se crea la explicación típicamente científica que se distingue de otras interpretaciones por tratar de adquirir el carácter de objetiva. La aproximación o lectura que implica un hecho científico que adquiere sentido en una problemática específica se hace desde un cierto punto de vista, de análisis, enfoque, aún tratándose de lo interdisciplinario (Follari). Se utiliza cierto tipo de lenguaje conformado por constructos conceptuales (modelos, analogías, teorías) para tales fines que sirvan de medios de ruptura y superación. La razón polémica no es privativa por el objeto real sino por el sujeto de conocimiento. Tanto para el análisis de la naturaleza como para el de la sociedad el sujeto se encuentra socialmente determinado y en ambos objetos se busca un análisis objetivo. Las dificultades y situaciones de aproximación divergen, pero no el resultado cualitativo de construir un conocimiento científico: el acto de conocimiento no es exclusivo de una formación social, aunque hay aquellas que "facilitan" el acto de construcción realmente científico.

(d) el conocimiento científico se caracteriza por ser distinto al conocimiento ideológico y por encontrarse siempre relacionado a él.

Tanto las Ciencias Sociales como las Ciencias Naturales tratatan de aprehender la realidad a partir de una construcción epistemológica.

Ambas construyen objetos científicos aunque éstos son cualitativamente diferentes . Ambas rompen con el conocimiento común y el conocimiento ideológico . En el caso de las Ciencias Sociales , es más difícil hacer la distinción a veces no del todo posible para el sujeto social; dada la lógica en acto del contexto en que está inmerso .

No obstante, es necesario separarlo para la construcción objetiva del conocimiento.

Como fenómeno social es un concepto perteneciente a una teoría del conocimiento (como sentido común) . Los productos del conocimiento son principalmente ideas . Desde su significación filosófica las ideas conforman un sistema referente a la concepción del mundo y del hombre . Este sistema es un sistema ideológico por estar formado de ideas , atribuyendo la connotación más general del término ideología.

En esta dimensión la ideología engloba todo tipo de ideas, todo tipo de conocimientos. Gramsci nos habla de 'grados de la ideología', grados que considero se encuentran directamente relacionados con el grado de elaboración racional de los hechos que construyen. Desde su óptica la ideología corresponde a la máxima elaboración coherente de la realidad; es superior aún a la filosofía, tal caracterización es realizada con el propósito de conceptualizar la función que la ideología desempeña en la sociedad y el conocimiento de ésta.

Desde una teoría de lo social, la ideología se origina como respuesta y expresión de intereses y aspiraciones de determinado grupo y clase (ideologías orgánicas); su importancia es por lo tanto funcional ya que su objetivo es justificar la existencia y conducción del grupo que la produce, independientemente del grado de validez de sus contenidos. El conocimiento científico analizado igualmente desde una teoría social, como posibilidad humana (desde que el trabajo trasciende o asegura la reproducción material mínima de los hombres), su importancia funcional 'intrínseca' es ser instrumento por el que la 'mente que piensa se apropia del mundo del único modo posible' (Marx) para explicarlo con el objetivo de que la misma logre el máximo de acercamiento a la realidad. Ciencia e ideología como productos

sociales pertenecen a aspectos diferentes de la realidad.

La ciencia (conocimiento científico) es una forma de ideología, un producto intelectual distinto por su grado de elaboración para el acercamiento a la realidad ; es tan compleja como está, sólo que responde a una lógica distinta.

Dicha lógica se contrapone a la función del sentido común pero no necesariamente a la función dominante social que concretamente ha cobrado la ciencia.

Desde una teoría del conocimiento esta distinción de realidades marca a la ideología como una forma de saber que dada su génesis y función privativas, es un saber que no es construído con el propósito de conocer más aproximadamente al objeto real , ni aspira a constituir conocimiento .

Si bien es una forma que implica conocimiento se contrapone al conocimiento científico que es menos justificador de sus productos (operación esencial de los productos ideológicos) . No obstante , el conocimiento ideológico tampoco es error, es una forma de conocimiento que se presenta como válido. Su seducción está en que sus contenidos saben mostrarse y ser considerados como ciertos aunque no sea así : aquí radica su efectividad siendo ésta una característica esencial como un tipo de conc -----

cimiento. No es lo mismo que el error, pues éste no implica en ningún sentido contenidos válidos.

La ideología como conocimiento es infundada, no construye al objeto 'objetivamente' ni le interesa hacerlo. Por eso hablar de falso y verdadero desde la ideología carece de significado; éstas son cualidades epistemológicas y no sociológicas a pesar de que la expresión y producción concreta de los conocimientos está circunscrita a lo social y no a lo lógico.

El conocimiento ideológico tampoco es un fenómeno externo al proceso cognitivo. Es parte de la 'necesidad funcional' de los obstáculos epistemológicos en el acto de construcción científica por lo que respecta a las Ciencias Sociales y Naturales. Considerando su función social y sus particularidades como conocimiento que sabe presentarse como válido, ha desarrollado la capacidad de vincularse y presentarse como ciencia.

La alternativa para debilitar estos vínculos interesa al conocimiento científico en cuanto su desarrollo interno se ve entorpecido, por lo que es indispensable favorecer en el proceso de elaboración el carácter de ruptura y polémica que lo distingue. Socialmente la alternativa se vuelve compleja de realizar, dependiendo en última instancia de la facción de la sociedad que constituya y luche

por el poder* y que favorezca la ejecución de la primera alternativa citada en la consciencia de que si ambos conocimientos son productos sociales cualitativamente distintos, socialmente juegan una función en que las más de las veces la ideología subsume al conocimiento científico, orientándolo a desempeñar una función justificadora y promotora.

Filosóficamente hablando (y en acuerdo con Gramsci) el conocimiento ideológico se vincula al conocimiento científico en tanto el primero engloba y determina en última instancia el ritmo, difusión y asimilación del segundo. La labor científica se determina como la elaboración máxima de la ideología.

* se usa el término poder como sinónimo de hegemonía, clase dominante.

EL CONOCIMIENTO CIENTIFICO

(Aspecto Social)

Consideraciones acerca del aspecto 'externo' (o contextual) de la elaboración científica como elaboración cognitiva :

Lo económico.- se ha desarrollado una ruptura de la concepción tradicional del quehacer científico, cambios cualitativos en su producción y uso dados por la incidencia que el capitalismo imprime así como el desarrollo complejo de las fuerzas productivas en los países socialistas . Cuando el capitalismo fue revolucionario la ciencia alcanzó su máximo, ahora en decadencia , conflictua el desarrollo del conocimiento científico entrando en contradicción con los requerimientos de la producción.

La elaboración científica se ha hecho una mercancía, de propiedades particulares (información) que entra a la lógica del mercado subsumida por los rituales de la producción industrial. Estructuralmente coopera de forma importante a la reproducción material del capital, que conflictua aún más la incoherencia entre criterios epistemológicos y los político - económicos. Así, no es válido plantear la utilización libre (en el sentido liberal) de la ciencia . Al control económico de su desarrollo corresponde un control político en su difusión, imagen y aprovechamiento.

La contradicción de una cada vez mayor socialización y a -

propiación individual de los medios de producción se deja sentir en la relación social entre ciencia y tecnología . Hay una división especializada del trabajo y una enajenación de éste . Se tiende al desarrollo de tecnología no necesariamente fundamentada por bases científicas y más bien guiada por criterios empiristas y pragmáticos . Se favorece el trabajo fijo y la muerte del trabajo vivo como una 'deshumanización' de la producción científica.

Lo político .- no se puede dejar de lado el aspecto su perestructural de como se concretan los intereses de la clase dominante sobre la producción científica. Surge y reafirma el cientificismo como la concepción predominante que interesa a la clase dominante reproducir sobre los fines ; difusión y papel de lo científico en lo social. Este es alimentado y usado por la clase hegemónica para legitimar sus proyectos; funciona como una ideología asumiendo distintos matices según se trate de la comunidad científica o del ámbito de los 'profanos' ; no obstante presenta por tesis principales los mitos ; del carácter neutral tanto social como epistemológico de lo científico, la concepción e imagen realista* sobre lo objetivo, imagen y papel del científico, 'los poderes', aplicación y desarrollo del quehacer científico.

* según la corriente de pensamiento llamada realismo

Se establece nuevo tipo de relaciones entre Estado y científico (sociedad - ciencia - poder), siendo especialmente importante y peculiar en el caso de los países dependientes . Las relaciones del poder hegemónico se presentan en las comunidades científicas existiendo jerarquías, estableciéndose relaciones de subordinación al seno de la comunidad, y relaciones de negociación entre jerarcas y capitalistas.

Concluyendo , el quehacer científico adquiere una dimensión indispensable en las sociedades actuales tanto estructural como superestructuralmente, tal lógica cobra formas diferentes según sea el caso de países ricos, pobres, el grado de imperialismo cultural y el desarrollo de dependencia científica y tecnológica.

EL CONOCIMIENTO CIENTIFICO EN LAS
CIENCIAS SOCIALES

...El conocimiento científico en las Ciencias Sociales:

- El conocimiento científico en las Ciencias Sociales se caracteriza porque el objeto de conocimiento es también el sujeto cognoscente.

La parcial identidad entre los elementos del proceso de conocimiento ha sido la punta de lanza a partir de la cual se ha mantenido la disputa sobre el status científico del análisis social.

Primero hay que señalar la objetividad de estos -- elementos. Naturaleza y hombre se interrelacionan; con formando los dos grandes campos del conocimiento, si -- bien es cierto que hay una diferencia objetiva para la distinción de los mismos, tanto en Ciencias Sociales como en Ciencias Naturales es posible y construible un conocimiento objetivo. Cada una de estas ciencias se enfrentan a una diversidad de obstáculos 'externos' que son cualitativamente distintos a los obstáculos epistemológicos presentes en cualquier elaboración científica; en las Ciencias Naturales, si bien el objeto de estudio - (la Naturaleza) como realidad concreta existe indepen--dientemente de la presencia del hombre; su construcción como realidad teórica está mediada socialmente por la historia de los hombres desde el mismo significado que

asumen estos respecto al objeto natural (Naturaleza). Algo semejante, parcialmente sucede, con las Ciencias Sociales en el sentido de que como realidad concreta, la sociedad tiene una existencia objetiva que no es producto individual arbitrario o de una voluntad aislada o caprichosa aunque si producto dialéctico del sujeto cognoscente que es 'síntesis múltiple' de los constituyentes de la sociedad que lo desarrollan y que él desarrolla conformándola. Una conciencia por gusto o entereza exacerbada por más que como uno arbitrio busque cambiar la realidad social en la que está inmerso no lo logrará, ésta seguirá existiendo y desarrollándose sobre el rasguño del pensamiento como el del un cuerpo solitario sin constituirse en una fuerza, muy distinto ocurre cuando pensamiento y materia fundidos en la acción ejercida de una colectividad actúan sobre la realidad, como cuando los pueblos protagonistas de la construcción de la realidad social se inician en un proceso objetivo-subjetivo de cambio hasta llegar a transformarla. La objetividad del análisis social es diferente en su expresión al de la naturaleza dado que si bien la forma de elaboración del pensamiento en movimiento es la misma la aproximación del sujeto de conocimiento al objeto de conocimiento asu

me ciertas particularidades 'externas' o de otro tipo a éste como pensamiento en movimiento (Marx).

En Ciencias Naturales al igual que en Ciencias Sociales el objeto y sujeto de conocimiento existen objetivamente, manteniendo estos dos campos una relación cognitiva distinta. En la Naturaleza (o realidad natural diferente a la realidad social) el objeto y sujeto de conocimiento se interrelacionan, en cambio, en la realidad social el sujeto y el objeto de conocimiento se 'intergeneran dialécticamente'. Aclaro que establecen una 'intergénesis dialéctica' y no una interrelación o interconexión, pues el objeto se construye por el sujeto y el sujeto existe por el objeto. En el campo de la ciencia 'natural' no hay intergénesis estrecha; el hombre existe en un determinado aspecto con y por la naturaleza, más no se podría decir lo mismo de ésta respecto al hombre, ya que éste último atenta contra ella y 'en beneficio de la misma', la desaparición de la influencia humana marcaría su desarrollo y -- existencia ahora amenazada.

En la intergénesis objeto-sujeto, el objeto es resultado de un sistema de relaciones con características totalmente diferentes a las establecidas entre los objetos de la naturaleza; a su vez, a sujeto está condicionado por una

serie de relaciones en que como relaciones 'sociales y no naturales' el objeto existe. En el conocimiento de la realidad social, sujeto y objeto guardan una dependencia: el hecho construido con otros hechos construidos, el sujeto constructor con otros sujetos; ni el sujeto ni el objeto son autónomos en la relación.

En Ciencias Sociales el conocimiento es un hecho, que se convierte en problema. El acto de conocer es acercamiento individual y social al objeto de estudio, pero es también 'problema' de carácter social en cuanto el objeto real y las relaciones mantenidas con y por él son sociales. La introspección (el sujeto se objetiva, conociéndose; así mismo en referencia al objeto construido), la "acción mental" (la elaboración del pensamiento en movimiento está modificada por su historia, que es también una historia social) del sujeto cognoscente es un momento importante de la construcción científica, ya que el sujeto tiene que concebirse como sujeto social, consciente, que se conoce investigando en base a la vivencia que como tal ha tendido, perfilándose su acercamiento al objeto real.

El resultado de esta compleja relación es que se crean -- más de una forma y vía de interpretación. Esto también

ocurre en Ciencias Naturales, pero no en la extensión y comprensión que en Ciencias Sociales, ni con las repercusiones y mecanismos que acciona sobre el sujeto el objeto de conocimiento.

Dado que toda construcción epistemológica constituye una concepción filosófica (en el campo de la teoría de la ciencia se refiere) para tratar la construcción del hecho científico, me referiré de manera directa a los grandes sistemas teóricos que conceptualizan lo social.

Las grandes teorías de lo social (tanto en el sentido genético como funcional) poseen un sustrato ideológico y son también acercamientos al objeto real que aportan a la búsqueda cognitiva para interpretar a la sociedad. Estas teorías son conocimiento que desde su concepción del mundo explican la realidad social; ninguna por sí misma logra un conocimiento científico, ya que éste no depende sólo del momento de la teorización, ni de una doctrina y corriente, no obstante sea estimulado en su construcción por éstas.

El conocimiento científico en las Ciencias Sociales se identifica como construcción epistemológica por romper con la ideología; no obstante, su función social nunca deja de estar ligada a ella.

La ideología como espacio de investigación científica ha sido una región epistemológica aportada por el marxismo, aunque sus remotos antecedentes datan de los años revolucionarios de la burguesía. Los análisis sobre la ideología se centran en comprenderla como un fenómeno contemporáneo cuyo estudio se ha enriquecido por las experiencias socialistas y de luchas populares de los últimos años.

Dado que su conceptualización se liga a la consolidación capitalista y refiere a una crítica profunda de éste, el estudio científico de la ideología se encuentra fuertemente relacionada al ámbito del poder e indisolublemente caracterizada a partir de la lucha política que ha entorpecido en el discurso el análisis tanto como lo ha potenciado. En la profundización de los vínculos conocimiento - poder - ideología - poder - ciencia, es cuando cobra su real significación la existencia objetiva de la ideología y su análisis, donde discurso epistemológico y político forman una unidad, ligados al problema de la determinación del conocimiento verdadero y su uso efectivo.

Un segundo momento importante en la conformación teórica de nuestro objeto lo constituye el aporte clásico marxista que retoma la tradición de desprecio adjudicada al concepto. Marx y Engels, con un renovado sentido, asumen la primera tesis bipolar en torno a la ideología, concebida como un no saber y error opuesto a la 'ciencia', como el saber y la verdad. Bacon y los herederos de la Revolución Francesa plantearon la dicotomía en los terrenos del empirismo y el espíritu burgués liberal. Marx y Engels lo trabajan circunscribiéndolo en una problemática distinta: desde un punto de vista político.

Con anterioridad señalé que la ideología refería para su estudio a dos aspectos diferenciados analíticamente pero articulados entre sí; como un fenómeno epistemológico desde una teoría del conocimiento y como un fenómeno social que partía de una teoría sobre lo social, último aspecto que corresponde desarrollar aquí.

En esta acepción, la ideología también remite al discurso político donde lo social se realiza. A la teoría de lo social se vincula la teoría de la obtención y mantenimiento del poder. Los tres aspectos en que la ideología existe (como forma de conocimiento, como producto social y como expresión de lo político) no se dan separadamente, presen-

tándose así para objetos expositivos para lo cual he de enfatizar en las dos últimas acepciones, recurriendo a la primera en los momentos que sea necesario.

Conforme a la concepción de los fenómenos sociales por -- Marx, he señalado el movimiento polifacético de sus análisis que en lo que respecta a la ideología dio pie para que sus continuadores realizaran acercamientos acríticos influyendo la ampliación histórica concreta que sus ideas jugaron en el primer cuarto del siglo XX. Se habla de seis significados relacionados entre sí elaborados a lo -- largo de la 'evolución' de su sistema teórico. Tal polisemia de significados deviene de la polisemia realizada por los creadores de la problemática ideológica. Con esta aclaración me interesa retomar para el análisis los usos dados al término como 'instrumento de dominio' y 'superestructura' -sentidos que expresan esencialmente al fenómeno, que han sido ampliados y enriquecidos por lo que conservan aún su validez- acotando las acepciones de 'consciencia falsa' y 'apariencia' que se muestran insuficientes en la explicación de las nuevas realidades sociales.

A pesar de que no hay una teoría acabada y bien configurada sobre la ideología, al interior del marxismo y sus divergencias existen ciertos puntos de coincidencia que nos

serán útiles para su caracterización.

'La determinación social de las ideas'.- El reconocimiento de la base material sobre la que se sucede el desarrollo histórico valida la tesis de que es 'el ser social y no la consciencia la que determina el ser de los hombres'. La superestructura nace y desarrolla una vez que los hombres aseguran su reproducción material (actividad productiva) expresando a nivel de representaciones su contacto establecido con la naturaleza y sus semejantes de tal manera que se conforma su vida social, política y espiritual.

El modo de producción predominante en una formación social y el lugar que ocupe en la producción la clase o grupo al que se circunscribe un individuo determinarán los límites objetivos en que éste conforme su concepción y conocimiento de la realidad. En esta perspectiva toda elaboración intelectual respecto al objeto real trae implícita una postura de clase, que como bien señala Gramsci, sea desde sus niveles de máxima elaboración e influencia como la filosofía hasta su concreción en el sentido común son ya una toma de partido, una elección política de cómo organizar, -- construir y conocer la realidad social.

'En el terreno de las ideologías que articula la lucha de -- clases'.- No hay conocimiento ni práctica humana epistemo-

lógica y socialmente neutra. Toda concepción tiene una existencia objetiva en tanto producto social, pero no independiente de sus determinaciones histórico - materiales como parte del objeto real. La concepción objetiva las ideas en la medida que los valores que expresa orientan la práctica humana; en que esos valores extraídos de la reflexión y experiencia dirigen a ciertos fines, que son valores y fines de una clase y grupo determinado que crea y desarrolla una concepción y conocimiento de lo social, concepción que más efectivamente se difundirá tornándose hegemónica o marginal en referencia al lugar que ocupe en la producción y la fuerza política que desarrolle en sociedad. Tampoco hay valores y fines socialmente neutros, su expresión 'ideal' es dada a través del sistema de simbolizaciones que elabora un grupo como forma de expresarse, adquirir identidad, y justificar su existencia en la perspectiva de no perder su situación de privilegio con lo que su ideología planteará una oposición al cambio o en el caso en que ocupe en la sociedad una condición de explotación o sojuzgamiento por lo que su ideología pugnará por el cambio de la realidad para modificar su situación. En las sociedades concretas no hay ideología sino ideologías, la ideología como el concepto fruto de abstracciones en la

lógica y socialmente neutra. Toda concepción tiene una existencia objetiva en tanto producto social, pero no independiente de sus determinaciones histórico - materiales como parte del objeto real. La concepción objetiva las ideas en la medida que los valores que expresa orientan la práctica humana, en que esos valores extraídos de la reflexión y experiencia dirigen a ciertos fines, que son valores y fines de una clase y grupo determinado que crea y desarrolla una concepción y conocimiento de lo social, concepción que más efectivamente se difundirá tornándose hegemónica o marginal en referencia al lugar que ocupe en la producción y la fuerza política que desarrolle en sociedad. Tampoco hay valores y fines socialmente neutros, su expresión 'ideal' es dada a través del sistema de simbolizaciones que elabora un grupo como forma de expresarse, adquirir identidad, y justificar su existencia en la perspectiva de no perder su situación de privilegio con lo que su ideología planteará una oposición al cambio o en el caso en que ocupe en la sociedad una condición de explotación o sojuzgamiento por lo que su ideología pugnará por el cambio de la realidad para modificar su situación. En las sociedades concretas no hay ideología sino ideologías, la ideología como el concepto fruto de abstracciones en la

realidad no existe, sólo su expresión en los distintos contextos y momentos históricos en que una ideología es producto de las relaciones materiales sobre las que se construye lo social, como fruto de la práctica social de los grupos y clases configurada a partir de su ubicación en la producción y la vida social. En este sentido una ideología también es un proyecto social por el que una clase o grupo enuncia y desarrolla estrategias por las cuales defender y difundir sus intereses. Los diferentes grupos y clases están en lucha en la medida que sus respectivos intereses se contraponen como expresión de las contradicciones mantenidas por los hombres en el ámbito de la producción. Las ideologías no son producto individual sino colectivo aunque sus formalizaciones sean fruto de un sujeto específico (los intelectuales orgánicos que cita Gramsci), que conocen cambios como acción de los grupos y las clases respecto al lugar que pasen a tener en la producción, las relaciones que adquieren así como las distintas manifestaciones de la conciencia en los ámbitos superestructurales. Las ideologías son una forma de conocimiento que a su vez produce conocimiento respecto del objeto real con el propósito de justificar al grupo social que la produce prestigiándolo y legitimando sus acciones sobre la de otros gru-

pos y clases. Gramsci señala que hay ideologías innecesarias productos aislados de una subjetividad (entiende a la ideología como concepción del mundo) que son disipadas por el tiempo o subsumidas por aquellas en que los intelectuales orgánicos de una clase comocionan, utilizan y representan ideologías que sirven al desarrollo histórico de las formaciones sociales.

- Las ideologías son una forma de conciencia.- Para el marxismo clásico la ideología es la concepción del mundo y los hombres, propia de la burguesía que buscando un 'consenso' se impone actuando como 'instrumento de dominio' -- que reproduce las dos clases antagónicas de la historia actual; el proletariado como explotado y la burguesía como clase privilegiada. La concepción hegemónica es la concepción burguesa con vías a justificar y mantenerse el status quo que la favorece. Como el objetivo es asegurar la reproducción de la dominación, la ideología conforma una 'visión falsa' que desvirtúa al conocimiento científico o real de lo social. A su función de justificación se realiza su labor de ocultamiento sobre los elementos y mecanismos por los cuales los explotadores se evidencian como no necesarios naturalmente con lo que se pondría en entredicho su existencia.

Se dice así que la ideología es una 'falsa conciencia' sobre el objeto real. En el sentido estricto la ideología se contrapone a la conciencia de clase que es cuando por medio de la acción y educación políticas esto es, praxis histórica, los hombres, específicamente la clase trabajadora, rompen con la 'apariencia' que la ideología como la falsa visión del mundo constituye a través de una lucha política contra su dominador y en la cual desarrollará la posibilidad plena de su conciencia al emancipar a la sociedad misma desapareciendo todas las clases ya que 'la conciencia real' se logra mediante la asunción de su papel histórico en el que se extermine el mismo como clase definible por su explotación (Luckacs).

En el discurso político marxista se defiende este sentido dado al fenómeno ideológico, que pierde validez en la interpretación y prácticas políticas fuera de su filosofía, por lo que el sentido amplio cada día es más utilizado.

- La producción y utilización del conocimiento científico quedan contemplados por una ideología como proyecto social que lucha por adquirir o mantener el poder. Una clase y una casta hegemónicas controlan la producción, distribución y aprendizaje de los conocimientos buscando conservar su dominancia sobre otras concepciones que la disputen o

cuestionan por lo que un 'compartir el conocer' es no 'mantener su poder' de dominio. En el fondo con la reproducción social de las ciencias la lucha política se debate en una compleja correlación de fuerzas entre distintos grupo y su asimilación a las clases de una formación específica. Cada grupo desarrolla, dado un proyecto político, 'mecanismos de acción' utilizando los medios e instrumentos que le sirvan para la lucha abierta o develada por el cambio o el -- mantenimiento del poder de donde la actividad científica pasa a jugar un papel socio-político como instrumento al -- que se recurre, dado el nivel de incidencia y potencial extraordinario de transformación sobre el objeto real de donde su desarrollo de acuerdo con los fines y necesidades de la clase dominante se determina la distancia del pensar-desear hacer y el pensar-poder-hacer. Un ejemplo lo constituye la labor política opositoria en que expresa la alternativa de desarrollar una producción científica contestataria a la dominante y que carece de la claridad respecto a esta distinción (del deseo y del poder-pensar-hacer) que permita discernir el 'poder de uso' sin contraponerse al rescate crítico del conocimiento científico para el proyecto político.

El conocimiento científico se distingue por descansar pero

no supeditar su producción a fundamentar valores. Las Ciencias Sociales trabajan con ideologías al igual que las Ciencias Naturales, esto es ambas parten de una concepción de lo real en que tanto unas como otras en su especificidad de 'ciencias' no aceptan ser ideológicas. Este es un problema contextual, 'externo' a la elaboración propia del conocimiento científico pero no 'ajeno o extraño' a esta elaboración asistiendo al terreno estructural a una crisis del gran capital y en el superestructural a un proceso de 'ideologización' de las disciplinas sociales más participativamente que en las naturales dado el status y lugar sociológico que vienen a ocupar en cada uno de los proyectos de las distancias ideológicas dominantes en la actualidad.

- El conocimiento científico en Ciencias Sociales si bien responde a determinaciones sociales, se construye por una lógica distinta a éstas.

Como se ha señalado, el conocimiento científico como todo tipo de conocimiento interpreta al objeto real, es una construcción racional, pero también es una construcción social que se distingue por explicar de forma objetiva esta realidad.

Tanto el conocimiento científico en Ciencias Naturales como en Ciencias Sociales responde a determinaciones sociales que son más intensas y mediatizadoras en las segundas, ya que la toma de distancia necesaria es difícil de lograr dada la situación del sujeto de conocimiento.

Para la exposición de esta tesis, primero hablaré del origen ideológico social en paralelismo con el desarrollo epistemológico del análisis social.

El concepto de conocimiento científico (ciencia en el sentido moderno) desde sus primeros antecedentes desemboca en un mismo origen. Los criterios de científicidad, las técnicas y principios metodológicos utilizados conforman la 'tradición gnoseológica de occidente' (Bagú, 1981) -- que va desde los aportes de la antigüedad hasta el pasado

siglo en Europa mas los trabajos norteamericanos, donde se ha desarrollado la historia de las ciencias. Esto es válido en Ciencias Naturales pero es más problemático y oculto en Ciencias Sociales.

En los países dependientes existen cortapisas no sólo -- ideológicas sino de 'impulso intelectual, propios' para el desenvolvimiento científico derivador de nuestra falta de autonomía estructural. En Ciencias Naturales, epistemológicamente se 'solventa' en cuanto el objeto de estudio no 'habla' distinto a las Ciencias Sociales, donde el conocimiento resulta directamente más peligroso al poder si demuestra elementos no naturales de la realidad existente.

En este sentido moderno del conocimiento científico, me incumbe señalar el origen y desarrollo que el análisis social ha tenido en relación al desarrollo y variantes que el capitalismo ha tenido desde sus orígenes hasta la actualidad en que sus formas colonialistas e infrahumanas intrínsecas al capital se tornan más exacerbadas a medida que las contradicciones de su producción se desarrollan. Formalmente, las Ciencias Sociales nacen con las primeras exigencias del gran capital para reproducirse tanto material como ideológicamente. El nuevo orden conmocionó a -

los hombres; la nueva lógica económica exigía mayor conocimiento de la producción para lograr su optimización, los ricos industriales empiezan a comerciar con las ciencias. En el siglo XVII se da la aproximación a lo social primeramente como lo económico en las obras de William Petty y -- Adam Smith. "Lo económico, en toda la pureza de su enunciado, es al fin y al cabo la razón de ser de la burguesía, y no es accidental que La Riqueza de las Naciones aparezca en 1776, año de la independencia de la primera república burguesa gigante en la historia de la humanidad." (36) Prosigue la Sociología que da a luz a fines del siglo XVIII con los burgueses Saint-Simon y A. Comte, uno sensible a -- los resultados de la primera industrialización, el otro -- preocupado por resolver las tensiones sociales.

En estos momentos el capital no se ha tornado una realidad cuestionable, desarrollándose por sus intelectuales toda una serie de alternativas de 'optimización' en la organización de esta realidad. Se desarrollan las grandes -- -- teorías sociales con Durkheim (1858-1917), Weber (1864-1920), las derivativas de aspectos más específicos como es la problemática de la integración social con los trabajos de Pareto (1848-1923) y más presentemente la de -- Parssons (1902-). Estos años son la época de oro capi

(1) BACU, S. Tiempo, Realidad Social y Conocimiento, Siglo XXI Edit., México, 1982, pág. 16.

talista; un capitalismo que no conocía crisis ni desempleo, que producía proletariados pero no marginaba a capitalistas. 1929 fue la primera gran enseñanza política para la clase dominante a partir de la que haría lugar a las Ciencias Sociales un papel cada vez más ideológico. Pero la nueva dinámica no paraliza la búsqueda del pensamiento en movimiento que por otro tipo de necesidad objetiva en que la realidad le multiplicaba las interrogantes, se expresa, en la obra de C. Wright Mills (1916-1962) que viene a romper con los análisis funcional-estructuralistas desarrollados en la línea fiel de justificación al status quo.

Trayectorias más serviles al capital han tenido disciplinas como la Antropología y la Etnología. Los británicos desarrollaban a raíz del impulso económico y político colonialista el estudio de otras razas y pueblos. La vigilancia epistemológica poco importaba en la búsqueda de la información mientras cumpliera las metas de los dominadores. Los rasgos culturales, las formas de organización eran interpretadas bajo los esquemas occidentales en una yuxtaposición útil para hacer más eficaz la dominación. Pero si el espacio de investigación sobre las razas y los pueblos floreció por el capital, es exigencia de éste para conservar su hegemonía la aproximación científica aunque no proporciona por sí mismo la construcción epistemológica realizada sobre el objeto real. En la década de los cin--

cuentas, la teoría estructural-lingüística de Levi - - -
Strauss como la de corte funcionalista de Malinoswhi cons-
tituyen análisis enriquecedores de una explicación antro-
pológica.

Las necesidades del capitalismo cambian e influyen al
pensamiento crítico impulsándolo para servirle en las --
líneas requeridas según el momento, sean que coincidan o
no con la lógica de la construcción científica. En el -
segundo cuarto del siglo XIX avanza la Psicología Social-
a partir de los sesentas nacen las Ciencias de la Comuni-
cación, la Cibernética y Computación, las Ciencias del --
Mar, Ciencias y más Ciencias de ...

Todo individuo ocupa un lugar en la producción y se ubica
en la división técnica - social del trabajo, a partir de
lo cual realizará una construcción cognoscitiva de la rea-
lidad en lo que a la elección de categorías de análisis y
metodología se refiere elaborando una construcción social
al mismo tiempo. Son dos niveles de construcción distin-
tos pero siempre confundibles, difícilmente distinguibles
sólo posible por un trabajo de acción y reflexión del pen-
samiento y su experiencia.

La determinación social (expresión y uso) de los conoci-
mientos científicos es válida para los sistemas no capita

listas-. El stalinismo fue otra importante enseñanza en la historia de las ciencias, el uso de los conceptos parsonianos por los soviéticos no es errática a los fines sociales con que esta teoría fue creada.

El desarrollo epistemológico de las Ciencias Sociales se ha caracterizado por un proceso de fragmentación y multiplicación socialmente posible ya que ha respondido a exigencias del desarrollo económico-político de las últimas décadas, desarrollo que plantea nuevos problemas epistemológicos.

Los grados de especialización de la división técnica y profesional han empobrecido la razón polémica donde la teorización a exigencias del capitalismo es cada vez más fragmentada siendo suplantada por sus aplicaciones (tecnología), en que un sujeto social disocia y se le separa del proceso unitario de la elaboración cognitiva favorecido por la institucionalización que ha sufrido la práctica científica (investigación) en que ante el peligro de un pensamiento en movimiento inconforme se opta por orientarlo en la dirección que permite el avance del conocimiento científico en concordancia con la clase dominante (siendo en este sentido favorecido el pensamiento en movimiento) pero no el poder de "uso" de tal conocimiento.

El nivel epistemológico que requiere unidad de los polos cognitivos, socialmente es "alterado" más "que respetado" o "apoyado" lo que ha llevado en el terreno de la filosofía y la ideología al planteamiento de alternativas que caben o compensen este proceso contradictorio.

La especialización es una propiedad específica del conocimiento que no implica necesariamente la concepción parcelaria de la realidad, pero que pasa a ser fragmentación del mismo cuando favorece el análisis social unilateral - constituyendo en este sentido un problema ideológico - político vinculado al desarrollo económico-industrial.

El fenómeno social se ha querido tratar como un fenómeno propio del conocimiento y que como señalo con la exposición de propuestas dadas para la comprensión de este problema se trata de suavizar tal influencia; se recomienda una política educativa que auspicie sólo el impulso de las especialidades que tengan una "necesidad objetiva"; - que se promueva la "comunicación" entre los centros universitarios y de investigación que "como feudos" están divididos disciplinariamente en la perspectiva de realizar un trabajo interdisciplinario; el rescate del proyecto cotidiano; la creación de una visión unificadora o "cosmovisión", una teoría "completa" que dé criterios generales para el análisis, a manera de una sociología universal;

se plantea la existencia de una metodología consti-
tuída por el uso de técnicas y métodos de investigación
iguales en las distintas Ciencias Sociales por ejemplo
no hay una metodología propia de la Etnología, de la --
Economía; de la Política que no compartan, sino "metodo-
logías de las Ciencias Sociales".

En el análisis social se ha visto la fuerte determina-
ción que el poder tiene sobre la ideología y la delimi-
tación, desarrollo y difusión del conocimiento que indi-
rectamente repercute en la ciencia (como una de sus for-
mas). Pero no se comprende por esto que no existe el --
conocimiento por sí mismo, esto es, que se carece de u-
na identidad o realidad propia al que corresponde esta-
aproximación ocupando un lugar respecto del objeto real.
Asumir esta tesis es reducir la especificidad de lo cien-
tífico al conocimiento ideológico. El momento preciso -
en que la ideología y la ciencia se separan es compleja-
mente trabajoso a los ojos inmediatos como a los del in-
vestigador experimentado, pero existe y la razón políti-
ca lucha por multiplicar estos momentos. No es primera-
mente distinguirle este momento aún manteniendo la "con-
ciencia de aplicar una vigilancia epistemológica". Las
grandes corrientes, las grandes teorías dan tratamientos
epistemológicos diferentes al objeto real. Por sí mis---

mos no garantizan la aproximación mas cercana funcionando en un momento dado como obstáculos epistemológicos", aún-tratándose de los discursos más críticos, que como tales, como discursos, quieran suplantar el proceso propio de -- construcción científica.

El camino de la "razón desrazonable" ha demostrada ser la constante alternativa del pensamiento en movimiento por - indagar lo real. Teóricos sociales de diferentes orienta-ciones, contextos e ideologías con distinta terminología-- señalan la ruta de la "crítica".

Bourdieu y Passeron aplicando las tesis bachelardianas a lo social proponen el desarrollo "cultivo" de la vigi --- lancia epistemológica en dos sentidos; una primera preven-ción en el proceso interno" llevando a cabo la ruptura de los "obstáculos epistemolóticos" por los que actúa nues-- tro pensamiento, y como segunda prevención a la "influen-cia externa" la realización de una "Sociología del cono-- cimiento" en que se comprendan los aspectos sociales (cul-tura y fortaleza científica) que influyen en el mismo. -- Esto autores, sin embargo, no abordan el aspecto ideoló-- gico-político en que se desenvuelve el conocimiento cien-tífico aunque si plantean la incorporación de "la subjeti- vidad y los valores" en el análisis.

Cerroni postulando al marxismo como la concepción que posibilitan más aproximadamente el conocimiento científico critica la "aspiración" asumida por las Ciencias Sociales de conformar una Ciencia Social centrada en exquisitas formalizaciones que "expresan valores" de defensa por la naturaleza humana y que son ya caducos en el proceso de existencia y conocimiento.

Goldmann realizando un análisis histórico de las ideas recogidas reconoce la relativa independencia del individuo - en la producción ideológica en que dentro de los límites - de clase en que se conforma como ser social realiza planteamientos trascendentes a su clase distinta, "con una visión más aproximativa "o" "distinta", y que aún dentro de esta clase en que se "delimitan" sus reflexiones "ensancha" esos límites.

EL CASO PARTICULAR DE LA PEDAGOGIA

- Tradición profesional de la Pedagogía

Tradición profesional de la Pedagogía.

Al repasar las fuentes y aportes de los estudiosos sobre la educación y a efecto del propósito inmediato de análisis sobre la tradición profesional de la Pedagogía se presenta provechoso recurrir al material disponible por la Historia de la Educación.

Para iniciar nuestro análisis partiré de la premisa durkheniana acerca del carácter intermitente de la Pedagogía. Tal tesis enunciada a la luz de la historiografía postula a la educación como fenómeno ligado desde los orígenes del desarrollo humano y más allá de la actualidad que de dejar de manifestarse paralelamente al hombre es porque éste ha dejado de existir; con la Pedagogía es distinto, no importando los límites y criterios que la definen pues existe el consenso mínimo en considerarla como la reflexión emprendida sobre el fenómeno educativo cuya presencia no hace depender la existencia humana. Mientras ha sucedido el desarrollo humano ha habido educación, pero no siempre Pedagogía así como siempre en la historia humana ha existido las sociedades pero no su reflexión -Sociología-, o ha existido el fenómeno de la economía pero solo recientemente su estudio, estas realidades nos traen a la memoria el carácter objetivo-subjetivo del hombre y

de los fenómenos sociales, requiriéndose para el análisis que me interesa de un recorrido desde el nacimiento, y desarrollo de la Pedagogía hasta el momento en que se inicia su pugna con la Ciencia de la Educación, casi sin poder distinguirla con las Ciencias de la Educación ya que ambas acepciones son matices vinculados al mismo desarrollo de la educación en el último siglo.

Primeramente he de determinar hasta qué punto se puede hablar de una tradición profesional de la Pedagogía o no, y si existe ¿qué tan válida o débil es? y ¿cómo repercute en el campo y vida profesional específicas de los pedagogos?

Partiré de considerar la tradición profesional de la Pedagogía en base a la explicación de la historia del mundo occidental desde la antigüedad con Grecia y Roma.

Efectivamente, antes del desarrollo histórico del esclavismo en Grecia no se puede hablar 'en sentido estricto' de Pedagogía ni como concepto ni como reflexión. Término de raíces -- grecolatinas que marca sus orígenes, tiene su más reciente principio en la educación implementada en Atenas (alrededor del año 600 a.c.) que era una educación diseñada para los nobles (cuyo ideal educativo era el del goce, 'del ocio digno' o meta de formar 'el hombre virtuoso'). La vida escolar se dividía en la mañana para el arte de guerrear y de realizar

ejercicio y en la tarde se remitía al cultivo de la música llamándose así por el auspicio que las musas daban a la filosofía, el arte y la literatura: era un 'practicar' matutino y un 'teorizar' (reflexionar) en la tarde en aras de una formación, que llamaríamos en nuestros tecnicismos, 'educación integral'. Pues bien este aparente teorizar o cultivar la música quedaba a cargo del 'paidotriba' (etimológicamente signifique; el que golpeaba a los niños) cuyas tareas consistían no tanto en la procura de información teórica sino en la tarea de cumplir con vigilar al infante. De hecho pedagogo significa también el que anda siempre con otro y -un niño por lo general- y lo lleva a donde quiere o le dice que hacer. Aníbal Ponce nos habla que, la educación ateniense anterior al movimiento sofista (que él nombra la 'vieja educación') se caracterizaba por ejecutarse en un ambiente de rigidez y de disciplina militar tocando la primera formación del individuo a cargo de los gramáticos (también se realiza sinónima entre los términos 'pedagogo' y 'gramático' al dedicarse ambos a la enseñanza del leer y escribir paralelismo presente marcadamente aún en el medievo en que el pedagogo mejor llamado 'pedante'-del italiano y griego niño- era el -- maestro que enseñaba a los niños gramática yendo a las casas) aclarando que "Antes de entrar a la escuela del gramático o

citarista, los niños eran acompañados por un esclavo o pedagogo+, hasta un lugar de concentración en que se reunían los alumnos del mismo barrio. Formaban ahí una columna, y emprendían en orden la marcha hasta la escuela; con el paso rítmico y los ojos bajos" (1).

Deduciblemente, en la escuela y sociedad esclavista el 'pedogogo' no ocupaba ningún lugar. "Cuando no era esclavo en el mejor de los casos era liberto pero siempre de 'origen obscuro'"(2). En el esclavismo, los ciudadanos eran - los considerados hombres con linaje, los esclavos ni humanos eran. Grecia es ya una sociedad dividida en clases, división sencilla a comparación de la presente, pero que implicaba la existencia de un antagonismo de clase, una lucha por el poder de la dominación de la clase que lo detentara sobre la subordinada, donde la primera empezaba ya a considerar la conservación de su hegemonía a través de la educación como uno de los instrumentos infalibles y sútiles. Como posibilidad y necesidad, la educación era de todos, pero como fenómeno dirigido se podía hablar de educación como privilegio y para la reproducción de las clases dirigentes. Para los 'no ciudadanos' y 'cosas' -esclavos- era implanteable dedicar tal formación.

'Ciudadanos' (Aristócratas) 'los habitantes de la po-

(1) PONCE, A. Educ. y Lucha de Clases, Edit. Mexicanos Unidos, pág. 76.

(2) PLANCHARD, E. Pedagogía Contemporánea, Edit. Rialph, Madrid, pág. 27.

lis', los hijos de los nobles llegándose a ampliar la entrada a los hijos de los comerciantes (a raíz del florecimiento comercial del siglo V a.c.), lo que causaría la indignación de la vieja nobleza (los comerciantes trabajaban, los aristócratas no). De tal manera estos ciudadanos dada su posición de clase serían educados en el ideal del 'hombre estadista', del 'gobernante' no del hombre de negocios. Bien sabido es el desprecio que estas clases poseían contra la actividad (física) que recibía paga (trabajo) y su preferencia por 'el goce orientado al cultivo de la virtud' o el 'arete' entendido como "aquellas cualidades que capacitan a un hombre para gobernar" (3).

Con el auge comercial se empiezan a comprar la ciudadanía y los privilegios de clase que implicaba la vida dada al 'digno ocio'; sin embargo ideológicamente el trabajo seguía siendo una actividad indigna. Tal era la reacción de los mismos despreciados. Muy lejos de la visión burguesa, en la antigüedad, los filósofos, pintores, 'maestros' eran catalogados peyorativamente como 'artesanos'.

Es así como se inicia la tradición y refutación de los actores de la reflexión educativa.

Continuando el desarrollo histórico-social, Grecia es rescatada por Roma, momento en el cual el esclavismo logra su máximo esplendor y vislumbra también sus lacras y decadencia.

(3) PONCE, A. Op. Cit. pág. 64

A los tiempos semicomunitarios en que los esclavos era im-
provisados, existía la organización de la educación del jo-
ven bajo el auspicio del ejemplo, paterno, organización que dista-
ría mucho de la romana prevista para la burocracia en el -
Imperio. Viene luego el auge y negocio de la venta humana
-esclavismo- dándose las premisas del nuevo modo de produc-
ción. Sin embargo hay lapsos según las condiciones geográ-
ficas (de las que el hombre se encontraba muy dependiente),
de la guerra o el estado de los negocios, en que se torna-
ba productivo la práctica de libertar a los esclavos eta-
pa no predominante pero que permitió la formación de una -
capa comerciante e 'industrial' que posteriormente en nom-
bre de sus propios intereses mandaría un nuevo tipo de edu-
cación como correlato del movimiento sofista en Atenas, --
educación que requirió de una mayor sistematización y alar-
gamiento del proceso directivo de formación. La educación
dirigida y planeada se volvía compleja en su estructura;
ya no era el gimnasio, la palestra y la música, ahora se
trataba de niveles; de una enseñanza primaria (a manos de
los ludimagister), de una preparación media (los gramáti-
cos) y una superior (la de los retores). Sociológicamente
hablando, esta jerarquización ni era espontánea ni fortui-
ta sino marcadamente clasista, expresión del avance de la

relación social y de la división del trabajo dirigida a favorecer los intereses de los dominadores en un cerrado círculo.

La preparación elemental, y en menor grado la enseñanza media, era desarrollada en manos de particulares que contaban por población al pueblo y no al ciudadano rico. La formación media consistía en lograr una barnizada general de la 'cultura', formación a la que tenían acceso los menos ricos pero que podían costearla, lo cual era un esfuerzo más generalizado para las escuelas del ludimagister. Por último de lo que llamaríamos el final de 'la pirámide selectivo-social de la escuela' quedaba la enseñanza superior creada para la formación de la clase dirigente, enseñanza que en términos absolutos no tenía entrada ni siquiera el sector de comerciantes. Menos lo tendrían los sojuzgados.

No obstante que esta educación representaba un mayor beneficio social para el Estado, la labor educativa estaba muy lejos de constituir un prestigio y buena paga repercutiendo esta situación en la preparación del educador.

Para la Roma del siglo V a.c. la enseñanza era un trabajo, un trabajo muchas veces última salida para no morir de hambre y de mala retribución. Las escuelas de los ludimagis-

ter, las más abundantes, lejos de ser consideradas 'Centros de cultivo del razonamiento y amor al niño' así como ponderárseles un status de excepción por ser 'la escuela', eran equiparadas a un negocio y al maestro como un vendedor; A. Ponce nos dice; "Se trataba de una escuela particular, como todas las de entonces (...) (los) que ni podían pagar en su propio hogar un instructor (...) se ponían de acuerdo para costear entre varios los gastos de una escuela. Artesano como cualquiera, el maestro primario-ludimagister era un antiguo esclavo, un viejo soldado, o un pequeño propietario arruinado que alquilaba un estrecho local llamado perqueta y abría allí su 'botica de instrucción'. Como (...) daba a la calle, todos los ruidos llegaban a la escuela, y para que la semejanza a los demás 'negocios' fuera completa, las primeras escuelas que se abrieron en Roma se instalaron en el Foro, entre las 1000 y una tiendas de mercaderes que lo colmaban (...) Unas veces casi en la escalera, otras casi en la azotea, la escuela de primeras letras se componían de algunos bancos para los alumnos y de una silla para el maestro. Escasos cubos y esferas, casi siempre, algunos mapas constituían a veces todo el material" (4).

(4) PONCE, A. Idem, pág. 90-91.

El gramático y el retor mejoraban en poco sus condiciones, siendo el caso del que los últimos obtuviesen más ventajas en cuanto sirviesen a un amo dadivoso.

Los diferentes niveles educativos se desarrollaron, siendo el superior promovido y hasta protegido en tiempos del -- cristianismo. Con el auge alcanzado por la aristocracia comerciante se hacía indispensable para el Imperio un mayor cuerpo de servidores públicos (cada vez más especializados de acuerdo a un avance de la propia división del trabajo) como serían los contadores, administradores, etc., desarrollándose un nuevo estrato social llamado burocracia por primera vez en la historia que se caracterizará por -- ser un estrato privilegiado al servicio del estado tanto ideológica como materialmente.

Ya en tiempos de Nerón dada la inminente necesidad estatal de cuidar la formación y suministro de sus servidores, la práctica educativa entre retores, filósofos y gramáticos pasó a ser demandada enfrentándose a una situación de competencia donde la enseñanza se empezaba a ver como 'una industria' --nos dice A. Ponce. Ante estos requerimientos se inicia un proceso de estatificación de la educación; primero se libera de impuestos a los maestros, después se les proporciona un local donde puedan trabajar, luego su acti-

vidad comienza a ser controlada y supervisada en manos de los municipios (que contenidos dar, remuneración profesores). La situación del que vivía de 'educador' no sufrió mejoras cualitativas. Dada la centralización administrativa que todo imperio realiza descuidando sus dominios periféricos, en Roma se sucedía la situación nada extraña de irregularidades de los pagos que los municipios tenían adjudicados a los maestros, Ponce nos ejemplifica al respecto; "a veces un año sí, y un año no. Libanius cuenta de los profesores de Antioquía que no tenían ni siquiera una casa donde vivir, y que habitaban en viviendas de ocasión como remendadores de calzado. Empeñaban las joyas de sus mujeres, + (...) cuando ven pasar al panadero están tentados de seguirlo por que tienen hambre, pero deben huir por que le deben (...)" (5) ;Qué distinto panorama a la imagen redentora y purista de la Paideia que la historia y -- concepción occidental imperante a hecho crear al pedagogo! Las penurias económicas, y discriminativamente, el desprestigio social no dejaban de presentarse al seno mismo del campo profesional. El desarrollo de la burocracia como necesidad social y económica de la diversificación del trabajo correspondía en el de la educación a una estratificación amplia de los profesores. A continuación se presenta

(5) PONCE, A. Idem, pág. 104.

como testimonio un fragmento resumido del Edicto de Dioclesiano (año 301) que consideraba, a lo largo de la estructura escolar, y entre los muchos maestros existentes, al pedagogo como el de más baja categoría y consecuentemente el de más baja paga; "la enumeración es desordenada. Para más claridad la clasificó así: la enseñanza física: profesores de gimnástica o *ceromatiae*; a. enseñanza auxiliar; maestros que acompañaban a los alumnos a la escuela, asistían a las lecciones y los vigilaban *pedagogi*; 3ra. enseñanza elemental: maestros elementales de lectura y escritura (...) y - maestros elementales de aritmética (...): 4ta. enseñanza media; maestros de lengua y literatura griega y latina (*gramaticigrecisibile latini*); (...) Si se añaden a esta liga los médicos y juristas que no figuran en ella se podrá tener una idea aproximada de la enseñanza en Roma. En cuanto a lo que ganaba cada uno (...) si tomásemos el número uno como unidad, diríamos que se pagaba como 1 a los maestros de -- gimnasia, a los pedagogos +, a los maestros de primeras letras y a los calígrafos; se pagaba como $1 \frac{1}{2}$ a los calculadores y estenógrafos (...) como 4 a los gramáticos y geómetras; como 5 a los retores" (6) quienes se ubicaban en el 6to. nivel que era la enseñanza profesional y técnica. El pedagogo era despreciado entre los desprestigiados. Su

(6) PONCE, A. Idem, pág. 105.

concepción y actividad eran muy distintas a las que en la actualidad han llegado a ser manejadas. Es interesante el observar que si se parte de la concepción de que el pedagogo es 'el especialista de la educación' que ha de tener un panorama y dominio total de ésta, la realidad ya nos mostraba que sucedía todo lo contrario. Desde la misma enseñanza elemental el campo de lo educativo era desarrollado por -- otros y no sólo por el pedagogo, no sucedía algo distinto en los subsecuentes niveles y menos aún en el último (superior). Al parecer la labor de vigía era la que estaba encomendada al pedagogo, 'niñero' -dirían algunos ahora. En relación a esto, Flanchard se queja de la poca preparación de los maestros, especialmente de un maestro en particular ('el pedagogo') ya que "comparado con los privilegiados -- que habían recibido una formación superior, los pedagogos eran considerados como personas insignificantes y hasta despreciables" (7), aseveración que maneja el autor respecto a la etapa del feudalismo donde la iglesia constituyó un monopolio sobre la educación así como de la vida en general.

En la línea destacada por la 'Historia de la Pedagogía', - durante el siglo XVI sobresalen 'como pedagogos ilustres' la labor realizada por las órdenes religiosas, tales como

(7) FLANCHARD, E. Op. Cit. pág. 27.

la de los jesuitas. Pero si bien no se puede negar la -- gran preparación de estos educadores, socialmente el status del que gozaban no dependía ni estaban reconocidos por ser pedagogos. A lo que conviene aclarar que los términos 'educador' y 'pedagogo' se usan como sinónimos pero difieren partiendo nosotros del principio de que todos pueden y son educadores (reproductores de lo social en un sentido) y no todos optan por ser pedagogos, dentro de una división del trabajo dada. Tan sólo San Agustín y Santo Tomás, sobresalientes figuras del pensamiento medieval son en su formación teólogos y por ende filósofos no preocupados por cuidar a niños y jóvenes y que al ser incluidos en la Historia de la Pedagogía se distinguen discontinuamente de la anterior tradición grecolatina y no por el status que se les adjudica o por el tipo de formación disciplinar que desarrollaron. La crianza y el ~~cuido quedaba específicamente~~ te encargada a los ayos, palabra que en aquellos tiempos significó también pedagogo. El ayo criaba a los niños y cuidaba a los jóvenes cortesanos además de incursionar como sirviente en los palacios; su significado etimológico es la de guardia.

El rastreo histórico de la educación así como del pensamiento filosófico registran antecedentes fugaces en torno

la de los jesuitas. Pero si bien no se puede negar la -- gran preparación de estos educadores, socialmente el status del que gozaban no dependía ni estaban reconocidos por ser pedagogos. A lo que conviene aclarar que los términos 'educador' y 'pedagogo' se usan como sinónimos pero difieren partiendo nosotros del principio de que todos pueden y son educadores (reproductores de lo social en un sentido) y no todos optan por ser pedagogos, dentro de una división del trabajo dada. Tan sólo San Agustín y Santo Tomás, sobresalientes figuras del pensamiento medieval son en su formación teólogos y por ende filósofos no preocupados por cuidar a niños y jóvenes y que al ser incluidos en la Historia de la Pedagogía se distinguen discontinuamente de la anterior tradición grecolatina y no por el status que se les adjudica o por el tipo de formación disciplinar que desarrollaron. La crianza y el cuidado quedaba específicamente encargada a los ayos, palabra que en aquellos tiempos significó también pedagogo. El ayo criaba a los niños y cuidaba a los jóvenes cortesanos además de incursionar como sirviente en los palacios, su significado etimológico es la de guardia.

El rastreo histórico de la educación así como del pensamiento filosófico registran antecedentes fugaces en torno

a. 'los pedagogos' en el Renacimiento; antecedentes que no rompen con la antigüedad y conservan la tradición de la Pedagogía. La línea de desvalorización sobre estos 'especialistas o profesionales' estará desarrollada al interior de las universidades (producto social e intelectual del medievo) donde se usaba nombrar como pedagogos ya no a los esclavos o cuidadores, sino a los jefes de 'regimiento' de los colegios, como en la Universidad de París en que se les designaba con el título de principalis paidagogus. Con el tiempo también se nombraron como pedagogos a los maestros autorizados por el director, maestros, que principalmente se destacaban por lo bien que impartían sus lecciones además de dar a particulares. La naciente clase burguesa no poseía el control de los medios de producción ni se veía como la derrocadora del viejo sistema, por lo que negocia con reyes dándose el período del poder absolutista y el nacimiento de las naciones. Dada esta situación de transición superestructuralmente la burguesía se manifestaría conformando una nueva concepción de la realidad. Los lugares de manifestación fueron principalmente las universidades, centros en que intelectualmente la nueva clase lanzaba críticas al antiguo régimen a través de los movimientos del Humanismo y la Reforma. El Humanismo, se ca-

racterizó principalmente por enfatizar un retorno a los valores y cultura de los antiguos proponiendo el cultivo de la individualidad en 'su naturaleza humana', naturaleza -- que se situaba en la exaltación de un mundo terrenal (que en el aspecto económico remitían al avance que tenían centros comerciales como Génova y Venecia de donde comprendríamos la exaltación desprendida a lo mundano). La Pedagogía y los pedagogos eran herencia del feudalismo, y así para los humanistas obscuridad histórica, avivándose la retroalimentación de su desprecio, retroalimentación explicada por las críticas, que los humanistas hacían contra la universidad medieval. culturalmente, "los pedagogos fueron confundidos con los 'gramáticos' y les eran atribuidos los sarcasmos de Erasmo y Rabelais dirigían a los 'pedantes' (la palabra tiene el mismo origen que el término pedagogo de su época)" (8).

Irónicamente es el Renacimiento y precisamente la Ilustración (los momentos históricos de gestación del capitalismo) cuando en los anales de la historia de la Pedagogía se reconoce como una etapa de 'oro' productora del pensamiento pedagógico por excelencia, de los grandes y clásicos de la Pedagogía. Los considerados 'clásicos pedagogos', si vieron mejorar su economía y status social, obedecía provisoriamente

(8) PLANCHARD, E. Idem, pág. 27

te al momento ideológico - social favorecido por el humanismo (no obstante a que Ponce habla de que 'todos' los pedagogos del Renacimiento "(...) fueron hijos de burgueses ricos y vivieron como preceptores de los nobles y de los burgueses ricos" (9), esto es relativo, habiendo por un lado los considerados dentro de lo escrito en la historia de la Pedagogía y que como hemos señalado no eran específicamente pedagogos y por otro los entregados las más de las veces a la reflexión como a la práctica educativa pero cuyo pensamiento no contribuyó tan grandemente. Primero nos referimos a los casos de los clérigos Santo Tomás y Erasmo de Rotterdam, ambos protegidos por la clase en ascenso y con una completa preparación. Por otro lado, en cambio se encuentra la labor educativa de los reconocidos 'como pedagogos' que de cuya labor no necesariamente se desprendería una reflexión elaborada y abstracta, 'pedagogos' provenientes de una condición 'medio pobre' de origen provinciano, dados al 'experimentar + practicar sus intuiciones e ideas' y después formalizarlas como podrían ser los casos de Rabelais -literato de espíritu populachero-, de Vittorino de Feltre -de modesta familia y que se ofrecía como sirviente para estudiar matemáticas- y así habría -- otros ejemplos. No niego la apreciación de Ponce pero -

(9) PONCE, A. Op. Cit. pág. 143.

observamos la parcial validez de la misma ya que a una con
dición elitista de la educación no equivalió una sólida
imagen y situación de seguridad material del pedagogo) y
el iluminismo (aquí los llamados pedagogos continúan siend
do filósofos, literatos, como Montesquieu, Rousseau, Voltair
e, Fontenelle y espíritus más aventureros como Condorcet)
años en que se desarrollarán el racionalismo y en otro sent
tido el empirismo por los avances científicos que el capit
al exigía, todo lo cual acentuará la interpretación 'optim
ista' respecto a la educación como elemento transformador
per se de la sociedad en la quimera de considerarla como
responsable de los cambios sociales.

Como he puntualizado en otros apartados, el ascenso y
consolidación capitalista fue una transformación de la --
construcción del mundo. La lógica de la producción y de
la interpretación de la nueva forma de ver al objeto real
se gestaría bajo el principio de la extracción de máxima
plusvalía y exaltación de los valores burgueses. En el asp
ecto superestructural tal interpretación y construcción
será reproducida y recogida por la educación.

Son los años en que se gestan los antecedentes del cientif
icismo como hemos ya abordado. Es la etapa de las espe--
ranzas en el conocimiento y la 'educación científica, liber

ral, neutral y práctica'. Como fruto del prejuicio humanista contrasuperstición así o como a influencia de la pujante economía de mercado se desarrolló el espíritu laico unido al culto de la individualidad, configurando estos dos elementos el ideal de hombre que se desea formar en la sociedad burguesa, esto es, el individuo que crea en la -- 'democracia, en la libertad', que desarrolle su jornada de trabajo 'eficaz y armoniosamente' y que en la medida de su esfuerzo ascienda en la jerarquía social con un correspondiente reconocimiento de la sociedad. Aquí, una vez más la tesis rousseauiana del contrato social se busca verificar en su postulado sobre la naturalidad de la realidad social, del desarrollo humano que es en la sociedad capitalista donde más se recrudece la lucha clasista adoptando las formas más crueles y antiguas hasta las más elaboradas y sutiles que la 'civilización' no reprimen. Ese es el -- ideal a alcanzar, alimentar la individualidad creyendo desarrollar a cada uno de los distintos sujetos sociales que conforman una determinada sociedad, ideal de que resulta en la práctica para la clase trabajadora se reproduzca como clase trabajadora y que tal ideal es de cómoda asimilación para la clase hegemónica. »

Estos ideales de la nueva sociedad ya pululaban en las --

ideas y las prácticas educativas de finales del siglo XVII hasta finales del siglo XVIII como lo demuestran la obra de Comenio con el primer tratado de racionalización de los elementos constituyentes de la educación en el aula para lograr una efectividad de la misma, y en el campo reflexivo del ideal del gentleman de Locke que encaja perfectamente con el hombre rousseano con el que el filósofo suizo criticará el racionalismo y los vicios presentes de su tiempo como son la deshumanización propia del capitalismo, no obstante que su tipo de hombre a formar no supere el perfil educativo del gentleman como se confirma en el 'Emilio'.

En este contexto social y panorama intelectual se preparan las condiciones por las que por primera vez en la Historia de la Educación se desarrolle el proyecto de hacer de la educación un objeto científico. A partir de entonces se inicia entre la Pedagogía y la Ciencia de la Educación la interminable disputa por la legitimidad formal de tal objeto teniendo que reconocer con la experiencia de medio siglo, independientemente de la postura que se asuma respecto a ella, que el término pedagogía así como la imagen de esta ha ido siendo poco a poco desplazada. Tal situación se agudiza con la etapa de modernización capitalista en --

América Latina, en vinculación con la nueva lógica de la fragmentación y multiplicación de los campos educativos, por lo cual ya no se hablará exclusivamente de Pedagogía ni de Ciencia de la Educación sino de las Ciencias de la Educación.

Los primeros antecedentes de la Ciencia de la Educación en sentido estricto se remontan a los antecedentes modernos del desarrollo científico. Con influencia del desarrollo de las Ciencias Naturales deviene el nacimiento y desarrollo de las Ciencias Sociales inbuídas por el espíritu experimentalista, primeramente la Economía y la Sociología como se trató; seguirían la Filosofía y la Historia que el empirismo y el neopositivismo se plantearán 'revolucionar en sus análisis'. La última década del siglo pasado atestigua la presencia de los principales teóricos sociales (tanto de la interpretación marxista como en la línea contraria, teóricos cuyas reflexiones definirán los posteriores análisis) destacando enfoques como el Durkheim (1857-1917) cuyos aportes específicamente educativos son de fuerte influencia incluyendo a América Latina.

Retomándose de Durkheim, se difunde en América la expresión de 'Ciencia de la Educación', que ya desde entonces - cumplía un siglo de existencia, siendo registrado en el viejo

París (1817) como el momento en que se acuña el término y su primera formalización y fundamentación como 'proyecto científico social' la obra de Herbat (1776-1841). Pero se rá a partir de la primera década del siglo XX cuando la Pe dagogía riñe más abiertamente con la Ciencia de la Educa- ción la que sufrirá un ambiente intencionalmente más favo- rable en lo que respecta a su imagen y reconocimiento so- cial, impulso profundamente relacionado al papel que la -- educación adquiere en el nuevo modo de producción.

El crecimiento del capital exigía una fuerza de trabajo más calificada lo que representaba una mayor demanda de educación, a tal grado que así como se da la liberación de la fuerza de trabajo de los hombres para poderla ofrecer - al patrón, la educación tiene que liberarse de su aparien- cia elitista y 'ofrecerse', lo que llevó a levantar la ban- dera de la 'educación pública'. El sostenimiento de dicha bandera abrió un proceso de escolarización masivo e inten- sivo, proceso que necesitaba ejecutar la enseñanza de una manera eficaz y rápida y que para tal efecto las recomen- daciones culinarias de la Didáctica Magna no eran suficien- tes. La educación se sistematiza y amplía primeramente -- surge la necesidad de procurar una formación más directiva

y sólida de los educadores para iniciar las bases de la vida escolar contemporánea.

Respecto a este punto de la formación de educadores nos referiremos a los países representativos del capitalismo, no generalizando en el caso de América Latina ya que es otra realidad y responde a otro tipo de desarrollo que no se puede comparar al de Europa y al de EUA.

Como antecedentes históricos en la formación de profesionales de la Ciencia de la Educación, Tibble cita el contexto de Inglaterra de 1840 donde se instrumentan las primeras medidas de entrenamiento para maestros. Tibble, se refiere a los currículas de estos intentos, señalando que en los programas ya se incluía una asignatura llamada 'educación' o 'pedagogía' referidas a consejos cotidianos para mantener la disciplina en el salón de clases así como medidas moralistas respecto a la imagen que debería asumir el maestro. Si bien hace referencia a los maestros de primera enseñanza, observa la predominancia de una pobreza o descuido en la teorización expresado en el programa sostenido de medidas y salidas prácticas, situación que se arrastra ya entrada la década de los veinte. En el caso de Francia, Mialaret nos cita otros adelantos. Menciona

como antecedentes a los programas encaminados a la formación de maestros los intentos de 1832 en Guisot y la creación de clases normalistas por decreto napoleónico en 1808, en que el currículum incluía 'un modesto programa de pedagogía'. - Desarrollo idéntico registran países como España Holanda, Bélgica, etc. Sin embargo desde estos años la Pedagogía no deja de verse disputada en su reconocimiento, no obstante haber sido revivida (en 1896 se vuelve a usar el término de forma académica) sigue gozando de desprestigio. Mialaret relata esta circunstancia vinculándola con la preferencia que veía tener la Ciencia de la Educación: "La Pedagogía ha tenido sus dificultades para hacer aceptar su nombre: en Francia, por lo menos, ya que en los otros países desde hace tiempo goza del respeto (...) (Preguntamos qué países).+ Pero actualmente se diría que no suena bien a los oídos - - franceses (los más tradicionalmente conectados con los clásicos de la Pedagogía) Se les emplease cierta repugnancia +. En los programas de enseñanza primaria, entre las materias enseñadas en las escuelas normales, vemos que figuran con todas las letras la pedagogía y la historia de la pedagogía. Pero en la enseñanza superior no ocurre igual; y en aquellas universidades en que se enseña en una cátedra magistral como en París, o en cursos y con- - -

ferencias como en Lyon y en Toulouse no es 'Pedagogía' sino 'Ciencias de la Educación' la definición oficial que se da, y que sin embargo la pedagogía pretende ser precisamente la Ciencia de la Educación" (10).

En el panorama educativo con la orientación humanista y espiritual que posee la Pedagogía (conforme a las orientaciones filosóficas a las que se alinea predominantemente en estos momentos) irrumpe el empirismo a través del experimentalismo enfocado a los análisis de la educación análisis que son circunscriptos como siempre al niño desde un nuevo punto de vista psicológico donde se cambia la introspección a la experimentación. Esta irrupción acaecida a partir de 1920 hasta entrada la segunda guerra mundial es el lapso en que se desarrolla este psicologismo (ver lo educativo exclusivamente producto de lo interno al individuo divorciado o mutilado de su contexto social) dentro de lo -- que a dado en llamar Planchard 'El Movimiento Científico en Pedagogía'.

Filosóficamente, este movimiento tiene como su predecesor a Rousseau no tanto por la concepción científica que tuvo se sino porque es el que por primera vez centra el análisis educativo sobre los intereses y necesidades del niño

(10) MIALARET, G. Ciencias Pedagógicas, Oikos-Tau, Barcelona, pág. 58.

dentro de una sociedad que se concebía una sociedad de - -
adultos. Este discurso es fuertemente auspiciado por la
ideología del capitalismo, (1) Se da el nacimiento a princi
pios del siglo de lo que hubo en llamarse Paidología (el
Primer Congreso Internacional se llevó a cabo en 1911 en
Bruselas) y (2) a nivel de la producción del capital se da
la deshumanización respecto a los niños (ciertos niños) en
incongruencia con el nacimiento de la imagen burguesa míti
ca de los mismos: "Faltaba, con todo una hipocresía más:
(...) en el mismo siglo en que la cifra de suicidio de los
niños se elevaba en forma trágica, en (...) Italia (se de
nunciaba) (...) que se compraban por treinta lirás obligar
los a trabajar en las cristalerías del extranjero, en ese
mismo siglo la sensiblera Ellen Key anunció (desconocida que
empezábamos a vivir en 'el siglo de los niños (...)'" (11).
La Paidología de corta vida es asimilada por el desarrollo
de la Psicología como Ciencia Experimental que posterior
mente derivaría en lo que se conoce como Psicología Educa
tiva. En estos años, como dijimos, la psicología experi
mental tiene gran impulso (en 1918 se lleva a cabo el Pri
mer Congreso Internacional en París). Ahora los 'clásicos
pedagogos' o nombrados pedagogos en la literatura europea

(11) PONCE, A. Idem, pág. 200.

(y extrañamente se lleva a ver en la literatura anglosajona) ya no serán filósofos, literatos, hombres de política y teólogos nada más, sino médicos, psicólogos, psicometristas, etc. conformándose la etapa de la psicología y la -- trayectoria instrumental de la educación como marcan los trabajos de Catell, Stanley Hall (Alemania), Claparede -- (Suiza), Decroly, Piaget (Francia), Terman, Thorndike, Judd, Dewey (EUA), etc.

El movimiento fructificó también a través de la creación de Institutos de Servicio e Investigación sobre Educación, así como la apertura y expansión de revistas de carácter experimental. La nueva tendencia no sólo tuvo cobertura en el mundo capitalista; sino que influyó específicamente en la URSS en que si bien se da el desarrollo propio de -- otras tendencias (como un cierto ideologismo, la obra de Makarenko) la influencia experimental fue determinante.

A partir de los 50's el monopolio de la orientación dada a la disciplina psicológica sobre el análisis educativo -- no es superado pero sí compartido por el desarrollo de otros enfoques, como el análisis que brinda la Sociología, la -- Historia y la Economía. Esta ampliación analítica se encuentra ligada al contexto educativo de necesidades capita

listas distintas a las de la primera mitad del siglo.

Los síntomas de posguerra, los cambios de los centros de poder y economía (de Europa-Londres a América-Nueva York), el papel que adquiere América Latina por el desarrollo de la modernización etc., nos habla de una etapa de crisis del sistema, lo que conduciría a análisis más orientados a la problemática social. Esto particularmente se dejó sentir en el caso de la educación, pues la misma Psicología adquirió un tono más 'colectivo'. Importantes son los trabajos desarrollados por J.L. y su movimiento de sociodrama. En lo que toca a la Sociología, no obstante haberse formalizado como ciencia desde finales del siglo pasado, será hasta los 60's que oficialmente se incluirá a la educación como objeto de estudio formal, convirtiéndose en -- una rama específica.

El desarrollo de la Sociología en EUA posibilita una nueva escuela de pensamiento que retoma de la obra europea produciendo trabajos encaminados a tratar problemáticas sobre el control y legitimización social que la sociedad norteamericana requiere como por ejemplo la obra de Merton, Parsson, etc. Estos objetivos serán aplicados en lo que respecta al campo de la educación con la creación de la Socio

logía de la Educación, análisis desarrollado en el ámbito de las universidades estadounidenses a través de la cátedra de 'Sociología Educativa' dirigida a la formación de -- maestros que poseía una orientación ya más teórica y que con el tiempo vendría a ser sustituida por la asignatura actual de Sociología de la Educación Históricamente, la -- Sociología de la Educación es producto del Nuevo Mundo. El imperialismo estadounidense la ha propagandizado ampliamente en la dirección que favorezca sus intereses, aunque -- epistemológicamente, no ha impedido que se desarrolle esta especialidad como nuevo espacio de conocimiento en qué debatir desde un nuevo punto de vista los problemas educativos. De tal manera, el cuerpo primero de la Sociología de la Educación ligado al proyecto imperialista ha sido -- cuestionado en su cientificidad dada las funciones ideológicas que desarrollan sus teorizaciones y propuestas, cuestionamiento hecho por aquella Sociología 'Educativa' crítica como reacción ideológico - política al imperialismo sobre América Latina. Además esta sociología crítica -- plantea ya visos de dar líneas emergentes de un análisis sociológico de la educación que comprenda el contexto específico y problemáticas concretas de Latinoamérica (hacemos la aclaración respecto de considerar una Sociología --

de la Educación contestataria; más que todo, se trata de los análisis de una sociología crítica al campo de la educación ya que como rama específica no posee un objeto propio de estudio).

A la Psicología de la Educación y a la Sociología de la Educación, tenemos también la Historia de la Educación y la Filosofía de la Educación. Las últimas disciplinas están más ligadas por tradición que por planteamientos nuevos a la estructura de las Ciencias de la Educación. Después, los estudiosos han expandido los enfoques que incluyen las Ciencia (s) de la Educación en una generalización totalizante y grosera, creando ramificaciones que son más que todo producto de la experiencia básica y del pintorismo sobre la interpretación de un fenómeno tan complejo como el educativo. Esta multiplicación de 'Ciencias de la Educación' es muy reciente, destacando la llamada Economía de la Educación, las Matemáticas y la Educación, cuyos estudios entre otros son ejemplo que expresan la marcada división técnica del trabajo que orienta la producción de conocimientos en un terreno tan importante como la reproducción política y social del sistema.

Actualmente, la riña entre Pedagogía y Ciencia (s) de la

Educación se sigue dando dentro del ámbito académico universitario en que por más que se insista en que la discusión trascienda lo nominal y no se demuestre cosa diferente teniendo tanto una como otra las mismas fuentes y métodos de apoyo, además de que tampoco en lo que respecta a las Ciencias de la Educación se ha logrado un reconocimiento y difusión sólidos del llamado profesional Científico de la Educación, que en la realidad más que constituir un profesional como el sociólogo y el economista con una formación específica es técnico profesional que deviene como resultado de una especialización implementada a manera de maestría o estudio de posgrado, generalmente seguida por un profesional especialista como puede ser un filósofo, un politólogo, etc.

La situación profesional del pedagogo se complica aún más si agregamos la competencia que tiene con 'los especialistas de la educación básica'; los maestros de formación normalista (punto que ampliaremos posteriormente al tratar el aspecto de la problemática de la práctica profesional del pedagogo) que más de las veces han construido o ganado una identidad y 'estima social' por su trabajo realizado contrarios, al pedagogo, existiendo en la actualidad entre ambos profesionistas una equiparación o

mezcla (el pedagogo como el maestro de niños, el normalista como concedor de educación de niños y jóvenes), confusión ligada al mismo nacimiento que ha tenido la enseñanza de la Pedagogía y sus currículums como he marcado ligado al desarrollo de las Escuelas Normales o Escuelas de Maestros de Primera Enseñanza y Enseñanza Media más especializada (caso aún vigente y exitoso es la URSS, donde los pedagogos sufren de una imagen reverenciada aparte de no tener problemática económica ni desplazamiento en el campo de trabajo. Ahí los pedagogos son preparados por los Centros Pedagógicos especie de Normales y tienen acceso a los Institutos Pedagógicos y las Universidades al parecer donde a los profesionistas - estudiantes se les prepara en una área específica de conocimiento como docentes y consultores en la enseñanza secundaria, preescolar y escolar #. Los pedagogos no corresponden a un individuo con formación universitaria que siga o se le prepare para una carrera a secas llamada 'Pedagogía' carente de una especialización). La convergencia de profesionistas (sin haber mencionado el caso de otros como los sociólogos, economistas, psicólogos con especialidad en educación) que vienen a disputar el campo de trabajo del pedagogo, y más que eso vienen a ocuparlo, se han visto impulsados por el

Tomado de la Rev. Educación, año 3, jul-sept. de 1973, No. 10, Art. "Preparación de Pedagogos en la Unión Soviética"

proceso del crecimiento y diversificación que ha tenido no sólo cuantitativo sino cualitativo la educación superior, educación que específicamente a raíz de la crisis de los 60's a vivido caminos difíciles de encuadrar en una sola línea dependiendo del contexto y momento particular. Tales cambios en la educación superior tienen repercusiones para la tradición profesional del pedagogo formada en las dos últimas décadas ya que si se considera que tanto formal (los curriculum de Pedagogía se elaboran y ejecutan en las universidades o a nivel superior en Normales) como socialmente es el nivel de la Educación Superior el terreno laboral e intelectual donde el pedagogo ubica su desarrollo como también es el terreno responsable en gran parte de la imagen estereotipada de que aún conserva la Pedagogía y que entre los mismos pedagogos no se ha superado del todo. Considero que el pedagogo es distinto de un normalista tanto por historia escolar como roles posibles de ejecutar que corresponder diferentes momentos y concepciones sobre la formación de profesionistas en educación.

EL CASO PARTICULAR DE LA PEDAGOGIA

- a) El planteamiento durkheimiano
- y
- b) La teoría de la experiencia ;
base de la tradición experi -
mental .

... EL CASO DE LA PEDAGOGIA

- distintas posiciones sobre la caracterización del objeto de estudio y los métodos atribuidos a la Pedagogía.

Las posiciones clásicas.

a) El planteamiento durkheimiano.

El fenómeno educativo, comprendido dentro del sistema teórico durkheimiano, es el proceso por el que se reproduce lo social (lo verdaderamente humano en que el individuo tiene que formarse más allá de su biología en 'un nuevo hombre' que ya no es - por el proceso educativo el hombre 'natural' (cuerpo) sino siempre hombre social) y que, dados los objetivos 'de mejoramiento' que el sociólogo francés pretende del sistema educativo nacional, limitará la concepción de ésta en términos de transmisión de la herencia cultural; así definirá a la educación como "la acción ejercida sobre los niños (generaciones inmaduras de lo social) por los padres y por los educadores (generaciones adultas) ⁺ (...) acción constante y general (...) inconsciente que no cesa jamás" (1) en que se nos dice que se ha forjado -- una sociedad y de la que se comprende el presente así como se prevee el futuro. Para Durkheim la educación es un hecho de carácter eminentemente social y que posee una existencia objetivamente necesaria; "tiene por objeto el suscitar y desarro--

(1) DURKHEIM, E. Sociología y Educación, Ed. Paídos, Argentina, 1972, pág. 73.

llar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política (Estado) en su conjunto como el medio ambiente específico que está especialmente destinado" (2):

Tras esta definición que da del fenómeno educativo donde si bien reconoce su expresión más allá de una sola línea - - (acción constante y general inconsciente que no cesa jamás), la desarrolla predominantemente en el aspecto continuista y de escolarización que ésta asume; considera que la labor paterna como de 'carácter natural' es dificultada por la complejidad alcanzada por la moderna vida social siendo limitada esta labor por sí misma para la formación del ser social que todo proceso educativo tiene como fin, de aquí que, 'esta acción' quede a cargo de los educadores entendidos como 'los maestros' de la escuela (educación elemental) que a su vez - nos detallará el autor - representan (a manera de servidores públicos) el poder delegado por el Estado constituyéndose en resguardadores de lo social. Ellos actúan -- como mediadores de éste que es el 'segundo educador' consumando el fin educativo por excelencia.

Distingue a la Pedagogía de la Educación por ser 'reflexión y no hecho' señalando la contradicción entre lo que se teoriza y lo que se hace en educación, la Pedagogía no implica

(2) DURKHEIM, E. Idem. Pag. 73

acciones "A veces, incluso, se diferencia de las en uso hasta el extremo de entrar en franca oposición con ellos.

La Pedagogía de Rabelais, la de Rousseau o la de Pestalozzi, están en oposición con la educación impartida en sus respectivas épocas" (3) situación que representa en el fondo la división entre teoría y aplicación, el divorcio de una experiencia racional y una razón experimental si siguiéramos los términos bachelardianos, asumidos en la construcción científica y que se aleja de la actuación reinante al interior de la Pedagogía como campo de conocimiento específico.

Introduciéndose al problema estructural de la Pedagogía, Durkheim aborda el choque de las reflexiones realizadas por ella con los criterios de científicidad marcados por el empirismo para el análisis social y que él comprende en cuatro rubros; 1) definición del objeto consistente en su referencia por medio de la conservación de los hechos a estudiar, 2) la clasificación de los hechos permitida por su distinción respecto a otros, esto es, buscar la homogeneidad de hechos - fenómenos y 3) la neutralidad ideológica en el análisis, escindiendo del objeto real la valoración. Estos tres requisitos no están desarrollados en la Pedagogía, por lo que en un sentido estricto, ésta carecería del status de ciencia puesto que si bien 1) la educación, hecha objeto de

(3) DURKHEIM, Idem. Pág. 73

estudio, es susceptible de observación, definible y "ocupa un puesto en el conjunto de la realidad" (4) (aquí se delata la ilusión naturalista propia del empirista de que exista una división disciplinaria del objeto real que ya hemos explicado), 2) falta de que sus hechos, como los 'hechos educativos' puedan ser clasificados formalmente en una misma categoría en la mira de considerarlos y hacerlos homogéneos y 3) que la Pedagogía cumple parcialmente el tercer requisito al ser una disciplina normativa. De acuerdo a su concepción de la realidad -- Durkheim separa totalmente ciencia de valor, afirmando que; - "se desprende, bien a claras, que las teorías que se han dado en llamar pedagógicas son especulaciones de índole totalmente distintas. En efecto ni persiguen la misma meta, ni utilizan los mismo métodos. Su objetivo no es el de describir o de explicar lo que es o ha sido, sino de determinar + lo que debe ser" (5) señalando el sentido normático presente en el 'ideal pedagógico' y que se encuentra en cualquier concepción educativa que pretende idealmente la realización de la educación como un fenómeno que es perfecto y homogéneo, ideal que luchan especulativamente los pedagogos por impulsar cuando su alejamiento de la realidad los deja atrás, ya que de ésta forma no consideran el fenómeno como obra de la sociedad. Además el educa

(4) DURKHEIM, Idem. Pág. 74

(5) DURKHEIM, Idem. Pág. 81

dor no ha aprendido a desarrollar la 'parcialidad' necesaria en la elaboración de los contenidos y sus actitudes con el alumno perturban el proceso y 'disturban la labor neutral del mismo Estado' siendo 'peligroso' al bienestar colectivo la inculcación de partido por parte del profesor sobre los educandos. Vemos así que tanto en el aspecto especulativo teórico (Pedagogía) como en la puesta en práctica de las acciones educativas Durkheim no deja de escindir valor de la realidad social de acuerdo a la lectura y construcción epistemológica que hace de ésta.

En una actitud de reconocimiento sobre las reflexiones de la Pedagogía, y en la actitud de buen empirista que niega la presencia de la teoría sobre el hecho, Durkheim plantea la consideración del carácter sumativo y accesorio de la Pedagogía, carácter que lleva finalmente al divorcio con la práctica (aplicación) como mencioné anteriormente, Durkheim concilia las distinciones entre sí es la Pedagogía técnica, ciencia o arte, concluyendo que es del tipo de 'teorías prácticas', disciplina pragmática ya que "sus reflexiones adoptan las formas de teorías; (que) son combinaciones de ideas; no combinaciones de actos y, por ese camino, se aproximan a la ciencia (...) tienen por objeto no el expresar la naturaleza de los casos determinados, sino de dirigir la acción.

No son movimientos pero están muy cerca del movimiento, que tienen por misión orientar. Si no constituyen acciones, son cuando menos, programas de acción y por ese camino se aproximan al arte (...) no estudian de forma científica los sistemas de educación, pero reflexiona sobre éstos con vistas a proporcionar a la actividad del educador ideas que le -- orienten" (6).

Una vez negado el carácter de ciencia a la Pedagogía, posteriormente deja abierta las posibilidades para que la educación se convierta en objeto de 'investigación científica' a través de la conformación de una 'Ciencia de la Educación' que dará a la Pedagogía su 'dignidad de ser', es decir, 'que ayude a fijar a la última el objeto de la educación metodológicamente con la rigurosidad científica marcada'. (Durkheim). Para comprender más fundamentadamente el proyecto de una Ciencia de la Educación que Durkheim bosqueja, es necesario tener claro su concepción social del fenómeno educativo. Concibe en dos sentidos la educación; en su acepción general en que toda sociedad 'más allá de sus particularidades y sin considerar sus conflictos' conforma un ideal pedagógico (esto es, la meta de construir un tipo de hombre) que hay que reproducir para continuar y desarrollar esa sociedad ideal a la que este hombre se integraría. Por otra parte es impor-

(6) DURKHEIM, Idem. Pág. 83.

tante mencionar la acepción referente a la demanda del proceso educativo, cuya especialización y especificación obedecen a necesidades objetivas del desarrollo social al tratar la existencia de tipos de educación en concordancia con las distintas funciones o roles que los individuos de una sociedad realizan en el sentido que ya he abordado.

En estos dos sentidos la educación existe, constituyendo su esencia la creación del ser social sea por la vía individual en que cada sujeto expresa el 'avance social' alcanzado o por la vía colectiva donde el individuo se le comprende como producto de las determinaciones sociales. Tras esta caracterización, planteará el proyecto epistemológico de la Pedagogía, proyecto de hacerla ciencia y reconociendo que esto no es una realidad y que como tal queda abierta la discusión. Tal proyecto fundamenta la estructura del campo pedagógico propio de la Ciencia de la Educación por los aportes de la psicología, y en una relación más estrecha, con la Sociología (p. ej. se dice que Durkheim consideraba la educación y su análisis como una especie de Sociología especial); con la, primera por el análisis 'interno' que el desarrollo de lo mental implica (intereses, capacidades etc.), y de la segunda, por la caracterización del fenómeno educativo como un hecho social principalmente 'externo' al individuo. Estas

disciplinas formalmente nacientes en la época de Durkheim (siglo XVIII-XIX) eran cuestionadas en su calidad de ciencias, de lo que deriva que la Pedagogía al ser considerada una teoría práctica como fruto de la aplicación de las ciencias que la apoyan (formalmente no da crédito a la filosofía y la historia, exclusiones que responden a su mismo sistema teórico aunque en el caso de la última si la menciona,) dicho apoyo está también en discusión.

Claro que la falta de una construcción científica, y de la problemática de la Pedagogía como ciencia, se 'resuelve' como tal mediante el análisis de la sociedad. Se logra la cientificidad a través de la alternativa que aboge por la rigurosidad metodológica, presente potencialmente en la sociología y siguiéndola la Psicología, así la Pedagogía será Ciencia de la Educación en tanto " todo cuanto se nos puede exigir, es poner en juego toda nuestra ciencia, con el fin de preveer esos riesgos dentro de lo que cabe. Y en esto, precisamente, estriba el papel de la pedagogía (...)" (7)

Al parecer Durkheim da al pedagogo el papel de metodólogo augurándole a la Pedagogía una permanencia como elemento necesario para la educación y por ende de la vida social.

" Así pues, de lo que se trata es de actuar lo mejor que podamos, de recopilar el mayor número posible de hechos ins -

tructivos, de interpretarlos con el mejor método de que -
somos capaces, con el propósito de reducir al mínimo la po-
sibilidad de error. Este es el papel del pedagogo (...)"

(7.1)

De aquí, derivará la consecuencia posterior de dar a la Pe-
dagogía un aspecto predominantemente instrumental; la dis-
ciplina del cómo, de los medios, de dónde lo instrumental
excluye la concepción de la Pedagogía como 'el hacer ético'
para que Durkheim la plantee como conocimiento del objeto
'educación', de un 'hacer como conocimiento de' en que lo
ético pasa a un segundo plano.

Por último, Durkheim con espíritu pragmático considera que
el problema de la Pedagogía no es tanto de buscarle o crear
le un lugar científico propio (instrumentos, métodos) sino
que debe ser de nuestra preocupación 'crear una cultura' -
apropiada para el impulso de ella, esto claro, se encuentra
vinculado al apoyo que den la Psicología y la Sociología;
pero al parecer Durkheim deja entrever la necesidad de lo -
grar el reconocimiento científico y de un prestigio social
carentes en la Pedagogía, no como garantía del status de
cientificidad de ésta pero sí para que posea una mejor ima-
gen profesional.

b) Dewey.- La teoría de la experiencia, base de la tradición

experimental.

Exponer la concepción educativa de Dewey es exponer su pensamiento filosófico. Pero antes deseo señalar la importancia que tal pensamiento ha ejercido en la reflexión y práctica educativa del presente siglo sin ser del todo superado, de lo que se justifica aquí su tratamiento.

La influencia de Dewey filósofo - educador responde al contexto de más auge que vive la burguesía y al que corresponde la cúspide de su concepción de mundo y su producción, específicamente me refiero al ascenso norteamericano. Siguiendo su biografía intelectual, no es exagerado decir que Dewey representa la síntesis y el enriquecimiento de los planteamientos filosóficos - educativos de los precursores de los siglos XVIII y XIX como es la obra de Rousseau y seguidores así -- como Dewey es portador y crítico de las inquietudes de su época. Para el desarrollo de su pensamiento retoma de Hegel, Darwin y la corriente pragmatista principalmente de W. James como Peirce. Vive y se expresa en un momento histórico en que las ideas comunistas tienen amplia influencia y despiertan desconfianza oficial en EUA.

Para Dewey el mundo es concebido como una totalidad, de la que forma parte el hombre, totalidad que posee una 'coherencia lógica' pero no un desarrollo estático al considerar -

que "nosotros no vivimos en un mundo establecido y acabado, sino en un mundo que se está haciendo (...)" (8). Pero la realidad, este mundo en cambio, se encuentra amenazado en terminos de 'desequilibrio de su coherencia' lo que impone una necesidad de lucha por no perder la estabilidad. Su concepción de mundo y de realidad son producto de la crítica de las filosofías anteriores en que Dewey opta, en aras de no reducir su concepción en el materialismo (entendido como empirismo extremo) o en el idealismo (según los planteamientos espiritualistas del momento), por la vía naturalista donde se concibe al mundo 'biológico' por y con el mundo 'espiritual'. Considera que el hombre, en cuanto es espíritu también es materia y no se le puede dividir; "el hombre es parte, él mismo, de la Naturaleza" (9). En una interpretación antropológica de su naturalismo, el hombre es expresión y resultado del 'actuar'. El individuo no es espíritu, ni es cuerpo sino 'acción posible en espíritu y cuerpo' a través de la experiencia (categoría clave en el sistema filosófico deweyniano, categoría del que sobresalen interconectados para su comprensión global la teoría social en que la educación posee un lugar central).

Dewey caracteriza a la educación en cuatro dimensiones guiado por un objetivo central. La educación es vida, es desa-

(8) DEWEY, J. Democracia y Educación, Ed. Paidós Argentina, 1977, Pág. 166

(9) COHEN, Int. al pensamiento educativo, P.R.F, Dewey, Ed. Cultural, Pág. 84

rollo o continuación social, crecimiento y dirección.

En términos 'de vida', Dewey nos dice: "La verdadera naturaleza de la vida consiste en luchar por continuar siendo -- (...) sólo esto puede asegurarse por renovaciones constantes. La vida es un proceso de auto-renovación, lo que la nutrición y la reproducción son a la vida fisiológica, es la educación a la vida social" (10)

Influído por el evolucionismo, Dewey interpreta el desarrollo social en cuanto una necesidad de 'ser' a través del proceso educativo, proceso que se manifiesta en cuanto lo humano a su vez se expresa como actividad, dado en la experiencia. La educación es medio de continuidad de la vida -- nos dice -- reproducción no automática a lo que obedece su mayor eficacia.

Dewey parte de considerar la relación individuo - realidad como una relación natural entre los hombres y 'su ambiente' (como 'ambiente social'), llama a este contacto 'comunicación' (que es "el proceso a compartir la experiencia hasta que esta se convierta en una posesión común" (11) en tal perspectiva inserta a la experiencia en una concepción distinta a la interpretación empirista y la activista idealista, adquiriendo una conceptualización múltiple para Dewey.

En Dewey, la experiencia, como elemento epistemológico, --

(10) DEWEY, Op. Cit. Pág. 17

(11) DEWEY, Op. Cit. Pág. 17

existe por y para la sociedad. Incluye tanto al objeto como al sujeto de conocimiento, consciente el filósofo norteamericano (desde su particular posición) de su relativa identidad, en el sentido de considerar que la experiencia está constituida por un elemento activo que es el 'hacer', el 'actuar', el 'manipular' del sujeto en el ambiente, presente simultáneamente con el elemento pasivo que es el estado o circunstancia de este mismo sujeto situado en el ambiente social, en que vivencia y sufre las consecuencias, un "hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez"

(12). La experiencia realmente existirá cuando se dé este 'vínculo o contacto' de elementos (como acción reflexión).

Marca la importancia de entablar relaciones (nos dice que sin relaciones, no hay experimentación) procedimiento entre otras cosas con que critica al tecnicismo emanado de un racionalismo en el sentido de que lleva a la división cuerpo - espíritu, al poner énfasis en el análisis de principios sin conectar en la acción, esto es, sin realmente darse relaciones.

Así, la experiencia constituye 'la lógica' del contacto su esencia es colectiva' puesto que es punto de intersección de la acción y de la reflexión. Sólo es posible en el ambiente humano que es la sociedad. De tal forma, la expe --

(12) DEWEY, Op . Cit . Pág . 98 .

riencia como propia del hombre es así eminentemente un producto colectivo y no individual ya que vincula sujeto-objeto, individuo-ambiente y mundo. En tal engranaje Dewey considerará a la educación como el elemento de desarrollo y continuidad social.

Nuevamente en una perspectiva evolucionista, considera que el avance de las sociedades en lo que toca a su forma y creciente complejidad de su organización tiene 'efectos siempre educativos' necesitando para su existencia de la educación. Dada esta necesidad que la educación (dirigida intencionalmente entre los hombres), tiene que cubrir, está naturalmente destinada a lograr el potenciamiento y preparación de las aptitudes, disposiciones, es decir, formas de pensar y actuar de los individuos gestados 'en comunidad'. Sociedad para Dewey es la sociedad norteamericana en ascenso caracterizando a la educación como preparación y desarrollo social para "la vida continua y progresiva" (13). La necesidad social de la existencia de la educación se posibilita por el aumento de la complejidad que la sociedad misma ha alcanzado dificultándose su operacionalización. Así el proceso educativo no se puede abandonar a la espontaneidad, requiere del impulso, creación y mantenimiento de un 'ambiente especial', Dewey se refiere a la escuela. Puesto que la

(13) DEWEY, Op.Cit., Pág. 3

acepción dada de ambiente ("cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene" (14) es interpretado como ambiente social y consecuentemente entendido en términos de actividad, el ambiente pasa a ser característicamente educador 'por naturaleza' ya que coopera y sigue la lógica de continuidad propia del mundo y la realidad.

Para Dewey es importante que ambos ambientes (escuela y sociedad) no se aislen, puesto que se traduce en una separación de escuela-vida, escuela-realidad tan presente en la educación tradicional.

Para evitar este aislamiento Dewey introducirá el elemento clasista por excelencia de su discurso; la argumentación de la necesidad de la democracia en cuanto el ambiente (social) coopera a la 'naturaleza' del desarrollo humano, será el que fomentará la participación, que de no promoverse, imposibilitará el conocimiento humano ya que la participación se dará como el actuar y pensar (experiencia) del individuo en sociedad. Aquí teoría social y teoría epistemológica se alimentan y mezclan. Con estos antecedentes será más rápido desprender el que Dewey caracterice a la educación como dirección y crecimiento.

Puesto que el individuo es espíritu y materia a través de la

(14) DEWEY, Experiencia y Educación, Ed. Paídos, Argentina, 1968, Pág. 14

experiencias, Dewey lo estudia no sólo como ente social sino considera su psicología. De tal manera da un lugar de importancia en esta psicología al 'interés' al esfuerzo, al estímulo, etc. Tratándolos como cualidades naturales además de también comprender los instintos. A continuación, Dewey se referirá al problema espontaneidad-coerción mediando por el control de la primera a través de la segunda donde la espontaneidad se diluya por una 'internacionalización' del no -- hacer que es el no hacer "de los impulsos naturales o congénitos (...) que no concuerdan con las costumbres vitales del grupo en que se ha nacido, (15), normando, un control social (que es "la inteligencia común de medios y fines de la acción" (16) intrínsecamente presente en cada individuo a través del hacer en la participación con lo que se refuerza una mentalidad colectiva. El control social opera por consenso, no por dominación, y es producto o tarea de la educación. En este sentido educación es también 'dirección' en cuanto su objetivo es lograr el control de la sociedad. Dicho control no atenta al desarrollo sino todo lo contrario, permite y ha de facilitar el crecimiento del hombre favorecido por la participación. Aquí Dewey se refiere al desarrollo de las sociedades capitalistas con sistema político democrático. La educación como dirección y como crecimiento hace referen -

(15) DEWEY, Op. Cit. Pág. 15

(16) DEWEY, Op. Cit. Pág. 17

cia al papel de los hábitos y de la continuación social en relación al enriquecimiento de la experiencia. Como Durkheim, plantea la necesidad de educar a los seres inmaduros, inmadurez que en el mundo de 'la vida' nunca deja de extinguirse y que amplía como potencia el poder de crecimiento de todo hombre social siendo para Dewey más necesaria la formación en el niño que en el adulto, último aspecto que no trata Durkheim. Para Dewey, el hábito es una expresión del crecimiento y el crecimiento (social) constituye necesidad interindividual -- como plasticidad. El cumplimiento de las necesidades de los integrantes de la comunidad requiere una flexibilidad del -- actuar-hacer existiendo una responsabilidad del hacer y sus consecuencias por parte de cada individuo. En esto radica la importancia de la plasticidad y de los hábitos expresados en un todo por la experiencia. Dewey nos dice: "la plasticidad o poder de aprender de la experiencia significa la formación de hábitos. El hábito significa la formación de hábitos. El hábito significa el control sobre el ambiente, el poder para utilizarlos para los propósitos humanos" (17). El crecimiento radica, en que el hábito no es la rutina sino es en tanto experiencia superadora que implica experiencias pasadas y que modifica el presente con repercusiones en un futuro. El crecimiento estará asegurado por la continuidad del actuar-pensar

(17) DEWEY, Op.cit. Pág 17

por la formación de hábitos en esta acepción activa, requisitos solo presentes en una experiencia realmente educativa.

Al tratar los propósitos humanos, Dewey nos habla de 'los fines de la educación' haciendo la relación con el pensamiento. El pensar se distingue del conocimiento en cuanto conocer es introspección (en la visión de reflexionar y formalizar) y pensar es proyección. Dewey expone aquí como el funcionamiento humano es esencialmente operativo ya que el pensar es 'anticipar', anticipación 'dirigida a un fin' (retomando del pragmatismo de Peirce), fin de carácter social. El proceso de conocimiento como 'el razonar' es previsión estructurada teniendo en la mira el elemento pasivo de la experiencia, ya que el hombre para Dewey se hace consciente en su accionar de su hacer y sus consecuencias.

También al tratar el problema del pensamiento, Dewey señala el del método de conocimiento; el pensar, como reflexión tiene 'naturalmente' una lógica de desarrollo, lógica que es el método por el que la experiencia se realiza (tomando por experiencia las caracterizaciones dadas anteriormente sobre la educación). De esta forma el método es hecho analogía con las facetas del pensar y se vincula a la experiencia vista como experiencia siempre educativa (me refiero

a los pasos que constituyen el llamado método científico experimental y a lo que Dewey referirá como la concepción del conocimiento dada por el planteamiento y resolución del problema). Experiencia y método se unen, Dewey define al último como "la formulación dada en que la materia de una experiencia se desarrolla eficaz y fructíferamente" (18).

Dewey continúa la tradición clásica del empirismo y retoma sobre la tradición filosófica de éste respecto al problema del conocimiento como problema de método, concepción ésta, cuyas limitaciones epistemológicas he señalado. Pero ha de observarse que el método para Dewey se entiende no sólo como construcción lógica sino eminentemente circunscrito a una dimensión social. La teoría del conocimiento es interpretada en términos de la teoría social, el cómo de la concepción de sociedad y su realidad es estimada por la visión del conocimiento humano. Esta conexión-identidad destaca bastante cuando Dewey describe el problema de las diversas teorías del conocimiento; -- "las divisiones sociales que interfieren el libre y pleno intercambio reaccionan para hacer unilateral la inteligencia y el conocimiento de las clases sociales separadas" (19). Evitando 'los extremos' tratará de plantear una me-

(18) DEWEY, Experiencia y Educación, Paídos, Pág 19

(19) DEWEY, Democracia y Educación, Paídos, Pág. 362

diación, la vía óptima del conocimiento estará fincada en la experiencia en tanto el conocimiento certero sea el conocimiento experimental fruto de la cooperación y rescate de las polaridades, nos dice que "los sistemas filosóficos y sus teorías, epuestas del conocimiento presentan una formulación explícita de los rasgos característicos de estos segmentos cortados y unilaterales de la experiencia; son unilaterales porque las barreras que se oponen al intercambio impiden que la experiencia de cada uno se enriquezca y de ataque, el conocimiento significa que puede hacerse la selección completa con la de otros que se hayan situados diferentemente. De análogo modo, puesto que la democracia defiende el principio del libre intercambio y la continuidad social debe desarrollar una teoría del conocimiento que de en este el método por el cual una experiencia sirve para dar dirección y sentido a otra"

(20).

Sobre las bases epistemológicas-sociales del sistema filosófico de Dewey anteriormente explicadas, es que se planteará forzosamente la necesidad de erigir una Ciencia de Educación fincada en la filosofía. Dewey entiende la filosofía como 'una forma de pensar' cuya función como todo pensar es 'el de equilibrar intereses' por medio de sus re

flexiones 'cooperando al reajuste del medio', del ambiente social. Como estas caracterizaciones de la filosofía son - las de la educación tomando a la experiencia, Dewey terminará diciendo que la filosofía es 'una teoría generalizada de la educación' y que en tanto como perspectiva educativa conforma la práctica dirigida en cuanto busque y logre su relación con la experiencia; esto es el pensar hacer. De la filosofía 'en general' Dewey considera, como plataforma de la Ciencia de la Educación, la creación de una filosofía de la Educación, que es la fase más completa de la filosofía especificando que "(no es ...) algo verbal (sino) un plan para dirigir la educación que al igual que cualquier plan tiene que ser estructurado con referencia a lo que se ha de hacer y cómo ha de hacerse (...)" (21). La filosofía de la educación enriquecerá y aplicará la teoría de la experiencia deweyniana a la 'educación' como objeto de conocimiento.

La filosofía de la educación será el mediador entre las 'ciencias' (entendidas como el análisis extra-subjetivo) y la filosofía (comprendida como elemento de valoración y norma) en aras de lograr un análisis realmente objetivo de la educación incluyendo sus aspectos socioculturales. De tal manera la filosofía de la educación basada en la experiencia

(21) DEWEY, Op. cit., pág. 27

" (...), la exploración constructiva de las posibilidades de la experiencia dirigida por el método científico (...) obtiene su material original en cuanto a los fines y los valores "y" vuelve a estas experiencias para confirmar, modificar y ofrecer nuevos materiales. Esto es lo que significa decir que su labor es intermedia e instrumental, no original ni final" (22)

Dewey si bien pretende la superación de las teorías del conocimiento tendientes a centrarse sobre la preeminencia de uno de los elementos del proceso epistemológico, como ser histórico de su tiempo y con una ideología de clase, no lo logra en la medida explícita que su discurso señala. La línea del empirismo se continúa y enriquece con el experimentalismo al considerar en forma más activa al sujeto de conocimiento. Dewey sigue el empirismo en cuanto acepta en última instancia la analogía hombre-naturaleza, la no superación del problema epistemológico de Dewey se visualiza en el uso y caracterización que da al método experimental respecto al estudio del hombre, uso que responde al propósito de "evitar el desequilibrio" (haciendo llevar) el método científico al campo de los problemas humanos" (23).

Considera que la ciencia debe su avance al método científ-

(22) DEWEY, Idem, Pág. 61 y 98

(23) DEWEY, Idem, Pág. 20

fico de cuyo uso en educación reviste un papel central y más aún, cuando Dewey resuelve el tradicional dilema entre arte y ciencia que lejos de separarlos los identifica. Ve a la ciencia sólo antagónica al arte cuando se le quiere tomar como productora de recetas. Arte y ciencia no se contraponen en cuanto ambas son creación, el arte visto como imaginación es independiente y hasta en su referencia inmediata está divorciado con la realidad, no riñe con la ciencia aunque es distinto, en cambio ésta es característicamente interpretativa, reflexiva y tiene como función -- 'producir teorías' y explicaciones. Con esta interpretación que da Dewey de la ciencia resuelve el dilema de si la educación es ciencia, arte o tecnología. Dewey también afirma que la educación es ésta última dado el carácter -- aplicativo de sus contenidos y que la teoría educativa -- como producto del conocimiento (que es experiencia) en -- cuanto es teoría "(...) la más práctica de todas las cosas" (24), no mantiene el divorcio teoría-práctica en la reali -- dad, por todo lo cual la educación está en la posibilidad de ser considerada digno y posible objeto específico de análi -- sis científico. Respecto a la reflexión de este punto quisiera señalar que ante la seguridad del planteamiento dewey -- niano, habría que acotar el señalamiento hecho por Durkheim

(24), DEWEY, Idem, Pág. 19

precisamente acerca del divorcio de las teorías pedagógicas -- con las prácticas educativas prevalecientes.

Una vez que Dewey ha tratado el aspecto del método en su concepción más general, ahora se referirá a los específicamente utilizados para conformar una Ciencia de la Educación, señalando la toma crítica de los métodos de otras disciplinas, fundamentalmente de lo que llamará las Ciencias Humanas dentro de las que considera a la Biología, Psicología, Psiquiatría así como de la Sociología que equipara con las Ciencias Sociales. (En este caso para Dewey las Ciencias Sociales estarían englobadas por las Ciencias Humanas en que se cita a la Biología -- reconocida ya como una Ciencia Natural. Esta nominación particular no se debe a una confusión de nombre sino corresponde a la misma concepción de la construcción científica respecto -- al objeto real en lo que al análisis social se refiere y que se constata en la distinción que da de estas disciplinas con las disciplinas 'maduras o adelantadas' como las Matemáticas y la Física lo que le sirve de base para ayudarse a explicar la falta de solidez de una Ciencia de la Educación que tiene su fuente en enfoques aún inmaduros o atrasados. Aquí se mantiene un ideal y criterios de Ciencia sin reconocer la distinción enormemente cualitativa de los objetos de conocimiento).

De estas Ciencias Humanas el aporte central estará dado por la Psicología en vinculación más directa con la Psiquiatría que con la Biología ya que nos servirá para entender las patologías que en un momento dado una incorrecta educación provoca. En este aspecto, el planteamiento durkheniano se mantiene aunque se ve ampliado; la Psicología será la aportadora del análisis sobre los procesos internos (que en el marco deweyniano resaltarán el estudio del interés, de la formación de hábitos, etc), por otro tenemos la Sociología o Ciencias Sociales donde Dewey desarrolla toda su teoría social, enmarcando una Sociología que versará sobre los mecanismos de integración del niño a la escuela y por ende que lo preparará para su ubicación en la sociedad y así poder reproducirla. Para Dewey, la estructura de una Ciencia de la Educación se determina por la línea filosófico-educativa que subyace en ella, y que en su caso, está constituida según los requerimientos 'que se exigen para hacer ciencia' que son en una primera instancia, el intento para romper con los dualismos-nos diría Dewey - perspectiva que viene a ser superadora del empirismo respecto al análisis social que hace Durkheim (como ya habíamos explicado) y que Dewey no plantea establecer.

La distinción de las Ciencias antes realizada, y el desa -

rrrollo de la real Ciencia de la Educación estarán dados por el avance que se logre tener en el cumplimiento de los parámetros marcados por el experimentalismo. Su 'política epistemológica' es la de 'experimentalizar' las disciplinas para concederles el status de científicas, reduccionismo que no rompe totalmente Dewey y que trata de superar, marcando entre otras cosas una crítica de las consecuencias que el reduccionismo ha producido en el estudio de la educación; "Nos hallamos en constante peligro de confundir.- tendemos a suponer que ciertos resultados por ser científicos, son ya ciencia pedagógica. Su explicación, claridad y progreso sólo puede producirse cuando recordamos que tales resultados son fuentes que han de utilizarse, por medio de las mentes de los educadores, para hacer más inteligentes las funciones educativas" (25).

De esto se desprende que para Dewey la Ciencia de la Educación en su análisis y por los métodos utilizados no es independiente, de que no hay un contenido científico construido desde una perspectiva intrínsecamente educativa, al respecto agrega, que: "El fracaso de percibir que la Ciencia de la Educación no tiene contenido propio + lleva, por otra parte a una segregación de la investigación, que tiende a hacerla inútil. La suposición aunque sea tácita, de que la Ciencia

de la Educación tiene su propia y peculiar materia de estudio, produce un aislamiento que hace de ésta un 'misterio' (...) Una muestra superficial (...) se encuentra en el desarrollo de aquella terminología peculiar que se ha llamado 'Psicología'. Esta segregación es también responsable de la tendencia ya mencionada a penetrar en los asuntos educativos sin un fundamento suficiente en las disciplinas no pedagógicas a que debe acudir, y de aquí a exagerar puntos de menor importancia en una forma absurda unilateral, y a emplear alguna técnica científica especial como si su uso fuera la garantía mágica de un producto científico" (26). Dewey visto a través de la terminología bachelardiana, estaría de acuerdo en que no existe la construcción del hecho científico 'educativo', no hay un punto de vista exclusivo (lo pedagógico) que haga este recorte conceptual para el acercamiento del objeto real.

Como dije, la Ciencia de la Educación para Dewey descansa en disciplinas faltas de un desarrollo; no obstante postula el rescate de sus elaboraciones en la medida que éstas también logren desarrollarse, lo que si bien no garantiza el avance de la Ciencia de la Educación, participan de él.

La posibilidad de madurez de la Ciencia de la Educación estará operacionalizado por la filosofía. Dewey se adentra al

(26) DEWEY, J. Idem, Pág. 53

campo de la investigación científica misma, vinculando nuevamente ciencia y filosofía.

Considera que la investigación es la 'acción', el momento que supera el mero conocimiento y aquella teoría (formación) el estilo de la vieja lógica buscando así superar el empirismo burdo. Con esta crítica, donde la investigación es vista como fruto crítico de la visión de la vieja lógica (comprendida como mera formalización sin relación con lo social, que es lo que contrariamente quiere señalar Dewey) marca la determinación que tienen tanto el pensamiento formal y su instrumentalización en el análisis de la sociedad. La investigación es el proceso por el que se operacionaliza el método experimental, en Educación se lleva a cabo por la Filosofía de la Educación como una filosofía experimental. Si bien Dewey señala los peligros de hacer el trasplante directo entre las Ciencias 'Experimentales' con la Educación-Filosofía, como experimentalista que le interesa el papel del sistema legal y formal como aspecto esencial a cubrir en toda elaboración científica, propondrá una adaptación crítica de la lógica usada por estas Ciencias maduras a los problemas de la Educación apoyándose en la investigación experimental, resaltando en la construcción del análisis científico de lo educativo la vía de la observación (sin obligarse de una lectura empí-

rista) y de las hipótesis (aunque ya los identifica como elementos del pensamiento operatorio) en que estas últimas son, como diríamos con Bachelard, la síntesis del hacer-reflexionar que construirían el conocimiento, precisando en su concepción Dewey que "Precisamente porque la Ciencia de la Educación no tiene ese conjunto de leyes en que apoyarse se habla de un estado inacabado + de tentativa, que la hace necesitar especialmente una dirección por grandes y fructíferas hipótesis, No importa como puedan obtenerse éstas; (+) son intrínsecamente filosóficas por naturaleza, filosofía buena o mala como pueda ser" (27). Dewey vuelve a vincular ciencia y filosofía pero ahora resaltando la división existente que a realizarse entre lo científico y lo valorativo, y la unión de éste a lo filosófico. Para el tratamiento de un problema que, como problema es de incumbencia y dimensión social, disciplinariamente sus contenidos son explicados bajo la competencia de la ciencia mientras que la toma de decisiones corresponde a la filosofía. La ciencia se caracteriza por el control objetivo y la filosofía carece precisamente de este requisito esencial, es directivamente normativa.

Persiguiendo con su discurso, Dewey contradictoriamente señalará, una vez habiendo marcado la dependencia de contenidos y métodos de la Ciencia de la Educación, respecto a otras

(27) DEWEY, J. Idem, Pág. 57

disciplinas, la autonomía que ésta posee en su desarrollo autónoma que descansa en la elaboración que hace de una Filosofía de la Educación, argumentando que esta autonomía consiste en que la propia educación define sus objetivos y fines rebasando los momentos contextuales. Aquí se inicia la ruptura de su sistema en el mito de una revaloración de la educación terminando por divorciar los elementos distintos que habían dado coherencia a su filosofía como es principalmente la tesis de la determinación teórico-práctica del conocimiento ('instrumental y útil en sociedad') con lo que exceptúa así la estructura de la Ciencia de la Educación, afirmando que "La suposición (...) (de que) las condiciones sociales determinan los objetivos de la educación (...) es una falacia. La educación es autónoma y debería ser libre + para determinar sus propios fines, sus propios objetivos. Salir fuera de la función educativa y prestados objetivos de una fuente externa es rendir, entregar, la causa de la educación. Hasta que los educadores adquieran independencia y coraje para insistir en que los fines de la educación han de formarse y realizarse dentro del proceso educativo, no tendrán conciencia de su propia función" (28). No obstante señalar el fenómeno de la educación como esencialmente social no acepta la determinación social de los fines y obje-

tivos de la educación (en tanto ésta la convierte en objeto de estudio) cuando la tarea implícita de la misma es lograr el control social, el preparar para la vida progresiva, etc., así Dewey sostiene la dependencia marcada de contenidos y métodos terminando por establecer la discutida autonomía sobre la postura iluminista del maestro o educador, como si fuera finalmente una cuestión de consciencia más que estructural y epistemológica la resolución del problema educativo en la trascendencia de luchar por 'la adquisición de independencia con coraje'. Se marca como el no ser (la dependencia de esta 'ciencia) por el deber ser (estar claros que por ella misma se define) con lo que Dewey está así contradiciendo su teoría del conocimiento pero no tan ciertamente su teoría social y más que su teoría social lo que lleva a cabo es la reafirmación de esta teoría: la búsqueda del consenso, de la democracia. (Dewey identifica 'democracia' con sistema parlamentario presente en los principales países capitalistas. Hago esta aclaración dada la actual disputa que la conceptualización de la democracia tiene aún entre los marxistas dados los procesos históricos que se están viniendo).

El cambio de la realidad es concebible tanto epistemológica como socialmente para Dewey. Por el principio de adap-

tación y no pérdida del equilibrio el objeto real es modificable a través de la acción humana. La esencia de la dirección de los cambios se encuentran determinados por las necesidades que dicta una vida cooperativa en que se desarrolla toda sociedad. Estos cambios encuentran sus 'naturales' límites en los principios que no atenten contra la colectividad a la que pertenecen los hombres. Los cambios son 'reordenamientos' dentro del orden social imperante. En estos términos, el hombre deweyiano es "un ser de costumbres no de la razón, ni de los instintos" (29), no es cambio o reacción sino síntesis de todo para el logro de su sobrevivencia y su desarrollo. 'La razón' sirve al hombre para pensar instrumentalmente, para afrontar las dificultades de la realidad; por eso es un ser abierto al cambio. Para Dewey la pasión es propia del ser humano por las que no pierde su esencia y éste puede evitar su extinción. La costumbre como las hábitos, es entendida en un sentido dinámico que expresa la síntesis humana; el hombre se desarrolla conservando sus logros, el cambio social implica un no cambio que permite la continuidad de la vida, la sociedad tienen un plus cultural que cuidar así como -- conserva sus tradiciones que le dan identidad. La costumbre es conocimiento que integra teoría y práctica, pues es

(29) BROCCOLI, A. Educación e Ideología, Edít. Nueva Imagen, México, 1981, pág. 113.

experiencia pasada útil e incorporada al presente que a su vez provocará su persistencia en el futuro;" la racionalidad se desarrolla por las costumbres y sobre todo por la adquisición de habilidades para el cambio (...) (30) Con la dimensión que da Dewey a la costumbre la ubica en el ámbito del conocimiento científico: "Se soporta a la ciencia y aún se la aprueba en gran medida en tanto se limita a ofrecer medios más efectivos para obtener resultados que se hallan de acuerdo con el esquema heredado de valores -- culturales" (30.1). Para los hombres es vital mantener -- las costumbres, manteniendo que se asegura con el mantenimiento de la realidad social como la democracia que se caracteriza por permitir y favorecer la acción humana por la participación social. La costumbre se trasmite y perpetua por la educación. Tal labor encomendada a la educación le da un lugar social supremo en el sistema deweyniano, se le preferencia tanto que asume funciones ideológicas sin importar el que entre en contradicciones con otros aspectos de las reflexiones de Dewey. Las elaboraciones humanas se ven derivadas y subordinadas a la educación la -- cual constituye 'experiencia', 'conocimiento', 'libertad', 'vida progresiva'. Dewey magistralmente lo señala: "La --

(30) DEWEY, J. La Ciencia de la Educación, pág. 92

(30.1) DEWEY, J. Ibidem, pág. 92.

discusión pública, la propaganda, la acción legislativa y administrativa, son eficaces para producir el cambio, de disposición que la filosofía indica como deseable pero sólo en la medida en que sean educativas⁺ (...) De hecho la Filosofía no posee una varita mágica con la que dar vida - (...) Por medio del arte de la educación, la filosofía puede dar vida a métodos aptos para que utilicen, las energías humanas conforme a las concepciones serias y reflexivas de la vida" (31). Esta nota ejemplifica claramente -- las tesis ideológicas presentes en las reflexiones epistemológicas de Dewey, tesis tan racionalmente construídas y que a través de décadas el sistema capitalista sigue haciendo uso.

(31) BRONCKOLI, A. Op. Cit. pág. 127.

LA PROPUESTA DE LA 'TEORIA DE LA
INVESTIGACION CIENTIFICA'

Propuesta de la 'Teoría de la Investigación Científica':

La 'teoría de la investigación científica' trata principalmente de la concepción epistemológica puesta sobre la instrumentalización de la producción científica, principalmente, según los trabajos de T. Khun (sobre el desarrollo por Paradigmas y las Revoluciones Científicas) y, en menor medida de, Lakatos (acerca de los Programas de Investigación en que retoma de la posición sociológico-histórica de Khun pero a la vez considera el aspecto racional o lógico de la construcción cognitiva, último aspecto no abordado por Khun).

Los estudiosos de 'la lógica en acto y en uso' de la investigación científica, centrados en la discusión más reciente sobre el problema de la objetividad del conocimiento (no sólo del análisis social per se sino de la 'influencia de las demostraciones' que lo social ha tenido sobre la concepción del objeto real), critican la tradición continuista seguida por la línea neopositivista - refiérense al positivismo lógico, alejándose de las teorizaciones popperianas - desarrollando el análisis sobre la inclusión del contexto al que se enfrenta actualmente la producción científica; este es, la consideración de la relación ideología - ciencia en el sentido de que el conocimiento que se crea está influido por toda una serie de condicionamientos histórico - sociales.

Por ejemplo el mismo Khun aclara al principio de su obra, que él se lleva a cabo un estudio centrado en realizar una sociología de la Comunidad Científica así como de su historia señalando los mecanismos de toma de decisiones y de los cambios en las producciones que se crean en el transcurso del tiempo, sus costumbres y formas de actuar haciendo con este tipo de análisis una especie de psicología de cómo 'los científicos' piensan al 'hacer ciencia', mecanismos donde se implementa la elección de la forma de 'hacer ciencia' -(paradigma) no como una cuestión "unívoca y sólo (de) la lógica y la experimentación (...) (o la elección entre paradigmas en competencia (resultado) + una elección entre modos incompatibles de vida de la comunidad" (1). Separa lo filosófico como aspecto determinate del conocimiento; de tal manera se desliga de la tradición de las reflexiones de la filosofía acerca del mismo. De aquí, que la posición de Khun tenga algunas coincidencias con la obra de Bachelard, como son específicamente las consideraciones sobre el carácter artificial de la producción cognitiva, la relación establecida entre instrumentos y teoría destacando la importancia que la aplicación tiene para la elaboración, concreción y enriquecimiento del co--

(1) KHUN, T. La Estructura de las Revoluciones Científicas. Edit. FCE, México, 1983, pág. 152.

nocimiento científico, etc. y lo medular, por lo que ambos autores se agrupan, que es la concepción discontinuista del proceso cognitivo, Khun como si se expresase Bachelard lo señala: "Y al cambiar los problemas también lo hacen, a menudo, las normas que distinguen una solución científica (...) El argumento en pro del desarrollo acumulativo de los problemas y las normas de la ciencia es todavía más difícil de establecer que el de la acumulación de las teorías" (2). En lo que toca a Lakatos, incluirá el aspecto sociológico en términos de considerar 'los marcos institucionales' en que se desarrolla la investigación concordando con Khun en rechazar el aspecto únicamente cuantitativo y acumulativo del conocimiento. A semejanza de Bachelard y Khun, señala el principio psicológico social de resistencia a los cambios por parte de los científicos en que un nuevo conocimiento rompe, niega y se estructura por el anteriormente elaborado.

Sin embargo es en la lectura de las condiciones sociales, históricas y consecuentemente institucionales de la 'ciencia' en que estriban los aportes, críticas como limitaciones de la 'teoría de la investigación científica' puesto que es a raíz de la concepción que asuman los autores sobre lo social y de su visión de la historia lo que final--

(2) KHUN, T. Idem pág. 166-172.

mente los llevará a definir o postular el logro de un conocimiento epistemológicamente neutro que valide así socialmente la comunidad científica o 'masa crítica', no considerando aspectos tan influyentes como la lucha de clases en el ambiente científico así como la posición de clase del mismo científico. No obstante constituye, por los elementos antes mencionados, una propuesta crítica fincada en la estrategia o trabajo concreto con que se concibe a la investigación como proceso contradictorio y alineal, resultando rescatable.

En relación a los objetivos del problema de investigación que se presenta, no se desarrollará en su totalidad la Teoría de los Paradigmas, las Revoluciones Científicas y la Ciencia Normal ni el desarrollo de los Programas de Investigación de Lakatos; aspectos que se encuentran detallados en sus respectivas fuentes, partiéndose aquí del esbozo de ciertos elementos mínimos para poder realizar su crítica y que han sido retomados para la búsqueda científica del conocimiento en Educación.

Significativo para la Historia de la Ciencia y aún para la Filosofía de la Ciencia es la concepción de Khun sobre el desarrollo de la producción de conocimientos a través de la creación y crisis de Paradigmas (constituídos por las

Revoluciones Científicas). Plantea que cualquier producción científica desarrolla y se desarrolla a través de parámetros generales de cómo realizar el análisis, aplicación, difusión y reconocimiento de los conocimientos elaborados pasados y presentes, siguiendo un esquema de pensamiento y acción productos de un determinado contexto y momento histórico de una comunidad científica específica, todo lo cual constituye lo que Khun ha dado en llamar paradigma (que son "realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica" (3)). Un paradigma engloba desde los aspectos más generales de la producción científica como es la concepción de mundo, de hombre, de la elección del cómo teorizar y del cómo practicar 'ciencia', hasta aspectos más concretos como es la instrumentalización diaria de la investigación. Un paradigma es efectivo por presentarse indirecto e inconscientemente determinando las construcciones teóricas, conformando reglas y normas y creando así un ambiente y tradición culturales que caracterizan a una comunidad científica, tradición y ambiente eminentemente conservadores de la preminencia del paradigma consensualmente ha demostrado ser superior a otros o al anteriormente usa

(3) KHUN, T. Idem. pág. 13.

do. De esta manera se conforma la 'Ciencia Normal' en que cada integrante de la comunidad ha de trabar en congruencia y con consentimiento el paradigma imperante. Esta situación de conservación no elude los cambios que el conocimiento demanda en la resolución de problemas, más estos cambios mantenidos y desarrollados han de implementarse no traspasando los lineamientos que sugiere el paradigma en cuestión así la Ciencia Normal al interior de la comunidad científica, tendrá como fin sentar y favorecer las condiciones que permitan articular, refinar y ampliar el paradigma dominante.

Los paradigmas existentes en las diversas comunidades científicas (p. ej. el paradigma de la física en la comunidad de físicos, de los utilizados en sociología en la comunidad de sociólogos) por sí mismos no son erráticos ni verdaderos sino diferentes ya que son aceptados o rechazados una vez que se han impuesto por haber ganado consenso en una gran parte de la comunidad al saber mostrarse un paradigma como el más completo en la explicación de los fenómenos. Los paradigmas generalmente son producto de momentos de crisis y ruptura con explicaciones anteriores que se revelan insuficientes, el proceso de transición entre un viejo y un nuevo conocimiento es momento de Revolución

Científica." (...) (hay) una quiebra de la actividad científica normal, (primero) al enfrentarse a anomalías (que de no ser explicadas y resueltas constituyense en crisis conceptuales), los científicos adoptan una actitud diferente hacia los paradigmas existentes y en consecuencia, la naturaleza de la investigación (empieza a) cambia (r) + . La proliferación de articulaciones en competencia, la disposición para ensayarlo todo (...) y el debate sobre los fundamentos, son síntomas de una transición de la investigación normal a la no ordinaria (...) las revoluciones científicas se consideran aquí como aquellos episodios de desarrollo no acumulativo en que un antiguo paradigma es reemplazado, completamente o en parte, por otro nuevo e incompatible". (4)

Khun trata dos aspectos diferentes; con el concepto de Ciencia Normal considera el continuismo que la producción cognitiva tiene; al hablar de Revoluciones Científicas aborda al discontinuismo (aquí discontinuismo para Khun se refiere a lo temporal muy distinto a la relación de ruptura del conocimiento científico en el sentido que tiene para Bachelard. Aclarando que no por su discontinuismo se acerca más a la construcción de Bachelard) que la producción de conocimientos científicos implica. Conjuga estos

(4) KHUN, T. Idea. pág. 148-149.

momentos en la tesis de que en el desarrollo de la Ciencia Normal se permite el desarrollo de anomalías ya que se re-toma y amplían las investigaciones a través del paradigma reconocido pero que una vez agotado como posibilidad de ex-plicación y análisis ciertos fenómenos se representa 'ra-ros', deviniendo en momentos de confusión de constante per-sistencia a resolver los problemas con el paradigma o tra-dición científica que impera, pero que su resolución exige y conducirá a la creación de explicaciones alternativas, a otros parámetros respondientes a una concepción de mundo, hombre y práctica científicas diferentes, anomalías desa-rrolladas en la Ciencia Normal que desembocan en crisis que terminan perfilando una revolución conceptual tras de la cual los científicos determinarán nuevas y distintas -- teorías como acciones y conductas guiadas por estas. Así la Ciencia Normal depende más de su existencia que del de-sarrollo de las revoluciones científicas que en un sentido actúan contra ella.

Por otra parte, Khun si bien aclara que dejará de lado el aspecto epistemológico, cierto es que su obra encierra una concepción de la construcción del conocimiento científico; y que da líneas de tratamiento epistemológico como son sus reflexiones sobre el desarrollo y conocimiento de las teo-

rías cuando afirma que el status de validez científica de un conocimiento depende exclusivamente del reconocimiento de un paradigma para devenir Ciencia Normal; postulando que entre Ciencia Normal y las Revoluciones Científicas se cierra o cumple un ciclo de la producción científica, lo llama 'la circularidad' del conocimiento en que Ciencia Normal se relaciona y evoluciona por Révoluciones - - Científicas, aún cuando la expresión utilizada fuese con otros propósitos (ese vincular discontinuidad con continuidad), hay que enfatizar que los conocimientos dados en las distintas Revoluciones Científicas son cualitativamente diferentes, y que no hay circularidad linealmente progresivo del pensamiento en movimiento sobre su aproximación al objeto real. A pesar de lo dicho, es por demás ineludible la inclusión de lo sociológico-psicológico propio de las comunidades científicas en que se promueve, elitiza y privilegia el conocimiento, aspecto que en la realidad de las producciones científicas no puede obviarse considerar. Su esquema adolece por el criterio consensual que la guía en que los cuestionamientos directos a formular son los de precisar quien establece los criterios del logro de consenso, con qué postura clasista e intereses económicos, el cómo la legitimización permite 'la

libertad y crítica' del pensamiento científico lo que, como hemos tratado anteriormente, abarcan toda la vida interna de las comunidades científicas.

A continuación describo el trabajo de Lakatos, que agrega más elementos sobre el análisis de la investigación llevada a cabo en una comunidad científica.

Para Lakatos un Programa de Investigación (las veces de un paradigma pero en una visión más amplia) es la estructura lógica e institucional donde se produce y operacionaliza el conocimiento científico, es decir, un programa de investigación realmente científico constituye "el núcleo estable de hipótesis y principios convencionalmente aceptados y mantenido como refutable (en tanto se abandone el programa), y además una serie de principios heurísticos -- que sirven para dirigir la investigación ('una heurística que defina problemas, esboce la construcción de un cinturón de hipótesis auxiliares, previas anomalías y los transforme en ejemplos victoriosos⁺ : todo ello según un plan preconcebido)". (5) Lakatos como Khun afirma que los programas de investigación son modificables, sustituibles y 'compartidos' por una comunidad científica en la medida en que determinados programas a diferencia de otros demuestren su eficacia, y aunque se mantenga la persistencia de un --

(5) QUINTERANILLA, M.A. "El Estatuto Epistemológico de las Cas. de la Educación en Epistemología y Educación, de Escabrosa et. al. Edit. Sigüeme, pág. 106.

científico por no abandonar el programa, como si se tratara de obstáculos epistemológicos que envolviesen al pensamiento en movimiento, estos espíritus tenderán a debilitarse por otra clase de obstáculos ya que quedarían institucionalmente sin apoyo al interior de la comunidad puesto que con el cambio de programa cambia la práctica científica, cambios que Lakatos ubica siempre en la línea ascendente 'propia' de la masa crítica y por ende del conocimiento que produce. Bachelard nos diría que es la manifestación del 'espíritu científico' siempre progresista que busca su matematización. Quintanilla califica así a Lakatos de mantener optimismo histórico sobre la producción científica: "(Kuhn) (...) reconoce que a nadie se le puede exigir que abandone el programa -(reminiscencia liberalista) (...) pero la cosa no es de hecho excesivamente grave pues pronto podrá observarse que el programa (...) se queda sin apoyos (...): las revistas científicas no publicarán los trabajos que de él se deriven, ni los poderes económicos financiarán sus proyectos". (6)

Probablemente la propuesta de Lakatos resulte más formalista pero ensambla perfectamente con la de Kuhn sin dejar de considerar ambos la relación del contexto con el programa de investigación -paradigma- y relación referente a los

(6) KHUN, T. Idem. pág. 107.

aspectos externos de la elaboración intrínseca del conocimiento científico.

Como dije 'la teoría de la investigación científica' ha sido últimamente veta de apoyo para los estudiosos de la problemática epistemológica en educación. Tiene presencia no sólo en el pensamiento centro europeo -principalmente en autores españoles- sino en el norteamericano y latinoamericano. En el primer caso es tomado como herramienta que permite una sistematización el el análisis en el segundo caso, como elemento ideológico en aras de lograr una ciencia 'humana y pacífica'.

Desarrollo la línea de los trabajos españoles a través del trabajo de M.A. Quintanilla.

Quintanilla, retomando la propuesta Khun - Lakates, considera que la discusión epistemológica debe centrarse más que en declarar a la investigación con status de científicidad o no existencia de científicidad de la (s) Ciencia (s) de la Educación los esfuerzos han de orientarse en crear las condiciones de organización idóneas para implementar programas de investigación científica en el análisis educativo.

Con tal objetivo introduce ciertos elementos al esquema -- Khun - Lakatos. Considera que para la construcción e impulso de tales programas, tratándose de la educación, se re-

quiere hacer ciertas consideraciones.

Quintanilla comienza señalando lo limitativo del formalismo y confianza subyacente de Khun y Lakatos, no obstante que ellos se centran en el campo de las Ciencias Exactas. Distinto caso es el de Quintanilla quien intenta la aplicación teórica en el campo de las Ciencias Sociales. Refiérese -- por un lado, (1) al hecho de que todo proyecto de investigación es una 'intervención humana' sobre la realidad, intervención -nos dice- no sólo concensualmente lograda sino que respalda intereses económicos, políticos y posee una orientación ideológica, elementos que necesariamente han de ser reconocidos como parte de todo programa. Pero Quintanilla caracterizará a esta intervención, no obstante los señalamientos realizados, como intervención que haga de un programa de investigación un programa científico si se tiene el respeto a los criterios metodológicos propios en el conocimiento científico, señalando sintéticamente que "un programa de investigación se nos ofrece ya no como un simple proyecto limitado a la elaboración, discusión y constatación de teorías (...) sino como un proyecto de intervención + (...) aunque con sus propias notas específicas (...) son las que justamente quedan recogidas en los criterios metodológicos (...) p. ej. el deseable control experimental,

los principios de objetividad, de legalidad, etc." (7)

Por otro lado, Quintanilla introduce la problemática de la valoración presente en el análisis educativo, considerando que toda reflexión y acción educativa contiene un sustrato de ideología, no hay educación exenta de este elemento. La conceptualización de programas de investigación como proyectos de intervención en la realidad marcan una heurística que contiene normas y valoraciones que son normas y valores sobre lo educativo y por tanto constituyen elementos ideológicos; o sea, elementos justificadores, representantes y expresión de un grupo social se hace respecto a la realidad.

De aquí deduce que los programas de investigación son y -- producen en su mayor parte ideología; "La realidad es muy compleja a este respecto (...) Pensemos en primer lugar las consecuencias que el desarrollo, progreso, estancamiento o abandono de un programa pueden tener para los elementos ideológicos que contribuyen a su configuración (...) Todo ello podríamos resumirlo en esta otra idea elemental: la investigación científica no sólo se apoya en elementos ideológicos o los incorpora, sino que también los crea y los modifica." (8)

Pero para Quintanilla no toda ideología se opone al conoci

(7) QUINTANILLA, M.A. Op. Cit. pág. 107.

(8) QUINTANILLA, M.A. Idem. pág. 111.

miento científico considerando la posibilidad de fomentar 'ideologías científicas' que serán aquellas que promuevan programas de investigación científica. El criterio será el que "debe ser entendido en su justa dimensión histórica: determinados contenidos del pensamiento práctico y totalizador pueden pasar de una formulación ideológica (en sentido peyorativo) a otra que no lo sea (y viceversa). Tal es el caso, históricamente constatable, de concepciones filosóficas como el mecanicismo o el materialismo dialéctico. Por otra parte conviene distinguir entre aquellas formas de pensamiento que por principio (por su idealismo y su dogmatismo, según lo expuesto) no pueden encajar en un programa de investigación científica, y aquellos otros cuya desconexión con la investigación científica es una cuestión de hecho, pero no de necesidad lógica (y éste quizá sea el caso de varias tesis del materialismo histórico)" (9).

Por último me interesa destacar de la propuesta de la -- 'teoría de la investigación científica' el problema concreto de la Pedagogía, así como las limitaciones de esta propuesta al respecto.

De la aplicación de los elementos proporcionados por Khun y Lakatos para la caracterización del problema epistemoló

(9) QUILTANILLA, M.A. Idem, pág. 111.

gico de la Pedagogía, surgen no menos que una multitud de preguntas sin contestación elaborada aún, pero que creo importantes plantear y someramente abordar, labor que por si misma exigiría un trabajo titánico de investigación. Si nos diésemos al proyecto de construir en la línea de la Historia y Filosofía de la Ciencia, la trayectoria epistemológica de la Pedagogía ¿cuáles serían los paradigmas, las Revoluciones Científicas y los tipos de Ciencia Normal que han existido, ya no digamos desde sus orígenes grecolatinos sino desde su delimitación académica y consideración profesional en el ámbito universitario?, ¿cuáles son los programas de investigación científicamente contruidos por contener 'un núcleo estable de hipótesis y principios (...) de esa heurística'? y, ¿con qué criterios finales se implementarían los cambios de paradigma que utiliza-e la Pedagogía para el análisis de la educación?.

Existe el intento por construir la sistematización del - - asistemático mundo de la Pedagogía realizado a través de los aportes españoles, que desde el principio señalan la necesidad de mínima sistematización que requiere la Pedagogía para adquirir un status de científicidad, sistematicidad mínima que caracteriza a toda ciencia o práctica científica. Novoa en su trabajo titulado "El conflicto de pa-

radigmas en la educación contemporánea, un intento de sistematización", deja ver desde el principio lo espinoso del terreno abordado. Novoa sustenta la identificación de paradigmas, no precisamente sobre la estructura que tendría la Pedagogía y/o las Ciencia (s) de la Educación sino en base a un punto más firme como es el análisis de la teoría de la investigación científica sobre el estudio del sistema educativo, no de la reflexión en torno del fenómeno educativo en abstracto sino de sus concreciones, caracterizando el sistema educativo en un momento de crisis, de crisis de 'paradigma' normal, caracterización en la que menciona diversidad de temas pero cuya clasificación adolece de limitaciones teóricas importantes. Para Novoa existirían tres principales paradigmas; distingue entre educación autoritaria y no autoritaria (democrática) si se parte de -- considerar las concepciones educativas existentes; diferencia entre Ciencias de la Educación versus Educación Cibernética en un nivel abstracto formal, y Educación Permanente versus Educación Liberadora en el nivel concreto si se parte de considerar estas clasificaciones en base al concepto de hombre; y una tercera consideración de combinar o relacionar el concepto de hombre con el concepto de educación para caracterizar un sistema educativo dado. Los

lineamientos seleccionados por el autor como considerar sólo dos tipos de educación en base no a un enfoque educativo sino político, ya que con definir la educación en base a las relaciones de poder (educación autoritaria y democrática), deja de comprender varios aspectos considerando sólo aquellos derivados de la orientación freiriana (Educación Permanente versus Educación Liberadora). Lo interesante de señalar en la exposición de Novoa respecto al análisis de la ideología como elemento presente en el fenómeno educativo es la afirmación de que el 'paradigma' de las Ciencias de la Educación corresponde a un paradigma representativo de la clase dominante, cuyos objetivos son los de combatir una educación liberadora. Novoa claro del forzamiento de los elementos que constituyen la estructura de la Ciencia de la Educación, testifica desde el inicio de su trabajo que: "Sólo resta mencionar que un intento como el precedente, en cuanto formalización de un segmento tan amplio de la realidad social humana, es incompleto, como no podía ser de otra manera, y sobre todo señalativo: no pretendo agotar; con esta sistematización, un universo caracterizado por su incoherencia; pretender entregarle una coherencia desde la teoría es una empresa digna de los autopistas de la edad media, pero no del hombre contemporáneo". (10)

(10) NOVOA, Torres, C.A. Ci. Cit. pág. 4.

Los análisis de Khun, Lakatos y Bachelard dan un peso importante al desarrollo de las comunidades científicas y al tipo de formación profesional que reciben los futuros integrantes. Cabría interrogarse sobre las cuentas que tendría que dar la Pedagogía al respecto, sobre el tipo de Pedagogía científica de los pedagogos, o sobre la posibilidad de construir alguna sustentada por la obra de los grandes pedagogos así como la consideración de sus creencias (aspecto que después abordaré al revisar los trabajos de psicoanalistas). Y cuestionándonos aún más, nos plantearíamos sobre la existencia y posibilidades de existencia como desarrollo de una comunidad de pedagogos, comunidad que se diferenciará por detentar un 'terreno de conocimientos' particular en comparación con otras comunidades. Si bien las palabras de Novoa se cumplen a cada paso eso no obstaculiza para realizar la tarea concebida ya no en defensa de los pedagogos sino por el impulso de un análisis científico en educación por lo que los pedagogos podrían desarrollarse con identidad propia. Y contra los antipedagogistas, menciono que el fenómeno de la Pedagogía, sus reflexiones y profesionistas persisten y en cierto sentido son auspiciados míticamente por la imagen dada a la educación, de donde la esterilidad de su existencia como la declaración de su desaparición no se encuentran del todo garantizados teniendo que explicarnos porque no sucede así.

Línea Crítica:

Considero por línea crítica los trabajos contestatarios o alternativos respecto de la tradición empirista en torno a la problemática epistemológica de la educación y que constituyen también trabajos discursivos sociopolíticos sobre la misma. Asiento que la línea crítica se distingue de otras líneas de pensamiento rescatable - como el de 'la teoría de la investigación científica' - por la postura de denuncia objetivamente fundamentada de la relación entre el conocimiento científico, la posición de clase y el proceso de ideologización que limita al primero sobre los requerimientos del poder y que en el caso de la educación se manifiestan más agudamente contando con la ideología como un fuerte apoyo.

Los niveles de crítica difieren; distinto es la crítica epistemológica sobre lo científica, motivo de interés para la tradición empirista más que la línea que trato ahora, que la crítica política sobre lo científica, centro de interés para la tendencia que hemos llamado 'crítica'.

Un último señalamiento. El que en la línea crítica no exista material sobre esta problemática de toma de partido sobre la existencia o no existencia de un análisis científico en educación en la extensión como el producido por la

línea clásica empirista obedece a necesidades y causas sociales y políticas bien definidas puesto que el enfoque -- crítico plantea otros parámetros de ciencia con otro proyecto social de la misma y con otros problemas teóricos y prácticos. Concretamente, presento las propuestas que teóricos del psicoanálisis y del marxismo han realizado, mencionando con respecto al segundo, a manera de ejemplos concretos, las experiencias particulares de los planteamientos teóricos sobre la Pedagogía en los países socialistas (URSS y Cuba).

La pedagogía acientífica. Posibilidades de su desarrollo por sus 'límites':

El desprestigio y falta de status que han gozado los actores profesionales de la Pedagogía se ve más impulsada dada la crisis contemporánea; que a influencia de la protesta abierta y radical del 68, deja en los años siguientes la duda sobre la 'efectividad' y 'competencia' de los sistemas educativos. El mito del acceso y purificación social se resquebraja y la Pedagogía queda aún más minusvaluada erigiéndose algunos en contra de ella y a favor de su desaparición.

En este contexto es revivida la obra empolvada del judío, psicoanalista, dirigente político, periodista y por largos

años profesor Berfeld, obra que desarrolla en los años - 20's, años que hasta su muerte ven corroborar su experiencia producida en medio de la Europa conflictiva y las influencias comunistas, en la época del floreciente experimentalismo y de la difusión de la obra freudiana.

Befeld es antipedagogo, realiza una fuerte crítica, tal vez de las más duras, sarcásticas pero válidas que se hayan realizado a la Pedagogía.

Inicia sus reflexiones denunciando el vacío que siempre ha existido entre la educación y la Pedagogía. Primera tesis irónicamente presentada con el pasaje de la señora Von Morenhulz - Bulow que se entrevista con el ministro weimariano de Educación Von Wydenbrich, abogando por el impulso de los jardines infantiles de Froebel. El primer personaje viene a representar a los fieles de la pedagogía entendida como 'la especialidad de los métodos' o del mítico 'cómo', creyentes de que el problema educativo es un problema esencialmente técnico. El segundo personaje, durante la conversación escucha tranquilamente, deja expresar a su interlocutora como a un buen político corresponde, manifestando su escepticismo para dar después su negativa.

El Ministro representa -nos dice Berfeld- "la actitud del mundo pedagógico (...) la actitud común a todos, al hombre

de la calle como al intelectual ante la Pedagogía" (1). Como político, este ministro, es conocedor de los hilos que mueven a la sociedad, se voltea a ver el Método Froebel con "indulgencia respecto a sus ideales -¡qué lindo sería!- y decidido escepticismo con respecto a estos programas, medios, promesas" (2). Este hombre, como otros no pedagogos, sin saber nada de Pedagogía, han determinado el desarrollo de la educación, y no han necesitado de los pedagogos para que cumpla ésta respectivamente su -- función.

Fácticamente la Pedagogía aparece divorciada de los requerimientos y manifestaciones de la educación; en los hechos los que educan son todos los pedagogos, los que toman las decisiones y poseen control sobre la educación son los poderosos y ni se acude para apoyo técnico al conocedor de la Pedagogía. Su objetivo de estudio pertenece a otros menos a su formal conocedor. Teóricamente tampoco hay claridad. Berfeld procede a la crítica de la Pedagogía en cuanto su estructura, desde su nacimiento, desarrollo y uso.

Berfeld parte de considerar a la Pedagogía como netamente acientífica, el proceso que tiene por objeto la racionalización de la educación. Esta racionalización es entendi-

(1) BERFELD, S. Sísifo o los límites de La Educación, Edit. Siglo XXI, México, 1970, pág. 39.

(2) BERFELD, S. Idem, pág. 39.

da en dos momentos; por una parte, el espíritu con que actúa un sujeto, un espíritu carismático, sistematizador con identidad en una 'categoría profesional precisa y controlable' que influye, por otro lado, en la modificación que -- ejerce este espíritu -el maestro- sobre la formación de actitudes cotidianas de los demás.

La Pedagogía no es ciencia ni científica dado que su esencia atenta intrínsecamente contra la racionalidad que se impone cumplir debido a su desconocimiento o ignorancia de la realidad del proceso educativo, esto es de la 'lógica' económico - social y la 'lógica' psíquica, ambas vertientes sobre los que desarrolla su trabajo Berfeld.

Berfeld, en la línea clásica freudiana, interpreta la esencia de lo humano y al 'origen' de las sociedades sobre el parricidio y el sentimiento de culpa; criterios de los que decanta el concepto de educación. Para él, el hecho educativo es 'el conjunto o suma de reacciones de una sociedad' (siempre sociedad de adultos) contra y frente al factor de desarrollo (que es herencia de continuidad que recapitula y 'revuelve' el conflicto psíquico, en confrontación de -- las fuerzas liberadoras o femeninas y las fuerzas masculinas u opresoras, permitiéndose por este factor la reproducción de las nuevas generaciones que desplazarán a las ante

cesoras) representado por la infancia (sólo definida en una sociedad de adultos, en donde se considera a ésta un estado de inmadurez anterior al estado completo o adulto), factor de desarrollo inpregnado y reprimido de 'padre - hijo' a 'hijo - padre' a través de la historia. Traducido a nuestros días, es la expresión del amor que el niño posee por la madre y que atenta para su satisfacción contra el progenitor (deseo de parricidio), que es visto como enemigo ya que le disputa al hijo el amor materno, y que dadas las exigencias sociales -fuerzas represivas-, que los hombres estructuran despiertan en él sentimiento de culpa, teniendo que reprimir sus deseos y desviar su energía sobre otros objetos.

El objeto de la educación, guiado por el factor de desarrollo, es la, 'difusión y perpetuación' del "plus cultural de la psiquis humana (en que) a través de su obtención, la sociedad adulta se conserva en la generación que educa - - (...) (creando y valiéndose de)⁺ las instituciones sociales como fruto de la lucha de los instintos y el superyo" (3).

Si el motor de la educación, hasta ahora, se ha considerado como la reproducción del plus cultural, la educación evitará predominantemente la preferencia de los cambios y

(3) BERKEID, S. Idem, pág. 125.

más si van contra el factor de desarrollo. Sea desde su organización y sus instituciones -escuela- la educación asume un carácter objetiva e intencionalmente conservador por excelencia; pero qué mejor que las palabras de Berfeld para expresarlo. "(...) (La educación) jamás constituyó la preparación de un cambio estructural de la sociedad. Siempre, y sin excepciones, sólo fue la consecuencia del cambio producido (...). No se trata únicamente de conservación en el sentido de reproducción del status quo, sino de conservación como impedimento de cualquier renovación (...). La organización de la educación está determinada con extrema precisión (...). Cada educación posee una organización conservadora en relación con la sociedad educadora, y en relación con las tendencias de poder del grupo dominante, una organización intensificante (extensiva, aumentativa) (...). La escuela, como institución educativa por lo menos es uno de los educadores que a pesar de todos los programas didácticos y educativos, de los congresos, de los decretos, de las prédicas, hacen justamente de cada generación lo que es y fue siempre, y que precisamente sobre la base de aquellos postulados y de aquellas promesas no deberían ser en absoluto" (4). No es de más la interpretación unidireccional que da Berfeld acerca de

(4) BERFELD, S. Idem, pág. 156, 162 - 169.

la escuela como solamente reproductora del sistema sin visualizarla como expresión contradictoria de la sociedad que la produce.

Berfeld señala el inminente carácter conservador de la educación como un límite insuperable a los fines que exige la Pedagogía de ella; no obstante no cierra la potencialidad de cambio que toda educación implica en relación con otros aspectos de la realidad. Para Berfeld los cambios sociales suceden en vinculación con los cambios estructurales, si bien la reproducción de la ideología juega un papel importante. Berfeld, parece mantener cierto mecanicismo o al menos no analiza más detenidamente el peso de las iniciativas generadas en la superestructura para la realización de cambios. Es tan insuperable el espíritu conservador del proceso educativo, que aún Berfeld lo considera en contextos históricos - sociales diferentes, ejemplifica con la educación desarrollada en los mismos países socialistas: "Aquí se vuelve extremadamente clara la función conservadora de la educación. Esta última conserva el estado estructural adquirido, la nueva distribución del poder, y a veces lo incrementa. Es un ponteciamiento, por decir así de la conservación. Quizás en este caso resulte favorable como progreso desde el punto de vista del socialismo (aunque

se la describa como conservación). Si, hay progreso del socialismo, no lo niego, y de ello se siguen cambios correspondientes en educación que el socialismo puede valorar como progreso. Pero la educación siempre queda rezagada. Su progreso consiste en que se supera un tanto su rezago (...)" (5).

Sin dejar la interpretación psicoanalítica del desarrollo humano sobre lo educativo, Berfeld la complementa con la perspectiva marxista. Desde aquí para Berfeld los dos instintos o fuerzas que mueven a la sociedad serán el hambre y el dinero. Insistiendo y relacionando las causas del -- conflicto psíquico con la determinación de los elementos económico-políticos, así como partiendo por lo tanto de la premisa materialista - histórica del desarrollo social. Es en este sentido que complementa su concepto sobre el -- proceso educativo denunciando el uso que hace el poder de éste para la manutención de un determinado orden social. Tras el psicoanalista viene el Berfeld político, aplicando las categorías marxistas, caracterizando a la educación como fundamentalmente un fenómeno social, expresión de la lucha de clases y por lo que monolíticamente toda Pedagogía posee una determinada orientación no permitiéndole ninguna posibilidad de neutralidad. La educación es por lo tanto

(5) BERFELD, S. Idem, pág. 168-169.

proceso y medio de ideologización expresado desde el pensamiento limitativo que identifica educación y escuela, a lo que Berfeld señala que "(...) La educación no es solamente (la) que practican (o se supone que practican) los educadores. Sujetos de la educación son los padres y las madres, los tíos y las tías, almaceneros y choferes, policías, ordenanzas y carteros (...) periodistas y oradores, toda la sociedad actual" (6).

Por lo dicho hasta ahora, metodológicamente la estructura acientífica de la Pedagogía se constata, por que:

- Las teorías pedagógicas realmente no son teorías, sino a lo sumo 'geniales intuiciones, poesía' ya que para la elaboración y aplicación de éstas se carece de una referencia de la realidad que las valide." La absoluta falta de base empírica en la mayor parte de los pedagogistas⁺ e influyentes ya convalida la imputación general de falta de carácter científico. Tomemos a Rousseau, por ejemplo, jamás en toda su vida tuvo relación con los niños salvo en calidad de padre irritado e así con Fichte, Herbat, Basedow, Jean-Paul, cuyas doctrinas pedagógicas descansan en la mezquina tentativa de un empirismo proporcionado por una práctica didáctica desarrollada en calidad de institutores de la corte o preceptores de los vástagos de la no-

(6) BERFELD, S. Idem, pág. 180.

⁺ Los llama pedagogistas para diferenciarlos de los que han realizado más válidamente trabajos rescatables, afirmando que "(...) los grandes pedagogos (...) por regla general no fueron grandes, y quienes lo fueron no lo fueron como pedagogos" (BERFELD, S. Idem, pág. 43).

bleza. Como astrónomos singulares que de noche duermen el más profundo de los sueños y a la mañana se hacen describir las estrellas para después de almorzar poder meditar en ellas y escribir tratados, así con estos pedagogistas, que no conocen a los niños o, si los conocen, los conocen únicamente de oídas o de manera superficial, a lo sumo sobre la base de recuerdos lejanos en el tiempo y el espacio, y sólo en el mejor de los casos por práctica directa". (7)

- Aquí Berfeld toca otro punto harto importante y que constituye el aporte psicoanalista en la reflexión pedagógica. Declara a estas teorías esencialmente yoicas, productos de la lucha instintual entre el inconsciente y las fuerzas civilizadoras. Estas teorías son racionalizaciones - a manera de mecanismos de defensa - donde a los instintos agresivos contra la infancia se combinan las fuerzas creadoras. Formaciones reactivas y construcciones intelectuales donde especula y conceptualiza a los niños y a la juventud muy lejos de su esencia. Conceptualizar al niño 'como libidinoso aniquilador del padre' que instintualmente no ha muerto es remover 'afectos', 'frustraciones', 'revivir el drama edípico'. La teoría pedagógica mantiene y difunde el mito que esconde este pasado originario, combinando el deber ser con el querer ser en que 'La imagen deformada de -

(7) BERFELD, S. Idem, pág. 106.

la niñez (se encuentra) transitada de tendencias ocultas: la tendencia del nuevo ideal del Yo contra el propio pasado infantil; la tendencia del Yo adulto contra los instintos infantiles no liquidados sino solamente reprimidos; la tendencia del individuo pensante contra su propio objeto, los niños y los educadores. Esto impone sus propios juicios de valer a la esfera de lo real; en este se basan no sólo la imagen, el esquema del sistema educacional. La intromisión inconsciente e incontrolable de impulsos provenientes de la esfera de los afectos tiene lugar en la base del sistema pedagógico. No se podría aducir criterio más seguro para negarle carácter científico" (8).

- No hay coherencia epistemológica mínima entre medios, fines y objetivos. "Los criterios seguidos en la construcción del método para el objeto teórico de la Pedagogía son subjetivistas, el amor es su base.

Digo que la base es el amor puesto que el proceso educativo funciona sobre la base del juicio instintivo civilizador de la estructura infantil que accionan por el principio de identidad en que el maestro revive en el alumno su infancia haciendo de éste el niño que no fue sino que la sociedad dicta que debe ser. Por su parte el niño vive doblemente la situación edípica donde el maestro representa

(8) BERGELD, S. Idem, pág. 70.

las veces del progenitor constituyendo el ideal a cumplir, el deseo a consumir, el objeto de amor. En la medida en que logre su agrado con 'obedecimiento', 'buen comportamiento' logra el alumno la realización de sus deseos que es ser amado por el maestro además de realizar también el deseo del maestro sobre el ideal infantil. Tal mecanismo nunca es explicado por la Pedagogía ni los pedagogos, Berfeld nos dice que ni siquiera es sospechosamente imaginado por poderosas razones no sólo internas al hombre sino en relación con el entorno en que se desenvuelve.

Los pedagogos hacen descansar abiertamente el carácter científico que atribuyen a los 'métodos pedagógicos' por la efectividad supuesta del método por sí mismo, esto es, por ser un método. El método funciona por una confianza puesta en él, no hay lógica psíquica o de lo social, o alguna otra que se considere para su construcción como elemento influyente a la reproducción del proceso educativo. Se -- parte de que no hay obstáculos metodológicos o técnicos, el objeto real es asequible al primer intento, el empeño y el ritualismo hacen triunfar los medios. Si funcionan se dice que funcionan por ellos mismos, como buenos representantes de los ideales educativos nunca debido otros aspectos. Así los métodos pedagógicos son unilaterales por no

ver la influencia de otros posibles efectos e influencias. Este enorme vacío o extrañamiento de la realidad al quehacer científico, al carecer tan obvio de considerar, no se presenta tan transparente sino queda ocultado, siendo en -- 'la comunidad de Pedagogía' fuertemente fortalecido el mito del método - que ni siquiera se podría señalar 'mito empirista' puesto que actúa por otros procesos como el carisma en que "Los grandes pedagogos ejercen una influencia carismática sobre sus propios contemporáneos a quienes deben el epíteto de 'grandes' " (9).

Los objetivos de la Pedagogía son ocultadores de la naturaleza psíquica por la que la educación se mantiene. La Pedagogía desarrolla los deseos inconscientes atenuados por lo social; conocer al infante para amarlo y protegerlo -- cuando con esto se le busca agredir. Estos criterios son deformadores de los mecanismos del proceso pero afirmados -- res ideológicos de la conservación de los sistemas educativos en situaciones históricas concretas; son falaces en su base y se presentan válidos en su enunciación. Estos objetivos se vinculan en conformación con los fines que elabora la Pedagogía para la educación, fines como los objetivos altruistas fantasiosamente consistentes en la estandarización del movimiento del objeto real donde los pedago-

(9) BENFIELD , S: Idem , Pág. 53.

gos -como sujetos cognoscentes- con espíritu mesiánico acomodan a sí mismos la realidad al erigirse como 'salvadores del mundo' y dirigentes del avance humano por el medio educativo', ignorando que es el objeto de conocimiento el que tiene que adecuarse a la realidad y no la realidad a lo -- pensado. "Si el fin de la humanidad fuera el fin de la educación, la educación sería extremadamente importante (...) (existe el) hecho de que la pedagogía fij (a) con arrogancia, y como si resultara casi obvio, tareas supremas a la educación (...)" (10).

Los objetivos son desbordados por el tono en que son postulados los fines, y los medios (métodos) resultando inoperables y nimios para tan altas metas pretendidas, medios que en una elaboración científica han de ser expresión y concreción de los objetivos y del objeto pedagógico, y que en la Pedagogía ni visualizan los primeros en una ausencia -- del segundo, pero que ideológicamente ambos cooperan siendo acicate de esperanza para espíritus ascéticos sobre lo educativo. Y en este sentido la crítica que desarrolla Berfeld sobre la institucionalización del proceso educativo y la visión institucionalista del mismo no sólo refiere a los pedagogos sino a la lógica predominante que se le ha dado a la misma educación formal.

(10) BERFELD, S. Idem, pág. 75.

Los fines de los pedagogos se tornan 'utópicos', los medios absurdos. El 'deber ser' del ideal pedagógico nada tiene que ver con el ser de la educación (límite del: poder, lucha instintual y clasista, reproducción cultural y social o conservación). Con su sarcasmo cuestionador y veráz, Berfeld, comenta la desgracia de los pedagogos, la imposibilidad de 'sus fantasías' y del éxito de sus esfuerzos;" Aquí ocurre algo profundamente preocupante. Es un punto -- que hemos rozado muchas veces, y llegó el momento de someter a examen el mecanismo diabólico que lo produce. ¿Quién vuelve a hacer rodar para abajo el peñasco de Sísifo cada vez que llega arriba? Si es la pura perfidia, la maldad de una fuerza poderosa que, ante todo, importa reconocer, Sísifo deberá ser librado de su suplicio, porque efectuó un trabajo diligente y útil y lo hizo razonablemente. No se logra distinguir ninguna causa para su eterno fracaso. El -- tártaro griego parece ser un quehacer puramente pedagógico, una extraña reunión de pedagogos, de representantes de esfuerzos educacionales". (11)

Sintetizando, se extrae que el problema estructural de la pedagogía no se reduce sólo a vacíos de construcción técnica (objetivos, medios y fines), que la introducción perse

(11) BERFELD, S. Idem, pág. 160.

de un nuevo método o marco teórico para reestructurar la Pedagogía no es suficiente para que conforme ésta una práctica científica. Lo importante es una afloración y toma de posición de los límites objetivos por los que la Pedagogía ha sido acientífica para poder lograr una válida construcción epistemológica de la misma que no puede estar aisladamente fundamentada en una metodología específica.

Su magnífico trabajo de análisis tiene ciertas fisuras dada las observaciones que realiza sobre la construcción científica y que constituirían nuestras críticas a esta postura epistemológica en torno a la Pedagogía.

- Considera que la Pedagogía Científica será aquella que - -
"frente a la pedagogía espiritualista generalmente admitida, pudiera definirse como una ciencia científico - natural, y frente al carácter idealista de la pedagogía dominante en la actualidad, como una ciencia materialista". (12)

He de analizar esta tesis en el contexto en que Berfeld desarrolla su trabajo. Comprensible es que contraponga espiritualismo e idealismo a materialismo, refiriéndose al último como la toma de posición marxista respecto a la problemática educativa, consideración que no objetamos; diferente resulta, cuando señala a la Pedagogía, como propia de un análisis 'científico - natural', que en ningún momen

(12) BERFELD, S. Idem, pág. 33.

to resultaría válido y que las posibles explicaciones no son suficientes para adjudicar el término 'natural' al objeto de lo social pues lo social pertenece a un aspecto diferente de la realidad. Esta tendencia de análisis se vuelve a dejar ver cuando señala que los desconocimientos del objeto real en educación llevados a cabo por la Pedagogía, hacen de ella "un instrumento idóneo precisamente en virtud de sus defectos (en que) aquí existe una relación cuya comprensión y descripción es tarca de una ciencia empírica (y que) en lo concerniente a los resultados de este examen científico, no los expone comprobándolos científicamente sino valorándolos" (13). Indico solamente que en el análisis sobre la educación si bien lo científico se diferencia de otras formas de conocimiento no está aislado de la valoración que interviene y se presenta por lo elaborado en un conocimiento específico.

Berfeld se esfuerza por evitar caer en el psicologismo y en el economicismo y/o sociologismo. Está por la vía de la integración. Vía, que constituirá la propuesta que dé al problema epistemológico de la Pedagogía.

Acudiendo al enfoque psicoanalítico denuncia que la Pedagogía su discurso, las instituciones y los agentes educativos van en contra de la naturaleza humana. La escuela le-

(13) BERFELD, S. Ibid., pág. 83.

jos está de organizarse y tomar en cuenta el problema que la educabilidad infantil implica (por educabilidad Berfeld se refiere a la contradicción inherente de hacer del niño lo que va contra su esencia, tener que reprimir sus instintos ya que por principio de realidad, no hacerlo iría contra el desarrollo humano puesto que se dificultaría la recapitulación necesaria). Si bien la Pedagogía ha considerado mucho el asunto, realmente lo ha evadido. La educación tradicional es represiva, no comprende que si el niño - - aprende es por miedo a perder el amor de sus progenitores. He aquí que el amor brinda la mejor pedagogía -nos dirá Berfeld. Nuestro autor sin conocer Summerhill sistematiza ba el mecanismo, señalando la imposibilidad de pensar en una total autonomía ya que ese sentido de libertad nos lle va al mito de controlar el inconsciente - lo que afirmará años después Millot.- Esto es lo que pretenden los absolu tistas pioneros de los sueños educativos, el relativizar es partir de la 'conciencia de los límites'.

Acudiendo al análisis económico - social tomado del marxis mo, la Pedagogía demuestra la misma ceguera de la realidad educativa. No son raras las exortaciones de 'armonía, con vivencia' y 'ayuda' inculcadas por los pedagogos, cuando los hechos, mejor dicho, el objeto real indica y enfrenta

a éstos. La educación permite la reproducción social tanto estructural (prepara FT) como superestructural aunque actúa en el terreno propio de la última (transmisión de la ideología dominante). Singularmente Berfeld lo ejemplifica hablando del dilema al que se enfrentan los niños pobres para su acceso a la cultura distinto de los niños ricos; "¿Y la manera como se produce el crecimiento con cuánto juego con cuánto trabajo, con qué frustración y qué satisfacción, según qué modelos y con qué contenidos? (...) ¿debe esperar otros siete años de escuela como fase intermedia antes de los años finales (...), o bien ir a la fábrica? (...) ¿Y -- quién puede pagar tales sumas, quién pudiéndole, quiere hacerlo sino espera que se reembolsen en interés y ganancia, (...) Sí, estas banalidades pomposas no terminan nunca: la educación precisa dinero, y el dinero lo tiene la burguesía. Esta última tampoco piensa invertirlo de modo no re-dituable, y menos que nunca se hallará dispuesta a reforzar de una u otra manera al socialismo. El capital y su burguesía no tienen ningún interés en incrementar la cultura. Lo que así denominan son exclusivamente las satisfacciones de sus propias necesidades culturales, en el mejor de los casos, y el aseguramiento de la satisfacción de sus

necesidades materiales mediante maquinaciones ideológicas". (14)

Como afirmo al principio, Berfeld es antipedagoga y con fundamentada posición. Pero como pensamiento crítico tampoco declara el exterminio de la Pedagogía, sino de --- cierta Pedagogía especulativa para proponer la construcción de una Ciencia de la Educación en tanto una Pedagogía Científica.

La propuesta de Berfeld descansa en el psicoanálisis que trataría de los mecanismos y estudio de la psiquis humana, y el marxismo que retomará el aspecto últimamente señalado (lo económico, y lo político que lo social incluye).

Como se puede constatar la propuesta de construcción científica de Berfeld, se asemeja disciplinariamente al planteamiento durkheimiano. La Pedagogía Científica basada en la Psicología, la Sociología e implícitamente en la historia. Sin embargo, se sería simplistas si se identificará las dos posturas, el enfoque es totalmente opuesto. Si --- bien Berfeld y Durkheim coinciden en el aspecto social de la educación, en la influencia carismática del maestro, en que la educación es un proceso formador y un elemento de poder, en que el pedagogo le hace falta 'un espíritu científico' en la práctica y reflexión que realiza, etc. Ber-

(14) BERFELD, S. Idem, pág. 182

feld supera a Durkheim por la denuncia clasista y rompimiento mítico que posee la construcción predominante de lo educativo así como el hacer de la práctica educativa infundadamente una de las formas de expresión de lo científico. No obstante Berfeld adolece de requicios empiristas propios de la tendencia experimental y que están delineados para el análisis social con Durkheim.

Ambos críticos consideran el carácter normativo que la Pedagogía tiene; mientras que Durkheim concilia en el término 'teoría práctica' las instancias ciencia - teoría y arte; Berfeld declara el papel necesario de la normatividad y considera el proyecto de una Ciencia de la Educación, sin siquiera detenerse en el problema de definir a la Pedagogía como ciencia o arte, a lo más menciona que a nivel de literatura las obras de los clásicos pedagogos son artísticas. Los objetivos que pretenden estos pensadores en sus discursos generales son obviamente diferentes; Durkheim busca dar bases de reconocimiento y acción científicas al análisis de la educación y del que puede incorporarse la Pedagogía, en cambio Berfeld, aunque deja abierta esta posibilidad, para él la construcción de una Pedagogía Científica es una cuestión de lucha y triunfo político, es instrumentar el proyecto que cooperará a la transformación so

cial por un proceso de cambio revolucionario y no como el de nuestro primer autor, en que queda circunscrito el problema como problema de ineficacia de la Pedagogía, no como cuestión política sino de 'inmadurez científica' que si bien no es falso está dado como el elemento de mayor peso, donde el reconocimiento de progreso científico para Durkheim (opuesto a Berfeld) hará de la Pedagogía un instrumento más eficazmente adaptador de la sociedad existente.

La interrogante que me surge es que el problema epistemológico parece estar resuelto en su totalidad con estas -- propuestas sea en una línea como en otra, aunque la vinculación con la práctica profesional del pedagogo exige hacer ciertas consideraciones que tocan otro aspecto del -- problema pero se relacionan con él.

En el planteamiento durkheimniano, el pedagogo tendría que realizar una 'óptima formación' psicológica y sociológica sobre todo. Mas hay que considerar que, en su tiempo ni existían psicólogos, sociólogos especializados en educación que invadiesen el campo formal del pedagogo -- go. Ya en el presente siglo Berfeld hace un planteo semejante a la problemática de la Pedagogía y en ese contexto el pedagogo que realmente alcanzará a ser científico ten-

dría en su discurso como práctica una formación psicoanalítica y marxista crítica. Pues bien en este contexto había una división técnica y social del trabajo más avanzada que con Durkheim pero sin llegar a la especialización que ha alcanzado en la última década, así que un profesional de formación tan generalizada (que no era tanto como en la actualidad) como la requerida por el pedagogo tendría más campo de acción de lo esperado a hora (considerando que la delimitación de este campo se desarrolla en relación con la profundización del conocimiento con respecto a la educación, lo que era menos amplio en aquel entonces que ahora). En aquellos años ya existían no pocos psicoanalistas (desde esas décadas se da el movimiento psicoanalítico que penetrará al campo de la educación) y los que había no se vinculaban como pedagogos sino provenientes de una tradición cultural propia al psicoanálisis dada por médicos y psiquiatras principalmente. La sociología tiene otra historia pero idéntica relación y trayectoria que la psicoanalítica con la Pedagogía. El grado de desarrollo de las disciplinas y los quehaceres profesionales no afectaba tanto a la Pedagogía como en los últimos años, tornándose menos problemático a los pedagogos su indefinición del objeto de estudio en cuanto compe--

tancia y caracterización profesional.

Entre psicoanálisis y pedagogía subsiste aún otro problema. Berfeld crítica a la Pedagogía el deseo de pronóstico individual que sobre la conducta infantil procura establecer para normar y poder controlar. Este deseo de control va exactamente en contra del carácter del discurso psicoanalítico, aclaración que no desarrolla Berfeld pero que menciona, comenta; "la psicología más avanzada que hoy podamos pensar tampoco nos permite un pronóstico por el estilo (...). Pero esto concierne a sus entrañas psíquicas interindividuales, mientras que la pedagogía quiere ocuparse de las individualidades (...). Por eso el psicoanálisis tampoco le sirve de ayuda a la pedagogía, que precisa un pronóstico individual cuyo objeto sea un niño (...)" (15).

Esto que parece contradictorio tiene total coherencia. -- Años después (década de los 60's y 70's) el análisis psicoanalítico ha hondado en el problema, coincidiendo con las líneas de Berfeld.

El psicoanálisis no pretende el control sino externar las manifestaciones del inconsciente no para suprimirlo, manejarlo o 'adelantarse' sino parte de que conociendo los 'límites' de nuestra psiquis (su carácter conflictivo interminable) se logrará un individuo menos incompleto, más huma-

(15) BERFELD, S. Idem, pág. 195-197.

no 'consciente' de la utopía de la plenitud o perfección. Millot⁺ desarrolla ampliamente esta cuestión postulando el planteamiento de la imposibilidad de constituir una Pedagogía Psicoanalítica ya que tanto una como la otra de -- 'las disciplinas' buscan y poseen naturalezas y objetivos opuestos.

Millot basa la demostración de tal tesis en tres presupuestos principales 1) Freud nunca realizó un tratado de educación, 2) mientras la Pedagogía ignora la estructura conflictiva psíquica al querer controlar el inconsciente, el psicoanálisis tiene por tarea denunciar esta estructura por lo que las profesiones de maestro y psicoanalista son inidentificables puesto que el psicoanalista dejaría de serlo para pasar a jugar una función educadora así como el educador no podría educar si pretendiese ser estrictamente psicoanalista. Como Berfeld, Millot considera que las teorías pedagógicas no se 'permiten calcular los efectos de métodos' y que es el inconsciente el que explica la no causalidad entre los medios y efectos pedagógicos. Mientras el psicoanálisis busca contextualizar al individuo que -- 'vea su realidad', la Pedagogía "preocupada esencialmente por los problemas técnicos de transmisión de conocimiento o por su inserción en el contexto social"⁺, tiene en la

⁺ I. Comentarios de Daniel Berber citado en Millot, C. "¿Es posible una Pedagogía Psicoanalítica?" en Cuadernos de Formación Docente, No. 16 Edit. ENEP 'Acatlán', 1980, pag. 53.

enseñanza su proceso de concreción, un proceso "ámbito saturado de ilusiones"^{+II}. Millot no es antipedagogo y en la negación de una Pedagogía Psicoanalítica considera que es posible una construcción científica de la Pedagogía por el reconocimiento de los 'límites en que se ha dado' esta, como Berfeld y muchos otros lo han mencionado.

La experiencia socialista; URSS y Cuba:

1917 fue punto de partida de los cambios educativos en Rusia, por primera vez la toma de poder por representación de fuerzas populares guiados por la teoría marxista era -- realidad. Esta transformación implicaría un cambio en la forma de teorizar y practicar el proceso educativo.

Ante las propuestas sobre educación del empirismo y el movimiento experimental, la postura contestataria del psicoanálisis, son diferencialmente peculiares los planteamientos del socialismo. Berfeld teorizó y trató de aplicar -- una propuesta alternativa por un contexto también alternativo. Según su tesis el socialismo era el terreno fértil no obstante que también sus observaciones sobre el caso ruso son referentes a lo limitado de sus posturas pedagógicas. Primeramente se expone por sus propios autores la aproximación que dan al problema.

Ante todo las necesidades del triunfo de la Revolución de

+ II Comentarios de Daniel Gerber citado en Millot, C. "Es posible una Pedagogía Psicoanalítica", en Cuadernos de Formación Docente No. 16, Edit. ENEP 'Acatlán', 1980, pág. 53.

Octubre se centraban en estrategias para la construcción de una nueva sociedad. Estas necesidades fueron las que orientaron las acciones implementadas en educación. La 'pedagogía socialista' responde más que todo a necesidades prácticas, el marco teórico que la sustenta en mucho es tomado de la tradición experimental (en lo que refiere sobre todo a la Psicología) y sólo contestatarianamente pero no vedosamente, se alimenta de la metodología y filosofía del marxismo. En este sentido si se intentase una conceptualización, esbozaría que para los rusos, la Pedagogía es entendida como el conjunto de las Ciencias Pedagógicas --afirman-- y como el sistema de 'las teorías prácticas' con un carácter marcadamente pragmático. Los grandes teóricos clásicos de la 'pedagogía socialista' son hombres y mujeres (H.K. Krupskaja, Lunacharski, Makarenko, etc.) dedicados al accionar y asimilando de su experiencia, posteriormente dedicados a teorizar sobre nuevas orientaciones de reflexión teórica así como aquellos que considerasen rescatables del pasado y el presente. En la actualidad, ellos definen a su pedagogía como "el sistema de conceptos y como una disciplina que pueda tomar forma solo bajo las condiciones de la nueva sociedad. Esto implica ante todo partir de las necesidades del nuevo orden social y el intento pri-

mordial de dar respuesta a estos requerimientos de la práctica" (1).

La pedagogía socialista se funda en la solución de problemas básicos como: el de la ideologización, como el de formar el ideal del nuevo hombre (desarrollo que sigue la obra de Sucholdobsky) y el de la atención educativa a través de la escuela socialista ya que parte del principio de 'la educación por y para el pueblo'. A esta desproporción entre lo teórico producido y lo práctico demandado reconocen las dificultades a las que se enfrentan, I.G. Zhuk nos dice; "acerca de la nueva escuela socialista (...) mientras las metas y el programa de construcción de la nueva escuela estuvo clara en el nivel teórico; seguimos rutas desconocidas en el abordaje de la organización práctica".(2)

Sobre este punto, por lo que respecta a los trabajos de Cuba se coincide en el mismo pensamiento: "Para resolver -- tan importante tareas (...) de la construcción del comunismo (...) en la República de Cuba socialista, es necesario el desarrollo de la ciencia pedagógica; ciencia que debe elaborar un sistema de educación óptimo que permita con el menor gasto de trabajo formar al hombre con cualidades que necesita la sociedad". (3)

-
- (1) ZHUK, I. G. "The October Revolution and Pedagogical Science" en Rev. Soviet Education, pág. 3.
 - (2) ZHUK, I. G. "The October Revolution and Pedagogical Science" en Rev. Soviet Education, pág. 3.
 - (3) BATURINA, Galina I. "Materia y Sistema de Categorías de la Ciencia Pedagógica en Rev. Educación, año VIII, abril-junio 1970, No. 20, pág. 60.

Como intento reflexivo representativo, L.F. Spirkin plantea el problema metodológico de la Pedagogía, problema que trae implícito el problema epistemológico de la misma y que no desarrolla ampliamente.

Spirkin considera que la base metodológica científica en la que se debe basar la Pedagogía es la metodología que toda investigación científica usa, la del enfoque dialéctico materialista ya que "para la pedagogía es determinante la tesis de que la esencia del hombre es el conjunto de todas las relaciones sociales no negando la influencia de la esencia social y biológica interna⁺ del individuo en su desarrollo como personalidad" (4),; considerando sumamente importante que el pedagogo tenga claro el proceso de conocimiento científico por lo que respecto a su formación agrega que "Una vez terminado los estudios hay que dominar cabalmente la metodología marxista-leninista así como la metodología de la conducción de investigaciones pedagógicas, hay que comprender la tecnología⁺ del conocimiento científico". (5)

Spirkin propone la 'aplicación' de teorías por la que deduce el apoyo para lograr un enfoque genuinamente científico. Da a la 'filosofía marxista leninista' poder totalizante asegurando en su aplicación concreta que las disciplinas --

(4) SPIRKIN, L. F. "La Filosofía Marxista Leninista. Base Metodológica de la Ciencia Pedagógica Soviética" en Métodos de la Inv. Pedagógica, Edit. v. Sol, Méx., 1982, pág. 7.

(5) SPIRKIN, L.F. Idem, pág. 10.

han de ser considerando las particularidades del objeto de conocimiento), pues es la base sobre la que cada ciencia elabora su metodología. Esto se presenta coherente pero no distingue las cualidades diferentes de los respectivos objetos teóricos sea expresado más grosamente. primero entre las Ciencias Sociales y las Naturales, como después entre los distintos campos mencionados.

Cuando Spirkin llega al momento de precisar el concepto de Pedagogía y su estructura, plantea como herramientas propias del análisis el enfoque sistémico - estructural. El objeto de la Pedagogía es interpretado como "el sistema pedagógico (sujeto - conexiones o interrelaciones - objetos)", (6) especificando que "Los sujetos de la educación son los padres y familiares, los maestros y bibliotecarios, los trabajadores de la organización pioneril y del Koomosol -- (...) Los objetos de la educación son: la personalidad del educando, el grupo y el colectivo (...) "(7). Y obsérvese que, considera la reciprocidad de elementos, esto es, que un objeto de educación puede ser sujeto de ella. Profundicemos para darnos una idea mayor del manejo de los términos como el de 'personalidad' interpretada psicologista--mente dentro esta estructura del proceso pedagógico; "La personalidad de cada educando puede caracterizarse como un

(6) SPIRKIN, L.F. Idem, pág. 20.

(7) SPIRKIN, L.F. Idem, pág. 20.

sistema complejo, que encierra en sí una multitud de elementos; se han establecido 1500 cualidades y propiedades (...)" (8). La personalidad se describe por sus apariencias sin importar que se contradigan con los mecanismos ocultos, ¡cómo nos recuerda la advertencia de Bachelard esta conceptualización!

La Pedagogía sigue siendo vista como la disciplina que elabora medios, métodos y que su campo de acción descansa en el 'sistema pedagógico' (?) -señala Spirkin- y las estructuras de la enseñanza y la educación.

La conceptualización de los cubanos no es más clara. Al abrir la discusión de la determinación de los criterios para considerar a la Pedagogía una ciencia primeramente descartan la posibilidad de que sea una disciplina científica 'síntesis' de las disciplinas o ciencias con las que se relaciona, y por otro lado se insiste en la especificidad de la materia de la Pedagogía, especificidad que le da el status científico; "Se podría plantear que la Pedagogía viene siendo como una ciencia sintética (...) (que) su materia de estudio, no es otra cosa que la simple suma aritmética de las materias de estudio de otras ciencias. (...) por lo que no constituiría una ciencia independiente. Al mismo tiempo, ninguna de las ciencias que tratan de la personali

(8) SPIRKIN, L.F. Idem, pág. 20.

dad (objeto incluido de la Pedagogía) (...) estudia la parte de la enseñanza y educación como la unidad de los dos aspectos de este tipo de actividad social (...) Esta unidad entre las actividades enseñanza y aprendizaje, que prevé la necesaria existencia de los objetivos sociales dados acerca de la formación de la personalidad, es la materia de estudio de la Pedagogía" (9). Como puede deducirse este argumento es débil para el tratamiento de un problema complejo.

Posteriormente, Spirkin trata el problema de los métodos utilizados en Pedagogía adoptando la metodología comúnmente reconocida; la importancia de las hipótesis y los niveles de métodos, clasificando éstos en empíricos - experimentales (por los que se obtiene datos; se da la verificación y presenta conclusiones, nos dice), los métodos teóricos (los que aíslan los hechos) y los metateóricos (no los explica). De esta recortada y simple explicación; sin más Spirkin considera que los dos primeros son de mayor uso -- por la Pedagogía señalando la utilidad que proporcionan los mismos: "La aplicación de métodos empíricos exclusivamente no permite descubrir y explicar cabalmente los mecanismos y regularidades internas de los fenómenos pedagógicos estudiados. Es por esto que el trabajo del investiga-

(9) BATURINA, Galina, l. Op. Cit., pág. 62.

dor-pedagogo no termina con la elaboración inicial de los datos obtenidos por la vía empírica. Después de esto sigue necesariamente la etapa de aplicación de los métodos del conocimiento teórico, los que también se denominan métodos de la interpretación teórica del material acopiado. Este es el nivel de la investigación lógica, en el cual transcurre un proceso de operaciones con conceptos, se formulan juicios y se arriban a conclusiones. En el proceso de este trabajo se correlacionan las nociones científicas establecidas con anterioridad con aquellas recién surgidas". (10)

Agrego que en un intento de sistematización es soportable esta referencia del proceso metodológico pero aún así no existe el desarrollo del proceso en esta forma, p. ej. la recolección de datos no antecede a una interpretación teórica sino esta guiado por presupuestos, como Spirkin no hace precisiones, se comprendería la interpretación -- presentada en una concepción lineal y secuencial, recuérdese que la experiencia es racional y la razón experimentada siendo peligrosas estas separaciones.

Las críticas al trabajo ruso en torno al problema epistemológico de la Pedagogía requiere ser tratado con una conveniente aclaración. El objeto real nos ha demostrado que la educación tiene su centro en la dialéctica de lo social que

(10) SPIRKIN, L.F. Idem, pág. 37.

en lo educativo es la política -señaló Berfeld- y no la didáctica- mejoramiento de técnicas, medios o métodos - o la reflexión teórica sobrevalorizada apartada de una práctica polémica. Por esto la crítica a las teorizaciones rusas no han de desvincularse del contexto cualitativamente diferente del socialismo y han de tener presente como Berfeld señala que "(...) los mismos socialistas no advierten esta posibilidad. Sus concepciones pedagógicas son atrasadas, quedan detrás del nivel del pensamiento alcanzado en otras cuestiones sociales, por debajo del standar de poder conquistado. Las masas laboriosas y hasta sus previsores dirigentes no han captado la idea de las instituciones educativas colectivas y de los criterios racionalizados de educación. Están ciegamente enredados por la apariencia de la educación burguesa, naturalmente la única en el día de hoy (...)." (11) Las críticas teóricas han de hacerse sin olvidar que a una concepción teórica sobre educación se relaciona una lectura de lo social, adquiriendo en interpretaciones diferentes significados así como también distintos discursos teóricos y sus aplicaciones sin perder su especificidad. Spirkin realmente plantea a nivel teórico una propuesta híbrida al mezclar marxismo -psicología experimental- en enfoque sistémico. El marxismo es interpretado como filosofía tota

(11) BERFELD, S. Op. Cit., pag. 202.

lizante lo que lleva a confusiones y extensiones excesivas como he señalado; no obstante los elementos críticos -- que aporta no pueden subsistir como tales con las otras -- dos posturas puesto, que parten de lecturas opuestas sobre lo social y su conocimiento. Divergen desde la conceptualización del fenómeno educativo que para el marxismo no puede eludir el principio del conflicto, la acción de la ideología y la lucha de clases, mientras que para el enfoque de sistemas predominan los conceptos de 'integración', 'comportamiento', 'dirección', 'orden' - tomados del funcionalismo -, de 'ultraestabilidad' y la interpretación de la sociedad como de una serie de sistemas entendidos por redes de comunicación --tomados de la escuela cibernética- o como el de la idea de innovación -aportado por la escuela de la coacción⁺ en que si bien se entiende al objeto real dinámicamente se parte de que su desarrollo es armonioso. En cuanto a la predominancia de la psicología experimental, el reporte de los últimos Congresos Pedagógicos no contempla algún cambio radical sea dentro de la línea psicológica desarrollada por el experimentalismo o desde la introducción de trabajos opuestos o diferentes a él.

⁺ Tomado de La Belle, F.J. Educación no Formal y Cambio Social en América Latina, Capítulo II "Perspectivas Teóricas sobre la Educación y el Cambio Social", Edit. Nueva Imagen, México, 1981, págs. 89 a 101.

La vía de la interdisciplinariedad como base y operacionalización de la(s) Ciencia(s) de la Educación y/o Pedagogía:

Para la revisión de esta propuesta es necesario primeramente el análisis sobre la propia validez epistemológica de la interdisciplinariedad.

La biografía social y epistemológica de la interdisciplinariedad se ubica en el contexto del desarrollo económico capitalista por la exigencia de una creciente división técnica del trabajo, lo que favorece la especialización social y técnica que de los quehaceres profesionales en que se exige el trabajo conjunto de los mismos dada la necesidad de resolver problemas prácticos propios de la sociedad contemporánea, que en el caso del capitalismo constituyen problemas (p.e. el urbanismo, contaminación, etc.), que genera y reproduce el mismo sistema. Epistemológicamente, es producto histórico de la lógica que tiene el pensamiento crítico sobre la elaboración cognitiva en el sentido de que se ha desarrollado una profundización múltiple de los conocimientos en distintos aspectos, no sólo ampliándolos, sino, descubriendo otros sobre el objeto real, desarrollo cognitivo que primeramente inició con la conquista de la separación disciplinar, ésto es, con la especialización del conocimiento y que hay que tener claro con respecto a lo disciplinario ya que "no

podemos dejar de reconocer que la independencia de las diferentes disciplinas resultó un logro histórico que devenía del avance de la teoría y los métodos de conocimiento, de su afinamiento sistemático y su multiplicación cuantitativa, avance que requirió necesariamente de la división de los campos cognitivos" (1).

La oficialización y propaganda de la interdisciplinariedad data de la última década, concretamente, a partir de 1970 en Francia con la realización del Congreso de Niza, congreso más que todo fruto indirecto de efectos políticos sobre las directrices en educación a influencia de la coyuntura del 68, cuando las estructuras y mecanismos actuantes del sistema capitalista se pusieron de una u otra forma en cuestionamiento. Nacimiento en que determinará, en el seno del ámbito universitario, el derrotero teórico y el trabajo práctico de lo interdisciplinario, o sea, como discurso y como práctica social.

Así la conceptualización de lo interdisciplinario se dá desde dos aspectos; por un lado, dados los requerimientos de solución práctica corresponde al campo de la tecnología y no estrictamente al de la ciencia aunque hace uso de elementos científicos necesariamente, campo de la tecnología más firmemente constatado; por otro lado, en el aspecto de la cons-

(1) FOLLARI, R. Interdisciplinariedad, Ed. UAM-AZF, México, 1982, pág. 2.

trucción teórica que se ha realizado derivándose sus manejos, limitaciones y posibilidades.

Como construcción epistemológica, su trayectoria se constituye por dos subyacentes elaboraciones, ambas sustancialmente tendiente a validar los propósitos ideológicos con que el discurso interdisciplinario fue creado y es practicado.

A través de una lectura político - lógica, Follari, señala la explicación piagetiana que plantea, haciendo uso del método genético - estructural que en parte retoma de la metodología experimental, la tesis de la 'unidad de las ciencias' en la perspectiva de considerar al objeto real como "una realidad isomórfica fincada en los diversos análisis en estructuras similares" (2) lo que lleva a Piaget, a equiparar mundo biológico y social, explicación políticamente correspondiente a la élite intelectual ideológicamente asimilada al poder burgués. Posteriormente, menciona las 'concepciones marxistas' que en el manejo formal de las categorías (como totalidad, dialéctica) también postulan la unidad de las ciencias, afirmando que la unidad de los distintos enfoques disciplinarios presentes en las diferentes ciencias - operacionalizados por el materialismo dialéctico- "que configura una especie de concepción generalizante del mundo y de la naturaleza" (3) llevan a la disolución de

(2) FOLLARI, R. Idem. pág. 29.

(3) FOLLARI, R. Idem. pág. 97.

las especializaciones y la fragmentación de la visión social de la realidad vivida y aprendida. Aquí subyacen algunos vacíos y confusiones conceptuales e históricas propias del marxismo académico.

Lo propio del análisis marxista es el rescate histórico social con el propósito de una transformación social, los acrí-ticos teóricos marxistas esterilizan el mismo discurso marxista, al postular que el problema de la fragmentación del conocimiento opuesta a la concepción total de la realidad — que lleva al ocultamiento de los engranajes claves del desarrollo social — se ha de resolver 'perfeccionando la teoría' como si el problema del conocimiento 'socialmente determinado' fuese problema de mejorarlo (Follari), de evitar la ignorancia, habiendo en esta postura el argumento implícito de considerar la existencia natural y a priori de una totalidad establecida y que el capitalismo ha robado -- (Follari).

Ante todo, se omite lo más importante. Discursivamente, el marxismo de Max no maneja la categoría de materialismo dialéctico y de totalidad en este sentido; y que lleva a homogenizar naturaleza y hombre que si bien no están divorciados son diferentes. Visión que conduce también al omitir las distintas cualidades entre los métodos de análisis e indagación y la caracterización de los objetos de conocimiento de

los campos cognitivos. El método del marxismo es la investigación a través de la dialéctica.

Como dije, la totalidad según el marxismo es una totalidad histórico - concreta que se hace y no se tiene, y para construirla se necesita de la intervención humana. El análisis marxista aparte de una aproximación total que no es lo mismo que la suma de disciplinas; hace un corte, cognositivamente hablando, en una disciplina (desde un enfoque específico) que es la ciencia de lo social. Para el marxismo el problema del análisis total es un problema de la posibilidad de la práctica social dada en la totalidad. Por eso, esforzarse teóricamente en construir una totalidad no soluciona el problema de conocimiento, ni su producción, "la interdisciplina no resuelve el problema de la parcialidad de las prácticas" (4) ya que la parcialidad de éstas no es cuestión epistemológica en última instancia, sino económica-política.

Las especialidades, como se ha dicho, son productos socio-económico y lógicos, y por tanto irreversibles e indisolubles. La interdisciplina propone acabar con ellas y en este sentido elimina la posibilidad de análisis más profunda, atrasando el desarrollo de los campos cognitivos.

Tanto las posiciones marxistas como las de influencia piage-

(4) FOULARI, N. Idem, pág. 56.

tiana confluyen en considerar que para el éxito de la interdisciplinaria desde la cooperación del sujeto de conocimiento como sujeto cognitivo se requiere de un individuo que tienda a ser especialista, y además conozca y maneje otras especialidades para poder rendir más en su campo profesional, para lo cual ha de lograr en su individualidad un esfuerzo de 'articulación' - este sería el caso del pedagogo, especialista sobre la Educación, pero con formación generalizante. Esto responde a una concepción acumulativa o sumativa del conocimiento, puesto que la ampliación del mismo comprendido como el agregado de elementos tiende a la "imposibilidad de una teoría que pretenda hacer referencia a un 'todo existente' (y olvida nuevamente) que si cada ciencia se ha producido internamente a las necesidades de su propio objeto, el hecho de que todos (excepto las formales, lógica y matemáticas) hagan referencia a la misma realidad empírica no garantiza en absoluto que sus discursos teóricos tengan ya no relación, sino coherencia entre sí (...)" (5).

La difusión de estas dos tesis una totalidad preexistente y disolución de la especialidad carentes de fundamento son auspiciadas por intereses económicos dominantes que han tornado de la interdisciplina 'un espacio ideológico' - nos dice Follari -, ésto es, una fuente de legitimización y susten-

(5) FOLLARI, R. Idem. pág. 50.

tación del status que es legitimadora porque con vestimenta científica se acredita elemento intrínseco del conocimiento científico validando ciertas acciones y teorizaciones que distan de las características científicas per se; y sustentado por dar reconocimiento social de las acciones y decisiones tomadas por el grupo social hegemónico, discurso y práctica ideológica en que han convergido los hombres del capitalismo como los del socialismo, que respecto al último son las funciones ideológicas como los problemas tecnológicos sustancialmente distintos pero imprescindibles de considerar. Pero así como el contexto social ha exigido el desarrollo ideológico de la interdisciplina, así el desarrollo histórico del conocimiento como conocimiento científico ha exigido ir contra las colecciones pintorescas y los panteísmos teóricos como los auspiciados por lo interdisciplinario, pero también es posible la alternativa de construcción epistemológica de ésta, que como tal a de desmitificar su uso premientemente ideológico. Las posibilidades Follari las menciona tanto en el aspecto teórico como inevitablemente práctico, tras de lo cual se intentará aplicar estas reflexiones al problema que presenta considerar el objeto teórico de la Pedagogía.

Teóricamente la interdisciplina sólo es posible como posdisciplina. Determinante es que se posea primariamente una

específica formación disciplinar para después confluir con otras formaciones en un proceso de integración de métodos y conceptos en que se crea un nuevo objeto teórico (interdisciplinario). Cuando no hay esta integración de puntos de vista que den como resultado una lectura 'interdisciplinaria' sobre determinados problemas que presenta el objeto real, lo que se produce es 1) un enfoque subdisciplinar cuando se pretende en el análisis hacer confluir por el sujeto de conocimiento otros puntos de vista sin estar sólidamente capacitado en un aspecto o disciplina, situación que lleva al empobrecimiento del conocimiento realizado, o 2) se llega a plantear a lo interdisciplinario como un problema de límites entre campos cognitivos, volviéndose al mito empirista de la división natural y espontánea del objeto real. Así se opta por confundir 2.a) al nuevo objeto teórico (lo interdisciplinario) con la Ciencia Auxiliar, que se define como aquella que sirve de 'medio', 'apoyo' o instrumento' a otra ciencia dados los requerimientos internos de la última y no una imposición que reemplace al objeto teórico particular de la disciplina que pretende auxiliar, buenos ejemplos es lo que sucede con la Sociología y la Psicología, respecto a la Pedagogía. La estructura del enfoque sociológico construye su objeto centrado en lo social, de lo que

la Pedagogía toma para la interpretación del proceso educativo, pero sin subordinar a la Sociología a los requerimientos exclusivos para la explicación de lo educativo. Lo mismo se podría decir de las demás disciplinas con las que se relaciona el análisis hecho por el pedagogo. 2.b) Cuando no se distinguen reflexiones de una disciplina con otra y los puntos de análisis se cruzan o yuxtaponen se malinterpreta como lo interdisciplinario, posición que nuevamente parte de considerar que las relaciones entre las ciencias no son artificiales y que hay una competencia e invasión de terrenos epistemológicos. La falta de precisión de límites es expansión no de una interdisciplinariedad, sino de la necesidad que el pensamiento en movimiento requiere de distintas integraciones o consideraciones de más de un punto de vista para la explicación de un fenómeno específico dada la complejidad múltiple del objeto real.

Abordando la estructura de la Pedagogía y de las Ciencias de la Educación; gracias al enfoque interdisciplinario, aquí entendido como posible, ¿cuáles son las características de su objeto teórico por lo que se constituiría en disciplina o ciencia? Presento suscitantemente las construcciones 'interdisciplinarias' que se han pensado al respecto.

Los constructores de las llamadas Ciencias de la Educación

en pugna y/o conciliación con los constructores de la Pedagogía, entienden la estructuración de éstas desde considerar Ciencias de la Educación 1) como todas aquellas ciencias independientes entre sí, pero que se relacionan en sus análisis particulares por tener en común a la educación como objeto formal. Desde este punto de vista, las Ciencias de la Educación son Ciencias Auxiliares, pero ¿auxiliares de qué? Se dirá que de la Pedagogía, ¿cuál es el objeto teórico propio que las conforma como Ciencias de la Educación? Ahora al tener por objeto formal a la educación, cabe aclarar, que todas las ciencias tienen objetos formales, ninguna naturalmente adjudicado. Pareciera que en el caso del objeto de estudio llamado 'educación' habría que hacer aclaraciones para dar un status de excepción al mismo, 2) Cuando se plantea a las Ciencias de la Educación como el conjunto de análisis propio de cada una de las ciencias en torno a la educación, como ciencias dependientes en su desarrollo pues tienen como objeto teórico el fenómeno educativo como si estas ciencias fueran lógica y naturalmente ciencias pertenecientes o propias de la educación. Es necesario precisar que ninguna disciplina y objeto teórico tiene 'sus ciencias' dadas, lo que el punto de vista tiene es sus instrumentos teóricos -conceptos, hipótesis, etc. - y operacionales -

técnicas, métodos que construye; por eso los tiene y no por que estén ya hechos. Por esto es que es inválido afirmar que la educación como objeto de conocimiento posee 'sus ciencias' en vez de afirmar que posee o que está por elaborar sus herramientas como lo hace cualquier práctica científica. 3) Como última postura, se considera que las Ciencias de la Educación son todas aquellas ciencias que directa o indirectamente realizan estudios o análisis sobre ella pero que no la tienen como objeto formal, ni real, (objeto fáctico le llaman). Ninguna ciencia tiene por objeto un objeto real ("La realidad simbólica del conocimiento es (...) específica, distinguible definitivamente de la realidad de los objetos a los que hace referencia (...) La realidad no determina, si bien si examina, las divisiones en el campo de conocimiento (...)") (6). Ya dije que todo objeto teórico como hecho científico son fenómenos creados y no se encuentran en la realidad concreta. Pero ¿a qué conduce el propósito de conjuntar tantos enfoques como posibles y presentes haya para la explicación de un fenómeno como el de la educación? ¿por qué no hacer lo mismo con la historia que maneja elementos de economía, sociología, antropología, etc., y conformar las Ciencias de la Historia o reconocerse como las Ciencias Históricas? y así diríamos de otras tantas disciplinas.

(6) FOLLARI, *Idem*. pág. 58.

Sin embargo, el problema clave que es la construcción epistemológica de un nuevo objeto teórico por la vía de la interdisciplinariedad se evade, no se toca y no se ha resuelto. No hay objeto interdisciplinario de 'lo educativo'.

Si se relacionan estas proposiciones de estructuración con la aspiración de la Pedagogía así considerada como Ciencia tenemos que: a) a la Pedagogía como la única Ciencia de la Educación, a partir de la que se relacionan otras ciencias a manera de ciencias auxiliares y que se denotan Ciencias Pedagógicas, Ciencias Educativas, Educacionales, etc. y b) cuando se considera a la Pedagogía como la de primera jerarquía entre las Ciencias de la Educación, como la ciencia general que admite Ciencias de la Educación especializadas y que como tales son de menor rango encontrándose dependientes de la Pedagogía como ciencia madre. Estas posturas por más apolo-géticas que pretendan ser y lejos de haber estado favoreciendo un ámbito de desarrollo profesional como de trabajo científico de la Pedagogía y los pedagogos han atrasado y estancado el avance de éstos.

En la actualidad estas propuestas son caducas y carecen de aplicación concreta. Más que todo, siguen constituyendo productos individuales y voluntarios que leen al objeto real, vasta con tener un acercamiento a las clasificaciones desa-

rolladas por personajes de fuerte peso en la tradición de la Pedagogía que como clasificaciones agrupan formas, apariencias, fenomenologías basadas en la experiencia primera, en el sentido común y un mucho de ideología. Señalo tan sólo la estructura sugerida por Nassif; él concibe a la Pedagogía como un sistema que se conforma entre temas y disciplinas y por dos grandes rubros, una Pedagogía Teórica y una Pedagogía Tecnológica. La primera necesita de una Filosofía de la Educación constituida por una Antología, Axiología, Teleología y Espistemología Pedagógica; de una Ciencia de la Educación (?) constituida por una Biología, Psicología, Sociología Pedagógica, y por último de una Pedagogía Histórica que abarca una Historia de la Educación y una Historia de la Pedagogía. Seguir con más diseños sólo es cuestión de revisar otros autores que acuñan términos distintos, situación de extremo desacuerdo que no podría caracterizar a una comunidad científica que consensualmente trata de manejar una terminología común, terminología que llega a ser manejada aún partiéndose de posturas diferentes en la consideración de los fenómenos teóricamente construidos ¿qué comunidad de especialistas representa y avalaría un análisis llamado Epistemología Pedagógica? Se comprende que artificialmente damos designaciones -constructos conceptuales- para entender

el objeto real, desde donde lo hemos de estudiar y que denominaciones como la mencionada no corresponde a un término acabado; pero por lo general entre los teóricos de la Pedagogía, las denominaciones se extienden sin explicarse, sólo se presentan y se muestran deficientes como acercamientos teóricos que ningún sector con peso en alguna comunidad científica desarrolla significativamente. En cada estructura armada que se hace en este sentido sobre la Pedagogía hay una concepción educativa y una concepción de cómo explicar el conocimiento del fenómeno coincidentes por dar un uso excesivo y grosero para adjetivar de 'educativo' o 'pedagógico' un fenómeno, abusiva también es por dar la atribución de estatus científico a cualquier conjunto de conocimientos (p.ej. dentro del ámbito universitario de las escuelas de Pedagogía es asumido sin cuestionamientos hablar de la Pedagogía Experimental como una rama de la Pedagogía que se ha desarrollado tanto se le ha constituido per se una Ciencia específica y no lo que es, un análisis correspondiente a la adopción de un método y línea teórica particular, lo mismo sucede con la llamada Organización Educativa y la Didáctica, consideradas sobre todo la Didáctica, Ciencias configuradas y que hasta tienen la posibilidad de un grado de autonomía respecto a otras disciplinas los productos teóricos que elaboran.

Dentro de todas estas sugerencias de estructuración, ninguna ha entrado en competencia o ha puesto en crisis a las otras como los paradigmas usados y creados en una comunidad científica; al contrario, estas propuestas carecen del reconocimiento entre los pedagogos, se sabe que existen y ya, son malas abstracciones - como díjese Passeron y Bourdieu - en que se sigue manteniendo la concepción de acumulación totalizante del conocimiento y la del pedagogo como el hombre síntesis y conocedor de todas las disciplinas afines a la educación.

La idea y la aplicación de la idea de interdisciplinariedad constituye el argumento - salida de más defensa por dar una imagen científica para la fundamentación epistemológica de la Pedagogía. Mencionadas las limitaciones y falsas bases teóricas sobre las que se sustenta la idea de lo interdisciplinario para el análisis educativo, importante es analizar las posibilidades de construcción de una base científica de la Pedagogía, propuestas necesariamente tendientes a ser concretadas en la vía de los currículums y sobre la formación que reciben los pedagogos.

La mayoría de los currículums han partido de una lectura generalizante sobre lo interdisciplinario obscureciendo el trabajo de una correcta planeación con efectos en la implementación de los mismos.

En los currículums de Pedagogía ha habido la tendencia a interpretar lo interdisciplinario como 'el objeto de propiedades y posibilidades ilimitadas' que asegura la completa construcción del análisis sobre el agregado de tantas asignaturas como se consideren 'ciencias auxiliares' o aspectos se encuentren inmiscuidos en educación, sin jerarquizar o discriminar, quedando la integración al trabajo espontáneo, accidental por el esfuerzo intelectual del estudiante, la integración dada sobre la marcha, en ningún momento teniendo principios que aglutinen los elementos en un objeto teórico o un problema específico respetándose la lógica de construcción cognitiva. Lo que ha existido son currículums multidisciplinarios (suma de enfoques) más pocos integrativos, vacío que sólo no se debe a la confusión conceptual, sino a 'la práctica científica' permisible dentro de los límites institucionales. Lo interdisciplinario implica marcos distintos asociados a proyectos de universidad diferentes según como se interprete lo interdisciplinario (un ejemplo bastante didáctico en nuestra realidad, es el de las concepciones marxistas dentro de la UNAM en el echeverrismo que enarbolaron más ideológicamente que científicamente esta bandera, surgiendo los respaldos a proyectos como los CCH's, UAM's y ENEP's).

Para la construcción curricular se requiere de la precisión y claridad sobre el tipo de profesionista que se pretende formar. A partir de lo cual se elaboran los lineamientos centrales del currículum.

De la caracterización hecha sobre la profesión dependerá el uso y operacionalización de principios interdisciplinarios y válidos en la elaboración curricular. Follari dice, que no hay una relación unívoca entre las profesiones y determinadas ciencias, hay profesiones que no corresponden a una ciencia, son no ciencias, llamándolas 'tecnologías' por hacer uso de conocimientos científicos, pero no centrados en la construcción de un objeto teórico, sino en la resolución práctica a problemas concretos, por construir la preparación de un profesionista sin respetar la lógica primeramente unidisciplinar del conocimiento, en esos casos el conocimiento se construye, repito, por los requerimientos que la resolución concreta exige como sería el caso de la medicina, la arquitectura, la ingeniería. Cada uno de estos quehaceres profesionales no son ciencias, no tienen objeto teórico propio tampoco son un manójo de intuiciones que buscan darse una imagen científica, no requieren de esa imagen, actúan con criterios pragmáticos tomando y subordinando los elementos científicos a estos criterios. Más Follari señala, que por no ser ciencias, estructuralmente no dejan de tener va-

lidez en sus elaboraciones ni disminuye el reconocimiento social respecto a ellas, estas profesiones no son ciencias, pero sí prácticas científicas " en tanto 'prácticas de lo científico' (...) abrevan de este campo " (7). La interdisciplina para las no ciencias es inherente, para las demás profesiones es accesorio, complementario según el lugar social que ocupen, y las características lógicas de sus objetos.

El grado de precisión y claridad que se tengan en la concepción de la Pedagogía y del tipo de profesionista que se quiera lograr determinan los criterios de construcción curricular que marquen la jerarquización de lo disciplinar e interdisciplinar. Se podría argumentar que respecto a la Pedagogía no basta con tener una concepción definida, sino que lo más difícil es operativizar la base epistemológica de tal conexión. Las pruebas que el objeto real 'pone' al curriculum diseñado ponen a prueba hasta cierto límite la validez de nuestra concepción en educación, es decir, del tipo de construcción que se haya realizado para comprender lo educativo. Para partir de una interpretación que acorte la distancia entre la realidad pensada y la existente, esto es, de un pensamiento en movimiento que pretenda una aproximación menos errada del objeto real, se ha de tener y manejar constantemente las limi-

(7) FOLLARI, R. Idem. pág. 95.

taciones teóricas y sociales que la interdisciplinariedad tiene. Ahora en cuanto a la dificultad de operacionalidad ya en concreto para nuestra concepción de Pedagogía en el diseño y aplicación de un plan de estudios, los criterios a seguir "se han de determinar con precisión sobre qué contenidos curriculares son imprescindibles a la práctica profesional y desde allí plantear lo que pueda ser unidisciplinar e interdisciplinar con claro predominio de éste último" (8).

Para la implementación de un trabajo interdisciplinario se presentan dos problemas principales; 1) el alto costo que implica ya que requiere de personal calificado, diverso y numerosos según la situación, que forman equipos de trabajo que se auxilian de toda una infraestructura, 2) la interdisciplina es cara. Para la racionalización de los recursos invertidos se necesita de una estructura administrativa específica que resguarde este principio racionalizador, estructura que no pocas veces choca con los lineamientos que inflan las cifras y que por una repartición política del presupuesto llevan a cabo proyectos que desde antes están condenados al fracaso. Lo que me interesa señalar, es la importancia que tiene contar con una fuerza de trabajo altamente calificada así como con el apoyo necesario para que el trabajo conjunto

(8) FOLLARI, R. Idem. pág. 96.

implemente hasta el final las medidas propuestas, entrándose así a un terreno que se mezcla con la orientación de decisiones que no necesariamente tienen que coincidir con los del grupo en el poder.

El desarrollo académicamente sólido de un curriculum de Pedagogía es expresión de una coherente y meditada planeación, de la preparación óptima del profesorado tocando los puntos claves que nos llevarán más adelante a la significación que lo educativo tiene en el seno de las sociedades. Tal desarrollo no empezará a darse mientras no se deleve el mito de lo interdisciplinario como espacio ideológico que va desde la impartición de la cátedra en la consciencia o desconocimiento de quien la imparte; el cambio de la estructura académico - administrativo en que también se desenvuelve la profesión; hasta el proyecto político con que cada institución coordinadamente al Estado o a la iniciativa privada promueve ciertos proyectos interdisciplinarios, que en el contexto de América Latina se relaciona más estrechamente a un proyecto de universidad.

Donde ha habido más el uso ideológico de lo interdisciplinario, su develamiento es más importante, su construcción y práctica científica. Dados todos los elementos que demanda un poder, el desarrollarse de la interdisciplina en ciertas

ramas o por ciertos sectores hacen de este conocer y querer hacer un conocer y poder hacer en que se muestra el proyecto de lo interdisciplinario como un medio más abiertamente político. A mi énfasis por las potencialidades de la interdisciplina, cabe ser cauto, y señalar que el desarrollo determinante del conocimiento, y de las profesiones en un determinada línea teórico-política no dependen del movimiento interno de las universidades, sino de la lógica estructural que en el capitalismo es la racionalización por la extracción de mayor ganancia, y que en el socialismo corresponde a otros aspectos. Las prácticas profesionales - señala Follari - son también fenómeno objetivo de lo social y no productos esenciales de la planeación curricular en las escuelas de enseñanza superior. No obstante la interdisciplina es necesaria en nuestra sociedad, y el académico como el investigador han de difundir en una perspectiva científico-política, sea con su reflexión teórica o con un trabajo de resolución práctica, que la práctica científica y más la interdisciplinaria requiera de la vigilancia y acción de un pensamiento en movimiento que "tenga en cuenta que en cada caso (problemas a abordar) se trata de (elaborar) una construcción a situaciones concretas diferentes y específicas, de manera que la articulación (práctica) de las disciplinas en cada caso es problemática

y debe ser definida nuevamente sobre el terreno (...) (9).
Cada problema para su resolución plantea una estrategia lo
que no obsta para no hacer el señalamiento de ciertos pasos
generales comunes, pero que no sirven de nada, para la opc-
cionalización de la solución concreta.

(9) FOLLARI, R. Idem. pág. 48.

- La Pedagogía, negación de la praxis, una de las formas de ser de la ideología:

Presento el análisis más radical en torno a la descalificación de la Pedagogía. Radical por tocar una de las raíces de lo educativo (el motor de lo político) comprendiendo tanto el aspecto de la reflexión como el de la -- constatación de las aplicaciones de los hechos sobre educación (por lo que cobran importancia los trabajos de Broccoli) y que no por esto es propugnador de la desaparición de la reflexión educativa, en un momento sí de la Pedagogía como tipo característico de reflexionar; pero que en última instancia, a semejanza de los autores que he presentado, se inclina alternativamente por constituirse en impulsor de una Pedagogía en tanto se comprenda ésta -- como un cambio de la concepción y práctica dominante burguesa de lo educativo: No obstante a diferencia de los -- anteriores trabajos, los de Broccoli se particularizan -- por el carácter eminentemente filosófico que poseen, por constituir un discurso de crítica y propuesta filosóficas que cobran su sentido a través de una lectura política -- del mismo.

Broccoli estructura la argumentación de sus tesis en dos vertientes: 1) como trabajo filosófico, retoma de la tradición filosófica e inicia su crítica como crítica filosó

fico-política -y sólo subyacentemente epistemológica pues diferente es la crítica desde la filosofía a la ciencia - que desde ésta a sí misma, no obstante que toda elaboración de un científico subyace una concepción filosófica-, dada por el discurso del materialismo histórico - materialista, sobre los diversos discursos de la visión burguesa elaboradas por sus intelectuales como 'filosofías orgánicas' que desde el nacimiento hasta la crisis de hegemonía que esta clase ha sabido y podido cumplir con su función ideológica. Así, desde un sentido político, Broccoli confronta dos formas de filosofías -desprendidas globalmente de las dos visiones de clase características del capitalismo- sobre lo educativo y que como tales son dos selecciones de cómo entender y elaborar el conocimiento de lo real -donde, como se ha dicho, lo filosófico es uno de los más elaborados niveles ideológicos respecto a la realidad- y, 2) como trabajo político, en que confronta los discursos de estas filosofías orgánicas de la burguesía -entablando el desenvolvimiento y fisuras de las que sufren como expresión del pensamiento en movimiento y que - por la vía de la práctica social como práctica política - son cuestionadas.

Pero es asimismo en la prueba de la praxis, que citando a Bachelard podría agregar cómo la consideración de la -

dialéctica teoría-aplicación, razón experienciada y experiencia racional, que el análisis filosófico-político de Broccoli cruza problemáticamente siendo desbordado por -- las enseñanzas últimas que ha dado lo social como parte -- del objeto real-- como son el de los procesos populares y ámbito de los países socialistas. Broccoli se maneja con un discurso filosófico que es político en que subsiste -- uno epistemológico; más el análisis epistemológico no es desarrollado como tal, ciertamente está implícito pero -- subordinado en algunos momentos por los análisis primeros que no necesariamente guardan entre sí relaciones de lógica completamente coincidentes, pues se trata de aspectos distintos. Cada una de las reflexiones de lo político no se vincula exactamente con cada una de lo epistemológico reflexionado, contraponiéndose las más de las veces, puesto que el último existe en una lógica diferente a la de -- la lucha por el poder -- lo que ya he agregado varias -- veces. De la problematicidad o conflicto para establecer puentes entre lo político pensado y actuado, lo epistemológico producido y aplicado, y lo filosófico elaborado y vivenciado, se explica la falta de profundización sobre -- las condiciones internas del proceso cognitivo que realiza Broccoli respecto a la producción bachelardiana, pues deja de lado aspectos importantes (tales como la conceptua-

lización epistemológica que tiene Bachelard sobre el sentido común, la crítica contra el empirismo, etc.) aunque no por eso se deja de reconocer que toca Broccoli medularmente algunos de los vacíos de su sistema en tanto lo analiza más como sistema filosófico - con los efectos políticos que tiene - que como sistema o discurso epistemológico que ha realizado aportes nada desdeñables.

Es importante precisar que distingo el discurso de lo político, lo epistemológico y lo filosófico aunque en ningún momento se considera su desvinculación siendo necesario concebir su correspondiente especificidad y los propósitos a los que obedecen los análisis para la construcción de sus objetos teóricos específicos. Estos tres discursos guardan relaciones contradictorias, como no hay una relación lineal entre ellos se abren más de una postura -centurias de reflexión filosófica y últimamente las realizadas por la Historia y Filosofía de la Ciencia- entorno a la caracterización entre estos aspectos.

La concepción filosófica de lo humano desde el marxismo - tiene por finalidad la construcción y realización del 'hombre total', por lo que desarrolla una fuerte crítica a las concepciones filosóficas que discursivamente postulan el desarrollo total humano pero ajenas asimismo como filosofías orgánicas al servicio de un grupo social, (cla

se dominante) que procura que los demás desconozcan la artificialidad de su dominio para lo cual está la vía de la ideología, es decir, la validación de la concepción de lo real que esta clase elabora y difunde para ser reconocida como legítima. Broccoli inicia sus reflexiones con la crítica de las filosofías más representativas de la concepción burguesa sobre lo real analizando las elaboraciones modernas de la filosofía alemana (básicamente la de Kant, Hegel y Feuerbach). Filosóficamente, si bien cada una posee diferencias esenciales en cuanto a los términos en que dicen plantear una construcción del hombre total, concretamente terminan realizando nuevamente la división pensamiento y realidad (hombre total) sea por características intrínsecas de su estructura (Kant y Feuerbach) o por los efectos políticos y sociales, como interpretación, de esta estructura, (Hegel).

La reflexión filosófica moderna, influenciada por las determinaciones sociales del capitalismo, plantea como principal problema y aporte 'el pensamiento como espacio reflexivo y del poder' de lo humano, 'pensamiento' que se concreta por las condiciones objetivas y subjetivas que el contexto produce en un intelectual orgánico que teoriza sobre éste (desarrollo del racionalismo y el iluminismo, p. ej.).

Estas filosofías (se refiere a la kantiana, hegeliana y feuerbachiana herederas de las elaboraciones del siglo XVIII) plantean que el objeto real divide sujeto de objeto de conocimiento, ser de pensamiento, materia de espíritu, que dividen lo que en la realidad nunca ha estado dividido y que será el conocimiento 'como creatividad', en actitud ideológica -léase educativa- o educativa -léase ideológica' el que restituirá o suavizará ampliando plausiblemente la eliminación de esta dicotomía. El conocimiento -pensamiento en movimiento prepotente- 'crea' no sólo en el plano de la producción de ideas o reflexión teórica la 'totalidad' en que las divisiones mencionadas se disolverán, pero por sí mismo pretende abarcar fuera de su ámbito específico, esto es, en el plano de lo social, de lo concreto histórico, se busca que 'cree' la totalidad de lo real, partiéndose de la concepción de que es la realidad lo que está dividido. La concepción de la práctica humana demuestra los intentos unificadores frustrados de estas concepciones esencialmente irresolutivas ya que terminan manteniendo los dualismos.

Las posibilidades de potenciamiento en el pensamiento requieren de todo un proceso descrito por la razón trascendente y omnipotente de las determinaciones del entorno de los hombres que la desarrollan, esto es, a un lado y sin

considerar realmente al objeto real concreto como objeto social.

Primero Kant, heredero del iluminismo, mantiene el dualismo al referir: 1) que la 'cosa en sí' es inaprensible señalando que "la razón debe ser el fundamento del progreso humano. El hombre tiene el deber de desarrollar sus aptitudes para el bien porque la providencia no ha colocado en él ya acabados (...) " (1); 2) dando al problema que implica la producción cognitiva una resolución normativa en que el sujeto de conocimiento se hace responsable de la misma en última instancia por su voluntad a manera de moral que ha de desarrollarse para darle paso. Para Kant el poder necesita del pensamiento 'creador de lo dado' y no éste del primero dada la premisa ética descrita, bien lo indica: "Por la crítica solamente pueden ser extirpadas las raíces del materialismo, fatalismo (...) superstición (...) Si los gobiernos nos juzgarán convenientemente ocuparse de los asuntos de los científicos, todos sus desvelos por las ciencias y por el hombre serían mucho más fecundas si favorecieran la libertad de una Crítica en la cual solamente

(1) BROCCOLI, A. Ideología y Educación, Ed. Nueva Imagen, México, 1980. Pag. 16.

puedan los trabajadores de la razón (...)"⁽²⁾, con lo que implica la enajenación del uso social de los conocimientos (enajenación de los hombres) cuando concibe la libertad del pensamiento: " (pues la libertad de pensamiento) - significa también sumisión de la razón solamente a la ley que la razón se da a sí misma+; su opuesto consiste en - la norma de un uso indiscriminado de la razón".⁽³⁾

Posteriormente Hegel, cumbre del 'idealismo crítico' sigue la superación del discurso filosófico moderno sobre 'el pensamiento moderno como creatividad' cuando observa las limitaciones que existen al colocar la moral o 'deber ser kantiano' como plataforma para la interpretación certera de lo real, pero coincidiendo con su antecesor al concebir una directriz entre sujeto y objeto dada por un elemento supremo a ellos; en Kant fue un constructo mítico, en Hegel es 'un constructo fuera de este mundo pero laicamente racionalizado' (el Espíritu Absoluto): "Todo lo real es racional, y todo lo racional es real"⁽⁴⁾ -agregaría el filósofo. Hegel hace participar al objeto real -

(2) BROCCOLI, A. Marxismo y Educación, Ed. Nueva Imagen, México, 1980, Pag. 136

(3) BROCCOLI, A. Idem, Pag. 140

(4) MARX Y ENGELS, Obras Completas, Tomo II, Ed. Progreso, Pag. 359.

eliminando la alternativa 'del deber ser' para la producción cognitiva pero renueva los dualismos, al considerar en una sola vertiente a un objeto y a un sujeto, realizando como Kant la división que viene a ser la crítica sobre la crítica del conocimiento del objeto real, por lo que su filosofía constituye también un conocimiento como creatividad. El puente del conocimiento se requiere por el dualismo establecido y el conocimiento se torna indispensable como proceso de transmisión del mismo; fractura a partir de la que Broccoli realiza el desarrollo de su tesis, de 'que la actitud y elaboraciones propiamente educativas son ideológicas al necesariamente auspiciar la transmisión del conocimiento con una imagen de validez de los contenidos que tienen por fin y esencia justificar y ocultar lo opuesto a una aproximación científica a lo real. "La razón viene al mundo con la creencia absoluta de poder realizar la identidad y llevar su certidumbre a verdad (...) El conocer es concebido como un proceso tendiente a superar la oposición entre subjetividad y objetividad". (5)

Broccoli nos dice que al no considerar a la práctica como

(5) BROCCOLI, Idem. Pag. 145.

momento de identificación en uno de objeto y sujeto en -- que da la existencia de lo real, Hegel hace de la práctica 'educativamente' -léase ideológicamente- un elemento - de la ciencia, 'pedagogizando' -por otro lado- a la última: "El instrumento con que intenta (...) la recuperación de la práctica, en el sentido de finalidad y de obrar en la dirección de tal finalidad es la lógica misma (...) la forma y el camino de la ciencia están dados por su inteligibilidad; se trata pues, de pasar del intelecto a lo inteligible (...). Lo que origina este planteo es una --- vez más el de la praxis, como expansión desarrollo del espíritu. Lo desarrollado es inteligible, precisamente porque ha recuperado los caracteres de historicidad del espíritu a través de un largo y trabajoso camino". (6)

Tercero Feuerbach, revalorador del materialismo, critica a Hegel. Si bien no tiene el acierto de éste por hacer - participar al Estado y con esto al poder en la organización de lo real, señala las raíces materiales de la reflexión filosófica, aunque ni él ni Hegel llegaron a considerarla en la perspectiva del análisis de la ideología, lo que lo llevará también a no poder superar los dualis--

(6) BROCCOLI, Idem. Pags. 147-148.

mos y a postular el conocimiento como creatividad. Explica el principio de la base material mínima necesaria para la triada cognitiva (Shaff) pero presuponiendo sus fines y potenciamiento fuera de las condiciones objetivas del desarrollo humano en que los hombres también conforman lo real; "(Feuerbach ha descubierto lo positivo, lo sensible, concreto). (...) (afirmando que) Dar prueba de que algo existe -escribía- significa probar que ese algo no es sólo pensamiento. (y que) Esta prueba no puede ser extraída del pensamiento mismo (...) Pero cuando debo determinar la existencia de un objeto, entonces necesito de 'testigos' ajenos a mí: y los 'sentidos' son testigos ajenos a mí, sujeto pensante. El intento es claro: Feuerbach no pretende eliminar la contradicción sujeto-objeto; aún -- más, la está reproduciendo bajo una forma distinta". (7)

Tales visiones sobre el mundo y lo humano, coincidentes en la existencia y conocimiento de lo social, tienen su punto de prueba en la realidad concreto-histórica, esto es, 'en el movimiento real de la praxis' (Broccoli). No

(7) BROCCOLI, A. Idem. Pag. 154

obstante que este concepto ha sido acuñado por el marxismo y sólo en él cobra sentido, Broccoli a manera de crítica, lo extiende a las filosofías que está criticando, señalando que la praxis de Kant, Hegel y Feuerbach están vacías de historicidad por lo que no puede obtener la reflexión y acción de unificación necesaria para lograr un hombre total. Han marcado adelantos en la reflexión filosófica donde políticamente funcionan por la ideología para el mantenimiento del sistema, y epistemológicamente por la imagen de la ciencia o conocimiento científico conceptualizada por o sobre lo conocido.

Estas filosofías son resguardadoras de la praxis como -- aprendizaje y trabajo (productivo y político) transformador de lo real existente, son adaptadoras de los hombres -seres sociales- a lo social dominante y desde este momento y dados los fines de ocultamiento realizan una función ideológica, constituyendo los mecanismos por los que la instancia educativa se conforma instancia ideológica, -- otorgando Broccoli otra nueva acepción a lo educativo, como proceso de normativización, muy ligado al de transmisión del conocimiento (como con 'creatividad'), lo parcial o fragmentario respecto a la interpretación científica de lo real.

Hasta ahora estas filosofías hacen ingresar lo educativo

como parte de ellas por el papel y sustrato ideológico -- que poscen, haciendo de la Pedagogía -reflexión sobre lo educativo- la negación de la praxis por constituirse una ciencia de lo ideal, llámese primero culto de la Razón -- con Kant, del Espíritu Absoluto en Hegel, o de la realización de un futuro mejor -papel asignado al cristianismo- por Feuerbach a manera de materialismo metafísico. Ciencia de lo ideal en cuanto auspicia los dualismos ya que -- coopera al mito del conocimiento creacionista que conceptualiza al hombre separadamente de su entorno, lo real y su conocimiento, ese puente entre objeto - sujeto, estratégicamente para la Pedagogía se logra al ver al hombre -- como 'individuo' aislado de la trascendencia de las determinaciones externas a él, lo individual como lo interno, lo psíquico, espiritual. De aquí Broccoli derivará la estructura mantenida por la Pedagogía (dualidad de la ética que mantiene la moralidad de lo individual' y la 'psicología expresión de lo interno que no cambia al sujeto', caracterizándolo), estructura que filosóficamente adquiere sentido respecto a la interpretación de la educación. Broccoli enfatiza que las anteriores filosofías sólo han interpretado sin incidir en el objeto real, que se han recreado en su interpretación, la transmiten por medio de -- la 'comunicación' del conocedor a el público ignorante.

Esto es lo que hace el filósofo y el científico burgués. En perspectiva opuesta, Broccoli planteará un filosofar distinto, que retomando la crítica marxista será filosofar en mente y actividad, y que así oponga a la interpretación la transformación, al conocimiento como creatividad la autotransformación, a la empiria la historia, a la certeza las verdades; a la comunicación la formación por la colectividad y no la de la comunidad entendida como en la democracia burguesa, para que así la reflexión y práctica educativa deje de ser una de las formas de ser de la ideología en instrumento de liberación ya no de dominio. Proyecto político y filosófico como epistemológico que demanda de una nueva filosofía en relación a una distinta 'teoría de la educación' e implicar a la primera como una teoría de la acción transformadora, esto es, de una 'filosofía de la praxis' no en el sentido deweiniano sino definitivamente marxista. Todavía aquí, Broccoli continúa concibiendo a la ideología como proyecto social únicamente propio de la clase burguesa replicando ortodoxamente la conceptualización clásica marxista, lo que no insta para realizar, reflexiones interesantes e importantes dignas de ser retomadas así como el quedar fuera la posibilidad de elaborar otras, dada la limitación de esta concepción. Broccoli considera primeramente indispensable para tales

finés de un análisis objetivo de la ideología, que es realizar también una crítica político - social de los sistemas filosóficos antes tratados.

Un análisis científico de la ideología lo lleva a cabo el marxismo que postula en la praxis la auténtica concreción de las abstracciones burguesas, con la intervención sujeto - objeto a través del proceso señalado por el 'método de la economía política' que parte de lo abstracto a lo concreto para crear un nuevo concreto; fácticamente lo concreto punto de partida pero no del pensamiento en movimiento - explicación que nuevamente no hemos de repetir.

Desde esta perspectiva 'del movimiento real de la praxis' el conocimiento no necesita transmitirse pues es producto de todos ya que se hace colectivamente. Al no tenerse que transmitir tampoco se usa como puente de resolución de dualismo; no es conocimiento como creatividad, y prueba su validez o poderío al transformar la realidad; oponiéndose a la ideología cuyo papel social le exige ser transmitida y que en esta necesidad interviene la educación, sirviendo de instrumento ideológico; aclaro que esta concepción clásica marxista sobre la validez del conocimiento así como es planteada, deja de lado el tipo de relación problemática que subsiste entre el conocimiento y el cambio de lo real pues no siempre, -como he anali

zados, la explicación más completa implica un proporcional grado de efectividad sobre la transformación social. Más como la realización de las necesidades de la ideología no son unilaterales expresando la lucha clasista, esta transmisión se enfrenta al peligro de ser develada en su fin último dudándose y negándose su legitimidad. Se asiste a una crisis estructural (del gran capital) y de la ideología (su justificación) que tiene efectos en el tipo de relaciones educativas (ubicadas en el terreno de la superestructura) mantenidas desde el nivel más concreto como es el de la relación maestro - alumno tal como la analiza Broccoli, leámoslo; "Es inevitable que suceda de este modo, a menos que se quiera crear situaciones de conflicto entre ambos. La objetividad del maestro es individualizada por el alumno como subjetividad, y viceversa, desde el momento en que ambos son portadores de la misma objetividad - subjetividad. (Agregando irónicamente nuestro autor con profundas implicaciones) En este sentido la educación es verdaderamente la filosofía de la práctica y no se propone, porque es innecesario, como ciencia autónoma",⁽⁸⁾ hasta extenderlo a niveles más amplios. Esta cri

(8) BROCCOLI, A. Op. Cit., Pag. 205

sis constituirá también crisis de una de sus formas de re-
producirse como crisis educativa pues lo social dominante
como única realidad no se hace tan fácilmente creíble pa-
ra todos. De aquí la ideología desarrolla estrategias -
por las que su imagen de validez aumente y disminuya el -
riesgo de su desmitificación."(...) una contradicción tí-
pica de la ideología; ésta asume necesariamente una acti-
tud expansiva, pero para expandirse debe aceptar modifi--
carse, y al modificarse alcanzar su transformación total.
La dimensión óptima de la ideología se alcanza cuando, --
sin tener que recurrir a la represión material, puede --
transmitirse sin sufrir modificaciones.(...) Esta se --
vuelve, con la fuerza de una norma contra (la clase bur--
guesa que representa). Pero no crea crisis alguna de --
identificación(...) (sino) sería inoperante (...)"(9).

Lo que destruye a la ideología (como proyectos sociales -
de clase) no es más conocimiento -buen ejemplo lo es el -
refinamiento que la lógica logra con Hegel- o perfecciona
miento de discursos opositores como interpretaciones com-
plejas u originales sino se expresan vinculadamente a la
destrucción de la ideología postulando la transformación

(9) BROCCOLI, A. Idem, Pags. 202-203

propia de lo real esto es dado por el trabajo política total, de la actuación contra la práctica burguesa y no por el mero pensamiento en movimiento como pensamiento; hacer y creer esto es estar haciendo ideología, no conocimiento y práctica política científicamente fundamentada. No es problema de oponer discursos, ni práctica ideológica a práctica científica sino prácticas políticas.

El proceso educativo implica un proceso de comunicación donde la formación humana se entiende a nivel exclusivamente individual; las limitaciones, causas y propuestas no son nunca considerando a la sociedad misma sino al sujeto separado. La comunicación es un mecanismo adaptador y por ende ideológico ya que la adaptación por la adaptación es el objetivo último contrario a la 'dialéctica' -- desnaturalizante de un pensamiento en movimiento que es histórico y concreto aunque goce de una cierta autonomía. A la clase dominante que habla por los sistemas filosóficos con metas conservadoras le interesa, por principio de economía y seguridad propia, efectivizar el proceso de transmisión, efectivizar las consecuencias que se le han encomendado a lo educativo para lo cual se cree y hace responsable la Pedagogía.

Bajo el marco teórico seguido en el presente trabajo (tesis bachelardianas y marxistas), y junto a la crítica de

Broccoli, la Pedagogía es interpretada como la especialidad en la transmisión del conocimiento que en su intento no llega a rebasar los lineamientos de las filosofías modernas, y que aunque se insista en otorgarle status de ciencia, con la trayectoria y aportes últimos realmente queda afuera del campo de la ciencia y si muy cercano al del utilitarismo, tampoco esta trayectoria y aportes son suficientemente característicos del terreno de las tecnologías, ya que en sentido estricto una tecnología se define por el uso necesario con espíritu pragmático de elementos científicos, y que de tal manera, no necesariamente son presencia última que hayan caracterizado la reflexión producida por la Pedagogía.

Con fines y estructuración obedecientes a requerimientos inmediatamente prácticos, la Pedagogía es una 'disciplina' que elude la praxis. Esta es la máxima ironía y ruptura por la que es evidencia que la Pedagogía no es una ciencia, ni ha producido conocimiento científico o ha constituido una práctica científica sino realmente una práctica social e ideológica que niega el principio de transformación - de crítica y actuación- teniendo que optar por la hipostación proporcionada a través de la comunicación interpretada como el sustituto de la praxis, la comunicación - que como proceso no logra comunicación de

los polos pues promueve dualismos estando condenada como tal al fracaso - implica una conformidad con lo real, una conformidad que exige transmisión no de conocimiento científico (en cuanto este se tiene que difundir socialmente para realizarse) sino transmisión de los valores mínimos que guíen el pensamiento y actuación de los hombres que - los coloquen en subordinación de una clase social que pondera estos valores para el mantenimiento de su situación en lo social, "(...) la clase dominante se ve obligada a interpretarse como praxis pasada. Atribuir valor de moralidad a la realidad así 'naturalizada' significa (...) -- identificar la propia clase con la realidad - naturaleza (...) La comunicación (...) es una exigencia ética destinada a posarse sobre realidades distintas entre sí y, sobre todo, respecto a ella misma. Y esto resulta imposible, dada la diferenciación de los grupos o de las clases que conforman la sociedad civil". (10)

Otro concepto presente en la Pedagogía es la de fundarse en el concepto de comunidad entendida como el nexo de 'la

(10) BROCCOLI, A. Op.Cit. Pag. 60

moral consensualmente decidida' en que el hombre se relaciona y forma parte de lo real. 'La comunidad' en el conocimiento de lo educativo, en la Pedagogía es la 'comunidad' al estilo deweyniano en que el desarrollo de lo social se desarrolla por el individuo en la forma en que el teórico de la experiencia lo entiende - y que ya he explicado. Realmente no se forma una comunidad ni se produce un conocimiento científico pues, se parte de que ésta progresará por el maestro, por el aporte del filósofo, del científico y no como producto historizado de la experiencia.

También a la Pedagogía se le ha encargado la labor de producir certezas no verdades - dice Broccoli - por las cuales los individuos en la creencia del conocimiento - que funciona como creatividad- cooperan a la construcción del mundo social acorde con la clase dominante. Este producir y validar certezas se logra más míticamente cuando el análisis educativo por siglos auspiciado en la filosofía busca su divorcio y negación de ésta refugiándose en la ciencia, tesis que en el fondo justifica en el primer caso el paradigma de la Pedagogía y en el segundo del paradigma de las Ciencias de la Educación.

Tal racionalización ideológica lleva a más confusiones -- o malos entendidos de lo que conforma una lectura verdadera de lo real pues plantea una falsa dicotomía ciencia -

filosofía y filosofía - educación, dicotomías estructuralmente resultantes de la práctica social que desarrolla el filósofo; el científico y el educador en el capitalismo. Broccoli, utilizando categorías gramscianas, coloca a la ciencia como una elaboración compleja de la ideología y - considera el trabajo del científico como inferior a la - del mismo filósofo en que si ambos se enajenan de sus circunstancias hacen funcionar el conocimiento como 'resolución de la ideología' y es más pobre la del científico - por pretender exceptuar su trabajo de cualquier sistema - filosófico y así su práctica científica como ajena de -- cualquier sustrato e influencia ideológica, por lo que toca a un filósofo, él no desconoce a la filosofía pero si a la ideología cuando sobrevalora su producción y la postula creadora y portadora de verdades. No obstante la - ciencia - a la que se refiere Broccoli como la que no historiza al pensamiento en movimiento que se esfuerza por - la más cercana aproximación al objeto real en distintos - sentidos- termina por no darle carta de ciudadanía a la - ideología sea desconociendo su existencia - p. ej. el científico se considera neutral -, de la aspección de sus influencias - la filosofía misma que se universaliza - y sus efectos - la supeditación en última instancia a que se - ven constreñidas en una sociedad específica la producción

y conocimientos de lo filosófico y lo científico. Lo que más critica Broccoli es la negación de los vínculos, en que la ciencia misma se auspacia de la filosofía y en una visión neopositivista la filosofía, una cierta forma de 'filosofar' busca legitimarse única por ciertos criterios de concebir el conocimiento científico, en esos momentos tanto ciencia y filosofía tienen actitudes y funciones ideológicas - como lo define Broccoli.

No obstante lo profundo de estas observaciones he de aclarar la visión de la producción científica en torno a la cual gira Broccoli. Difiero de considerar a la ciencia como inferior a la filosofía no obstante el extrañamiento que llevan a cabo los científicos en su práctica particular, criterio considerado que tampoco deja de lado la influencia de las determinaciones histórico - sociales concretas que la originan. En la perspectiva de un materialismo histórico ortodoxo se pretende validar parcialmente la explicación de esta situación como si la producción científica en el capitalismo fuera menos objetiva - 'científica' que la desarrollada en otros contextos o guiada por discursos, políticamente hablando, más progresistas. No hay conocimiento científico burgués y proletario de un pensamiento en movimiento que busca acortar distancias entre él y lo real, pero lo que sí hay son unos -

controles propios en el capitalismo como en el socialismo, donde se posibilitan prácticas científicas cualitativamente diferentes. Broccoli se refiere a los criterios que la burguesía hace sobre la producción científica, de la imagen e idea que se propaga en torno a ella.

De la Pedagogía y las Ciencias de la Educación. -Como sabemos, la ideología es un fenómeno objetivo de lo social; no individual sino colectivo y que no hace partícipe a las subjetividades - señala Broccoli - como elementos críticos, careciendo de historia. Las ideologías coexisten y se imponen conflictuadas por la lucha de clases para lo que necesitan poseer y defender una identidad, crearse una historia, 'mostrarse naturalmente dada', ella no puede tener crisis de lo que es, de lo contrario no opera; la objetividad suya es una objetividad abstracta y que evoluciona y que va al ritmo de los cambios históricos -- por medio de la intervención educativa. Primero era la Pedagogía auspiciada en la filosofía, ahora se legitima en una era científicista, en las Ciencias llamadas Humanas. En este sentido los cambios de estructura al interior de la Pedagogía y las Ciencias de la Educación no responden a el avance cognitivo que el análisis educativo implica, sino a los requerimientos de la clase dominante por mantener el poder. Broccoli lo marca al inicio de su traba-

jo; "El objetivo es proporcionar una idea del nexo que --
ata la educación a la ideología, de demostrar que algunos
progresos realizados no son sino movimientos requeridos -
por la ideología misma (...)"⁽¹¹⁾ procediendo a desmitifi-
car el pretendido carácter científico de las Ciencias de
la Educación no deteniéndose a criticarlo acerca de la Pe-
dagogía que es mucho más fácil de inferir. Broccoli es -
una perspectiva de explicación epistemológica prosiguien-
do la línea filosófica asumida, crítica predominantemente
la postura y promoción todologizantes de los pedagogos y
'los científicos de la educación' y de la inexistencia --
del mito de su autonomía se evidencia más declarando a -
las Ciencias de la Educación como las que serían las más
faltas de la mínima autonomía de las que gozan las otras
disciplinas llamadas Ciencias Sociales. Agregó que en
sentido estricto tampoco se puede hablar de la Pedagogía.
y su versión moderna (las Ciencias de la Educación) una -
disciplina ya que no hay enfoque genuinamente pedagógico.
Las Ciencias de la Educación son así una muestra de los -

(11) BROCCOLI, A. Op.Cit., Pag. 211.

necesarios movimientos de la ideología, y que Broccoli de manera única explica: "El pasaje de la pedagogía a las ciencias de la educación se explica a la luz de esta dinámica. El hombre, considerado en su objetividad ideológica, terminó por definir la idea - no nueva, por cierto, pero continuamente renovable - de la naturalidad del hombre. El puesto del pedagogo, como estudiosos de la educación, es ocupado por el científico de la educación, como aquel que se encarga de estudiar los mecanismos de estos procesos de naturalización - objetivación. Al olvidar que el hombre es el 'proceso de sus actos', acaece la consideración del hombre en una objetividad que es^t biológica, psicológica, antropológica". (12).

(12) BROCCOLI; A. Idem, Pag. 208-209.

- Conceptualización de la práctica profesional y su relación con lo educativo:

El término 'práctica profesional' tiene sus orígenes hace apenas una década, y se encuentra íntimamente desarrollado a las reflexiones en torno al currículo.

La 'práctica profesional' ha sido un concepto utilizado para indicar el establecimiento de las relaciones que mantienen la universidad y la sociedad, expresada por medio de la preparación académico - profesional preferenciada por los currículums, tanto en sentido estricto - un currículo constituye medio para formar capacitaciones específicas, nos dice Guevara Niebla - como amplio - se habla de la existencia de un currículo oculto, concepto que adquiere sentido por la crítica ideológica - social que hace de lo educativo. Los estudiosos de la 'práctica profesional' conceptualizan a ésta dentro del ámbito escolar y su relación con el contexto en que se realiza, limitando este al aspecto del mercado de trabajo por la perspectiva de entablar un paralelismo entre sistema educativo y sistema productivo, concepción que lleva a subordinar la explicación de la formulación curricular solamente bajo esta relación sin realmente vincularla a las contradicciones mismas de la vida universitaria como las de carácter histórico - social. Existen pocos trabajos que profundicen sobre la conceptualización de la 'prac-

práctica profesional' contándose con acercamientos críticos en cuanto no la reducen a una visión economicista ya que consideran que la relación entre la formación que se concreta en el currículum como expresión de lo social dominante brindada por la universidad no corresponde linealmente con los servicios que presta ésta a la reproducción del status quo. No obstante que nuestro objetivo no trata del análisis sobre los currículums de Pedagogía así como tampoco versa directamente sobre el problema y características de la formación de los pedagogos, es inevitable incluirlos de donde se nos presenta necesario hacer de nuestro uso el término 'práctica profesional' insertándolo en la línea de interpretación seguida.

Toda reflexión y aplicación sobre una práctica profesional implica una concepción sobre el problema de la práctica humana, ya sea desde el aspecto epistemológico como social, desarrollando el último en la forma trabajada por el análisis curricular.

La práctica humana es siempre una práctica social que conforma el desarrollo histórico. señala - Gómez - , toda práctica social no está determinada al libre arbitrio o dependiente de la dirigencia de hombres abstraídos de las condiciones a que están ligadas sus existencias, condiciones ob-

jetivas del desarrollo social basadas más que todo en la reproducción material de los mismos por la que se mantienen las sociedades; "la actividad del hombre en la producción es su actividad práctica más fundamental, la que determina todas sus demás actividades (...)" (1) aunque inmediatamente esto no se exprese así en los casos de los hombres que viven en y por la reproducción del sistema. Como he dicho, una práctica social asume diversas formas según el lugar que se ocupe en la producción, de las relaciones de producción mantenidas y que también son establecidas en el terreno superestructural ya que "el hombre, como ser social participa en todos los dominios de la vida práctica de la sociedad". (2) La práctica social está impregnada de una postura de clase por ser hacer - pensar ligado a un proyecto que o bien pretende mantener la realidad existente o luchar por cambiarla.

Las prácticas sociales desenvueltas por los individuos de forma directa o indirecta respecto a la producción conforman parte del complejo desarrollo alcanzado por la división social del trabajo ubicándose "en el marco de la sociedad capitalista (...)" todo trabajo profesional (...) con

(1) GOMEZ Baez, Javier: "La práctica profesional en la propuesta curricular. Algunas consideraciones sobre el modo de producción de los servicios profesionales del psicólogo" en Trabajo de la V Jornada sobre problemas de enseñanza-aprendizaje, en el área de la salud, Coord. de Psicología, ENEP-I, México, Mayo, 1981. pág. 2.

(2) GOMEZ Baez, Javier: Idem, pág. 4.

un rol económico específico dentro del proceso + general de acumulación (...)" (3). Dicha lógica es expresada por los perfiles profesionales elaborados puesto que "implícito en el currículum (tiende a encontrarse) un rol determinado que todo alumno que lo satisfaga ha de cumplir dentro de la estructura social del trabajo en una sociedad determinada". (4) Un análisis actual sobre la práctica profesional no sólo engloba el problema de su ejecución concreta en la sociedad, sino que se relaciona con el desarrollo dado a los currículos en el seno de las universidades, pues inciden en la imagen de un quehacer profesional por lo cual es necesario partir de la consideración del desarrollo que los sistemas educativos han tenido. Tenti, señala que la educación superior ha sufrido radicales cambios (proceso de modernización), no sólo en su crecimiento, sino en su constitución, dadas las exigencias del capitalismo donde " (...) la racionalización de la educación superior y la constitución de las pedagogías no son más que un reflejo de la racionalización que se registra en todos los niveles de la sociedad industrial urbana" (5), confluyendo también la dialéctica interna del campo educativo analizado, en la claridad de que " la escuela no es

(3) GUEVARA Niebla. "El diseño curricular", Mimeo UAM-Xochimilco, CSF, pág. 32.

(4) GUEVARA Niebla. Idem, pág. 16.

(5) TENTY, E. "Génesis y desarrollo de los campos educativos", en Rev. de Ed. Superior. Abril-Junio 1981, N°83, ANUIES, pág. 22.

solamente una consecuencia o simple reflejo de lo que sucede de su ambiente, sino que a su vez es 'causa de su causa', es decir, interviene así mismo sobre los procesos de división social del trabajo, burocratización, (...)" (6).

Uno de estos cambios importantes son los procesos de diversificación que han tendido los campos profesionales (definidos por Tenti, como 'los niveles de división del trabajo donde se agrupan distintas prácticas profesionales') ligados a la fragmentación del campo educativo por la ascendente tendencia a escolarizar, y así institucionalizar las actividades y los aprendizajes.

Actualmente una actividad humana - como práctica social - cobra reconocimiento y carácter científico objetivándose a través de su formalización escolar. Se le torna carrera o profesión, se valida más ampliamente según su inserción en la pirámide escolar, iniciando el grupo representante la lucha por lograr a través de la universitarización como el mayor grado de legitimización (Tenti) mejores niveles de competencia social. Se encuentra en los últimos años un agitado crecimiento (creación, desplazamiento y conflicto) de diversas 'profesiones y carreras', dicha expansión lejos de obedecer a una lógica predominantemente interna al conoci-

(6) TENTI, E. Idem, pág. 25.

miento (profundidad y amplitud) se encuentra más cercanamente dependiente de la racionalización capitalista con la coincidencia o choque de los intereses de gremio (definido como "un tipo específico de práctica profesional, de un grupo determinado de intereses, elemento que deviene pronto en factor de conservadurismo", (7), de las universidades. De esta forma la escolarización cobra mayor importancia debido a los requerimientos que el capital necesita sobre el control disciplinario y político sobre las prácticas sociales (Follari).

Así, la alusión a profesiones y carreras adquiere su sentido en el medio contemporáneo universitario. De esta forma, en un sentido estricto cabe realizar el análisis de las distintas profesiones como un fenómeno moderno no contraponiéndose que para el análisis particular de una determinada profesión se haga la retrospectiva y recorrido histórico necesario a la caracterización del desarrollo de sus prácticas, prácticas sometidas a los cambios estructurales a ellas incluyendo los momentos históricos específicos. Las prácticas profesionales no son homogéneas cambiando con las condiciones estructurales y superestructurales por las que se originan.

Hablar sobre el análisis de una profesión es hacer también referencia a su estructura (que es lo que técnicamente le

(7) GUEVARA, N. Op. Ct., pág. 31.

sulta responsable sobre la manifestación del producto y éxito de tales prácticas. El logro del dominio de los elementos cognitivos necesarios que vienen a fortalecer una imagen profesional cooperando a la formación del espacio social que ocupa ésta al ser respetada y reconocida. Sin embargo, preciso que esta 'validez propia' de los elementos necesarios a una práctica profesional, el criterio de decisión sobre el carácter de su imprescindibilidad o no, de la atención o descuido que reciban su impulso depende a requerimientos y toma de decisión del poder sobre los efectos sociales de más conveniencia a el mismo. En este sentido crítico la caracterización hecha por V. Manuel Gómez Campos, sobre la práctica profesional el considerarla 'como la actividad que objetiva y legítimamente pertenece a determinada disciplina o práctica', puesto que esto se cumple y existe parcialmente, siendo válida para aquellas prácticas profesionales correspondientes al ejercicio de una ciencia o un ámbito perfectamente definido de una disciplina; pero que en el caso de las 'tecnologías y quehaceres profesionales que no equivalen sus objetos a una ciencia, hay que ser cuidadoso con el señalamiento de estos espacios sociales (o profesiones) como que 'objetiva y legítimamente pertenecen a (...)' encontrándose forzado el argumento

da identidad diferenciándola de otras profesiones) y difusión, lo que me lleva a equipararla con el término de 'práctica profesional' que hace una referencia más amplia a la comprensión de la realización de las profesiones como tales ya que por un lado he de tratar la construcción lógica de toda profesión y por otro el aspecto contextual que inciden en tal estructura. La práctica profesional no sólo comprende formalmente a la "categoría de personas especializadas que son capaces de aplicar la ciencia a la solución de problemas en una sociedad dada (con base en un +) conjunto de conocimientos y habilidades que objetiva y legítimamente pertenecen a determinada disciplina o práctica" (8), sino que también engloba a las tradiciones, "costumbres y prácticas dependientes del contexto económico, social y cultural en que surge y desarrolla una profesión u oficio". (9). El corpus de conocimientos y operaciones que caracterizan a una profesión (estructura propia) guardan una cierta independencia, para su efectividad, de las determinaciones externas ya que por mucha influencia ideológica como legitimización de las prácticas realizadas el corpus de conocimientos con su sustrato de objetividad re-

(8) GÓMEZ CAMPOS, VÍCTOR M.: "Educación Superior, Mercado de Trabajo y Práctica Profesional" (Análisis comparativo de diversos estudios en México) en Revista de Educación Superior, ANUEES, Vol. XII, Núm. 1 (45), Enero-Marzo, 1983, pág. 7.

(9) GÓMEZ CAMPOS, VÍCTOR M.: Iden. pág. 7.

para ser generalizado sin las correspondientes precisiones, recordando que la legitimidad y objetividad son socialmente relativizadas pero no por eso falta de cientificidad el fenómeno en cuestión.

La imagen de cada práctica profesional se forma al conquistar "su independencia como práctica (que) registra la aparición de un campo académico, es decir, la aparición de un corpus de reglas, principios, procedimientos, y un lenguaje particular, capital cultural cuya aparición es obra de los especialistas (...)" (10).

Esta conquista no necesariamente se asegura con una base científica sobre los contenidos y técnicas del campo que se detecta, esta conquista está en referencia a la capacidad de validarse e institucionalizarse como poderío específico de un grupo determinado sobre una 'parcela de actividad social'. Esta legitimidad profesional es indispensable para el desarrollo de toda práctica profesional sin la cual no puede constituirse como tal, esto es, como 'espacio social' en que se asocian aspecto lógico y contextual, Tenti lo señala cuando dice que en la constitución de un campo académico-profesional "se ha de fundamentar en una autoridad científico-profesional (que) debe ser definida como ca-

(10) TENTI, E. Op. Cit., pág. 23.

pacidad técnica y como poder social, o si se prefiere, capacidad de hablar y actuar legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia, que le es socialmente reconocida a un agente determinado. No es posible, pues, separar lo que es técnica pura, pura habilidad para resolver problemas o dominar la naturaleza y el poder simbólico, la 'autoridad' como efecto de representación social" (11).

Con el desarrollo del proceso de 'profesionalizar' las actividades se asiste a una institucionalización de los aprendizajes y sus aplicaciones consistente, a través de la credencialización, en lograr el reconocimiento sobre un conjunto de conocimientos y el poder de usarlos en un espacio social de acción legitimado; lo que por otro lado automatiza la actividad que el pensamiento en movimiento realiza para interpretar lo real, automatización, que como se ha abordado, lleva a una división entre lo reflexionado y lo ejecutado, división de teoría y práctica que aumenta el margen de acción de las andanzas de la ideología, sea en el aspecto del conocimiento científico como el de su uso político; margen que se ve auspiciado por la importancia que la burocratización del conocimiento tiene para aquellos intereses pro-

(11) TENTI, E. Idem, pag. 20.

fesionales que se ven privilegiados. "En este proceso el papel de los intereses profesionales, juega un papel fundamental. Muchas de las iniciativas académicas tienen un origen puramente universitario. Muchos planes de estudio, carreras, títulos, etc., tienen una racionalidad interna, son fruto de la lucha de ciertos grupos corporativos de profesores para asegurar la reproducción de la institución, única forma de satisfacer sus propios intereses materiales" (12). Para los críticos del análisis sobre lo educativo no deja de pasar por la mente el caso de la Pedagogía.

Los grupos de profesionistas, en una acción ideológica - que si bien es de justificación también es de proyecto social específico - requieren de una legitimización mínima para conservarse, lo que hace de la formación del campo académico un campo que ha de presentarse, por el proceso de universitarización - escolarización en un campo simbólico (campo que "conlleva un primer proceso de delimitación - exclusión, en el que distingue a los especialistas (en nuestro caso los 'titulados') (...) de los que son desposeídos del capital de competencias (...)") (13) y ya no práctico exclusivamente donde lo simbólico se desarrolla como lo teórico para presentarse con razón de ser ante los no especialistas. "En las sociedades actuales, la cultura dominante subordina el

(12) TENTI, E. Idem, pág. 32.

(13) TENTI, E. Idem, pág. 16.

dominio práctico al dominio simbólico de las prácticas. La ideología dominante tiende a separar con una barrera infranqueable al poseedor de los principios (...) del simple práctico (...). Este dominio está en la base de todos los criterios de jerarquización de las ocupaciones y profesiones. Esto hace que se convierta en una tendencia siempre renovada (la tendencia de todas las profesiones) a trascender el dominio práctico y convertirlo en dominio simbólico." (14). Esto trae a colación el fenómeno de el desplazamiento del ejercicio del pensamiento en movimiento (producción de teoría) en los currícula fenómeno señalado ya por Follari y por Díaz Barriga, en que el último lo relaciona al problema de elaboración curricular para la carrera de Pedagogía en la ENEP-Aragón. Tanto Follari como Barriga, analizan la tendencia de acortar el proceso necesario de la teoría en la producción de conocimientos usurpado por su aplicación (formación técnica y no teórica). Barriga explica que en el caso de los avances de la investigación sobre educación, el atraso de esta no sólo se debe por la dependencia que guardan países como el nuestro, "sino que en su situación se manifiestan las deficiencias de una formación en el ámbito de lo teórico de los pedagogos, que los coloca en un plano de desventaja en relación a otros profesionales (de

(14) TENTI, E. Idem, pág. 25.

lo que el mismo autor deriva los efectos políticos, diciendo) que no es casual por esta situación que la Sociología de la Educación haya tenido un desarrollo particular en el ámbito de la investigación, (Didáctica, Teoría Pedagógica), no es casual a su vez la poca participación de los pedagogos en la construcción de un pensamiento educativo". (15)

Esta significancia de la conquista y fortalecimiento de un campo académico como simbólico se enfrenta a su vez a competencias no sólo respecto a las mismas profesiones, sino de lo social dominante. Las profesiones tradicionales que no se presentan competitibles, superables, como quehaceres rudimentarios serán sustituidas en la lógica de que "el saber científico desplazará al saber 'popular', 'mágico', 'irracional', 'práctico' (...) (en que) los nuevos agentes de producción de los nuevos bienes simbólicos⁺ desplazarán a los agentes tradicionales". (16)

Si bien la práctica social dominante de los profesionales determina los currícula existe la posibilidad de plantear perfiles y prácticas profesionales 'innovadoras' como resultados de una correlación de fuerza de grupos en lucha al interior de la universidad - que no obstante ser intereses gremiales lo son de toma de partido de la lucha de clases, interviniendo la concepción que se tenga de la universidad

(15) DIAZ BARRIGA, A. "La Formación del Pedagogo". Un análisis desde el diagnóstico de necesidades y la estructuración curricular por asignatura" de las Memorias sobre el Encuentro sobre Diseño, ENEP-Aragón, pág. 183.

(16) TENTI, E. Op. Cit, pág. 17.

como elemento participante respecto a esta lucha -, que en el caso de los grupos que pretenden equiparar educación - producción - universidad responden a proyectos bien definidos. Se han pretendido edificar prácticas profesionales opositoras en la idea de que esta pretensión desde la universidad basta para su cambio olvidando que las prácticas profesionales como prácticas sociales están relacionadas a la lógica misma de la historia. Hay que ser claros, como crítica Follari, "que el mercado de trabajo no es modificable desde la universidad" y que no hay que abandonar el análisis crítico y político aquellos trabajos profesionales alternativos. La resolución de las prácticas profesionales no es cuestión de una adecuada planeación, sino está dependiente de toda una fuerza social que la sustente, que la haga necesariamente existir dependiendo de esta fuerza 'la alternativa' de lograr un espacio y no tanto de su formalización. "De lo que se trata no es de que su profesión de tal o cual modo, sino de que el espacio social se redefina, lo que requiere de movimientos sociales extraprofesión para poder realizarse. Los aspectos de las prácticas profesionales a tal cambio pueden existir, pero asumidas desde la racionalidad del movimiento social mismo, no desde la versión planteada a partir de las prácticas profesionales". (17)

(17) FOLLARI, R. "Rpta. al documento base de la Comisión sobre Desarrollo Curricular" en Foro Universitario, N° 15, Febrero 1982, STUNAM, pág. 58.

CONCLUSIONES :

El pedagogo y su Práctica
Profesional.

Ante el planteamiento de la inutilidad y caducidad de la Pedagogía (de una Pedagogía) y sus producciones, se contraponen la búsqueda de las raíces de su condición y desenvolvimiento, no creyendo perennemente en caminos delineados sino que se construyen.

Si bien hemos desarrollado el análisis respecto a la Pedagogía, insistimos en afirmar que no nos hemos referido universalmente de ella, sino de la predominancia de un tipo de Pedagogía que ha constituido la trayectoria principal de la misma. Ha habido una Pedagogía dominante respecto a como construirse, difundirse y desarrollarse; dominancia que como hemos dicho, está relacionada a razones objetivas del contexto como internas propias a ella. Esta Pedagogía es en gran parte responsable del mantenimiento del desprestigio, de la erosión de su acción y -- del continuo empobrecimiento de sus aportes, que en una síntesis crítica de su trayectoria se comprenden los porqués de su falta de determinación científica (objeto y estructura) que se encuentra en conflicto con la práctica real de la misma.

La problemática central del presente trabajo implica inevitablemente relacionar varios aspectos.

El problema epistemológico de la Pedagogía demanda una toma de posición respecto al problema del conocimiento científico de lo social así como estos problemas a su vez requieren de una postura respecto a la problemática misma de la caracterización de lo científico. Parto del principio general de que la existencia y el papel que tiene el conocimiento científico (que es por y para los hombres) no nada más es la elaboración interna particular y necesaria que lo distingue como tipo de conocimiento sino que es también imprescindible su expresión e impulso social por la necesidad dialéctica de su utilización. También parto, a la manera en que lo afirma Bachelard, que el conocimiento científico de lo social o el status de cientificidad de las producciones de las Ciencias Sociales no está en duda, que es una realidad y que como todo conocimiento científico son un 'problema' (a modo de problematizaciones que lo real representa para el intelecto) para construirse, dado la implicación que el conocimiento mismo tiene en una sociedad. La existencia de la producción científica en torno a la interpretación de 'lo humano' (o decir, 'social') existe pero en la consideración de que el logro de tal existencia posee y se da con toda una serie de 'limitaciones y posibilidades' pues si

Bien hay puntos en común característicos de todo conocimiento científico, el acercamiento a lo social se particulariza por se por que el objeto parcialmente es el sujeto de conocimiento.

Con tal base, planteo que el problema de la indeterminación científica de la Pedagogía (el no haber consolidado una estructura coherente careciendo de un desarrollo en extensión y en profundidad de los conocimientos de los que hace uso) es principalmente un problema de formalización y coherente construcción mínima de su estructura además de verse conflictuada (no hay una demanda profesional que no deje de ser necesaria para cualquier desarrollo intrínseco de un campo de acción y de conocimiento para erigirse como campo autónomo) - por los mismos obstáculos puestos y desarrollados a responsabilidad, de lo que en última instancia históricamente determina los mecanismos de la sociedad y, a responsabilidad 'gremial' en lo que cooperan al problema los pedagogos. Las relaciones contradictorias que no permiten los aportes de un pensamiento crítico para impulsar una práctica radical queda demostrado en la desestructuración reinante en que se encuentran en la mayoría de sus reflexiones y proyectos de la Pedagogía Dominante. Pero el ámbito del problema no es sólo eso, volvemos a postular que finalmente si no es

en su totalidad un problema esencialmente de estructura si es imprescindible al mismo. El conflicto de lo epistemológico existe e influye. El germen y trabajo de los intentos por postular una 'Pedagogía' distinta presentan problemas semejantes. El conflicto se hace más patente si se trata de una construcción de cambio de la línea desarrollada hasta ahora por la Pedagogía, respecto a la construcción y uso de la 'ciencia' en torno a lo social y así más enfáticamente para los pedagogos, un uso y construcción adecuada de lo educativo.

El problema epistemológico de la Pedagogía en términos generales como todo problema epistemológico implica dos aspectos; el histórico o externo referente a la influencia e interacción de lo real (social) en que se da el conocimiento y el interno propio de la elaboración científica. Esta primera parte de las conclusiones se desarrollan bajo el criterio de que un juicio sobre el carácter científico que se de o niegue a la Pedagogía tiene que ser fruto de la crítica comparativa si ésta desarrolla minimamente, a hasta que grado distintas 'Pedagogías' han llevado a cabo, las especificaciones características de lo científico (apartados, primero y tercero).

Se aclara al inicio de estas conclusiones que el desconocimiento de la validez científica general de la tradición profesional no es con la pretensión de anular los elementos rescatables en torno a la investigación en educación. Tan sólo este rescate implica toda una empresa a varios niveles. En este trabajo se trató sólo de la presentación de propuestas de como erigir científico el trabajo del pedagogo, y como tales, son esfuerzos que sirven de base a cualquier intento posterior sea para completarlos y superarlos.

Se está en desacuerdo con lo que he llamado La Pedagogía Dominante por el discurso político, social y hasta epistemológico que la fundamenta.

Políticamente se difiere por que auspicia a través de mitos sobre lo educativo la hegemonía de la clase dominante favoreciendo el aspecto reproductivo de la educación. Socialmente disiento porque sigue manteniendo la ocultación de elementos objetivos constitutivos de lo social donde lo educativo asume más de un sentido como tipo de servicio, mecanismo ideológico, etc., aunque la lectura dominante no lo considere, con lo cual formula un tipo de práctica que favorece su consolidación.

Epistemológicamente, y muy ligado entre sí a los dos aspectos anteriores, se auspicia un tipo de práctica que formalmente poco tiene que ver con el conocimiento científico. Por lo que toca a la producción empirista y funcionalista en lo educativo, y que la Pedagogía re-toma, se les reconoce en la medida que han servido de base para análisis más completos. Tales lecturas han aportado, ahora son superadas. Su no superación crítica lleva a limitaciones que se entremezclan ideológicamente con el contexto histórico en que el profesional de lo educativo se desenvuelve.

No obstante la correspondencia existente entre el discurso explícito y subyacente tanto político, social y epistemológico que una determinada estructura y práctica profesional desarrolla en una formación social específica, las relaciones que se establecen tienden a ser relaciones de fricción y hasta de oposición entre las distintas fuerzas y grupos de poder, la construcción social y la preocupación de lograr un conocimiento científico per se.

Esta situación es aún más patente en el caso de la Pedagogía lo que lo torna más complicado, y que en ningún momento ha de dejarse de considerar.

Empiezo por afirmar que al desarrollo de la Pedagogía se impone una falta de determinación científica dado que:

-El proceso intrínseco de lo científico exige del uso y aplicación crítica de la capacidad intelectual humana. Tiene como fundamento importante la construcción de un objeto teórico sobre el que se interpreta 'desde un cierto punto de vista' al objeto real. El conocimiento y desarrollo de un objeto teórico bajo las características que hemos enunciado son el criterio principal para la consideración de la existencia y avance conceptual de una ciencia determinada.

Habiendo acotado las principales propuestas o proyectos en torno al problema en cuestión, y formulando nuestro juicio sin considerar por el momento la influencia histórica de cada una de estas propuestas para el análisis total de sus discursos, concluyo a través de la presentación sucinta y comentarios de cada una -- que se da la tendencia de presentarse un fuerte y entremezclado sustrato ideológico y de sentido común, y que como tales se tratan de legitimar como 'científicos' en los planteamientos.

En la amplitud de esta tendencia es como se ha desarrollado la trayectoria epistemológica de la Pedagogía que a grandes rasgos corresponde a una situación

precientífica y que en términos concretos se traduce en síntomas de desestructuración y dispersión conceptual.

Si un hecho científico se construye siempre por superar y hablar en contra de apariencias y primeras aproximaciones engañosas, la Pedagogía dominante sea desde la definición grecolatina conocida en el occidente de la Paideia hasta esos momentos 'soberbios' de los pedagogistas -como diría Berfeld- como un Broebel, Pestalozzi, Rousseau, etc. y que en momentos de tener -- que apartar extrategias de análisis (que los historiadores de la Pedagogía dicen que dan los pedagogos como 'aportes pedagógicos', en ella afloran a primera y posterior revisión analítica intuiciones, primeros acercamientos con una lógica de registro a manera de tablas (legado psicologista y empirista). En su momento las producciones de estos 'pedagogistas', ligado a la concepción de ciencia en su momento histórico, habrán tenido su validez y prestado utilidad, no obstante esta posible validez y uso no perdura, o si se mantiene, es por una lógica muy distinta a lo científico. Tal estado caracteriza desde su juventud a la Pedagogía.

Con tal fundamento no es extraño que el objeto formal de la Pedagogía, esto es, la educación, haya tendido a ser 'construido' fragmentariamente lo que no ha hecho por parte de esta Pedagogía y sus pedagogos acortar distancias entre el hecho construido (que se postula a conquistar el carácter de científico) al hecho real - (el objeto real).

Desde construcciones como la derivada por 'los pedagogos' como Rosseau donde trabajos tan importantes como el Contrato Social, (que además ni es rescatable en toda su trascendencia en la Pedagogía) desarrollan análisis desde un punto de vista político, de la Sociología y la Filosofía que aportan a lo educativo, pero no desde un enfoque 'de lo pedagógico'. Incluí a un - - Durkheim y a un Dewey, que desde sus puntos de vista particulares (el objeto sociológico en el primero, y la perspectiva filosófica en el segundo) tratan lo educativo delimitado desde las interpretaciones de lo social y lo filosófico tienen que ver pero no conceptualizado desde lo pedagógico.

Temáticamente, el pensamiento de Durkheim orienta al análisis del trabajo del suicidio llegando a nombrar el de la Pedagogía . Dewey desde la experiencia y

con una crítica a la lógica de su tiempo afirma la negación del enfoque pedagógico. Estas son algunas pruebas que presentamos con la finalidad de demostrar que al primer requerimiento para la construcción de un hecho científico como es la delimitación y conceptualización del objeto teórico para la ciencia, no está lo necesariamente especificado por lo que a la Pedagogía toca, sabiéndose lo endeble de sus construcciones teóricas'

Otro requerimiento que caracteriza a un determinado conjunto y puesto en acción de conocimientos científicos es como se estructuran y relacionan para ser enriquecidos en su aplicación. No se ha constituido una estructura científica de la Pedagogía, dada su ausencia de objeto teórico propio, y por no contar con un instrumental teórico del apoyo en que hay intentos y existen instrumentos pero que en líneas generales no son suficientes para caracterizar la 'estructura de la Pedagogía' como una estructura científica. Conceptos, como los términos de 'escuela' 'escolarización', 'alumno', 'maestro' han sido formados en la misma tendencia del objeto de la Pedagogía al ser los apuntes de otras ciencias y disciplinas que los

conceptualizan. Otros análisis han realizado esta labor de conceptualización y cuando lo realiza la Pedagogía no ha sido tan completamente como en una lógica de construcción científica se hace.

la Pedagogía no ha constituido solidamente un objeto teórico propio de ahí que no haya habido un desarrollo científico intrínseco de lo pedagógico como tipo de conocimiento. Hay intentos*, y entre éstos aún son inacabados, que en la perspectiva de la particular complejidad de lo educativo en lo real (social) vislumbran acabar con un primer punto de ilusión, que actúa a manera de 'obstáculo epistemológico' que en nada impulsa la producción científica por parte de los pedagogos en la Pedagogía. Partir de la base de que la Pedagogía es una ciencia, de que tiene que serlo, pues de ahí depende la legitimidad y reconocimiento de la misma no conduce, ni conducirá a que tenga avances internos y externos.

Por todo lo enunciado en la primera parte del trabajo, parto de considerar que en aras de la propuesta con la que finalmente concuerdo (línea crítica); los pedagogos han de iniciar el develamiento de su ceguera epistemológica que por distintas razones poseen en torno a la Pedagogía, de

* Como la línea psicoanalítica Pedagogía del Oprimido, Pedagogía Institucional que no tienen por problemática central discutir la validez científica de la Pedagogía y, en cambio, si han aportado valiosamente a la reflexión y proyectos educativos.

lo que ha ofrecido y de su circunstancia actual para de ahí partir con la razón desrazonable y poder nociológicamente plantear cambios en su rumbo y construir otro saber.

hay que admitir que la Pedagogía no ha constituido una ciencia en los términos necesarios, que no tiene per se una estructura científica propia (no hay ' construcción pedagógica ' en torno a la cual realizar la conquista cognitiva de un espacio), no se ha desarrollado pues no gira en torno a un objeto teórico propio, además de que la construcción de éste, goza de un carácter adónico. Los pedagogos no poseen el instrumental teórico conceptual mínimo para abordar lo educativo, y desde lo pedagógico - diríase - para hacer una aproximación científica. Esto es una realidad y como tal no tiene que negarse para poder transformarla, se ha de explicar y reconocer ya que seguirá manifestándose aunque los pedagogos no lo consideren así.

Ahora bien si la Pedagogía no es una ciencia per se, también a través de nuestra investigación se demuestra que no es válido considerarla como un ' conocimiento ideológico ' o como error sino que comprende una ' cierta combinación ' de conocimientos que llamamos Pedagogía ya que también implica intuición, sentido común, conocimiento filosófico y

hasta religioso. Pero también esta Pedagogía, hace uso - del conocimiento científico al valerse de las producciones de otras disciplinas . Ese uso ha sido minoritariamente una aplicación científica y más que todo una práctica ideológica.

Los requerimientos de respuestas prácticas a las problemáticas educativas (como sucede con las respuestas de ciertas tecnologías cuyos aportes se encuentran dependientes de los éxitos empíricos que tienen , y no por un fundamento científico) hacen que si bien la Pedagogía no constituya formalmente una tecnología per se dada su historia y construcción , lo tecnológico (visto como la resolución empírica a una problemática que demanda una respuesta inmediata) ocupa un lugar bastante amplio en esta "combinación" de conocimientos que hemos llamado Pedagogía.

Esta dimensión de lo tecnológico en la Pedagogía , entre otras cosas , deviene de la necesidad que ha existido de pensar lo educativo en términos de acción lo que ha hecho de éste , y así del impulso de la Pedagogía , un campo ' práctico ' que no demanda para su existencia ser espacio epistemológico . Lo educativo se caracteriza por desarrollarse por una marcada función operativa de los profesio -

nales que se desenvuelven en este terreno . La predo -
minancia que cobra lo práctico sobre el dominio técnico
de conocimiento en la práctica profesional del pedagogo -
sobre lo educativo tiene una importancia que ningún o -
tro campo posee , tal falta de independencia de esta ope -
racionalidad en sus acciones y planteamientos debilita la
posibilidad de constitución del mismo en un campo acadé -
mico automatizado.

La tendencia del quehacer educativo desarrollado históri -
camente como un quehacer práctico empieza a ser superado
distinguiéndose diferencias entre el tipo de práctica pro -
fesional desarrollada directamente por los educadores y
ciertas autoridades escolares (prácticos de la educación)
y aquella constituída por actividades de tipo educativo
que demandan desarrollos teóricos que se expresan en la di -
mensión y crecimiento que la Investigación Educativa (o
sobre la educación) ha cobrado principalmente en las uni --
versidades . (teóricos de la educación) . Mientras los prác -
ticos siguen desarrollándose en base a los requerimientos
inmediatos de las prácticas educativas , los teóricos han
empezado a conformar un campo relativamente independiente
y diferenciado tanto teórica como socialmente .

Dadas las condiciones históricas que delimitan lo educativo , el poder (funcionarios educativos) a su vez permite pero subordina la práctica social de los teóricos de la educación frenando las posibilidades de constitución de ' una ciencia ' en educación. Las investigaciones realizadas son predominantemente de tipo operativo como de apoyo, no son incidentales para la toma de decisiones . Tal subordinación de los teóricos por los funcionarios en lo educativo sucede en las profesiones en general , y más , en las Ciencias Sociales pero no con el significado y en la dirección como acontece en lo educativo.

Mientras una tecnología tiene una finalidad práctica que la impulsa y no una esencia reflexiva que hace al conocimiento científico , poco se puede decir de que el uso de los conocimientos de la 'Pedagogía' y de lo científico que utiliza, constituya un uso utilitario a la manera en que lo hace una tecnología como para aseverar que ha conformado o puede considerarse en el terreno de las tecnologías.

+ Expresión utilizada para referirse a aquellos representantes del poder que ejercen labores de vigilancia (control y administración) de los profesionales de la educación.

Implícitamente , hay propuestas que vislumbran una Pedagogía ' de propiedades tecnológicas ' y al servicio de cierto proyecto social (por ejemplo, la Tecnología Educativa y las derivaciones de planteamientos como los de Spirkin) . Por no haber conformado plenamente un objeto teórico y tener objetivos que se encuentran circunscritos fuertemente a la reproducción social en su relación con lo educativo , la Pedagogía podría ser considerada , y por algunos lo es sin mucho argumento, una tecnología . No comparto totalmente esta idea dado que el sustrato y tipo de uso de conocimientos científicos difiere al de una tecnología bien constituida , afirmar esto de nuevo nos lleva a un entendimiento ideológico del problema, y más erróneamente , a una comprensión estrecha de lo que conforma adecuadamente una tecnología, así como se deja de lado la polémica de que en el terreno de las tecnologías no quedan descartadas las alternativas , de donde sería también polémico , el plantamiento de buscar una alternativa a la Pedagogía en este ámbito.

Retomo la conclusión crítica de varios autores, sino es que de todas las propuestas enunciadas , en torno a la consideración de la posibilidad interna - externa de la pro -

ducción y aplicación (o uso) científicos de conoci --
miento por los pedagogos en la Pedagogía.

Pero la misma comprensión de este hecho , nos lleva al res
cate de postulados de otras construcciones de la Pedago -
gía para cooperar a una debilitación y conceptualización
del objeto 'educación' (objeto formal de la Pedagogía)
y más que todo , para poder explicar esta falta de estruc
turación científica de objeto y limientar la interpretación
de lo educativo . La línea crítica y el análisis sobre lo
interdisciplinario han dado buena cuenta al respecto. So -
bre este punto tiene que girar un proyecto epistemológico
serio , por lo menos en lo que toca al acercamiento del
proceso intrínseco de lo científico . Lo científico , ha
probado ser posible en Ciencias Sociales , existe . El
conocimiento científico es una necesidad intrínseca al co
nocimiento de lo educativo , existe la aplicación y acer -
camiento científico a lo educativo . Es necesario para
los pedagogos desarrollarlo, hacer este desarrollo de su
responsabilidad, no interesando tanto en que medida sea pe
ro cooperar en él . Lo educativo es realidad , es posi
ble de conocerse, y conctodo y sus particularidades , no
hay obstáculos irresolubles para la construcción científifi -

ca de su estudio pues no los hay para el acercamiento de lo real, sea naturaleza o sea sociedad.

Reconozco la imposibilidad absoluta de la lógica en uso, lógica sólo existente en convivencia con la lógica en acto que hacen del conocimiento científico un conocimiento que se construye relativamente independiente de las distintas concepciones que interpretan lo real. De tal forma el conocimiento científico se concreta como práctica social. Las explicaciones limitadas, fragmentarias o -- excesivas de la Pedagogía son sugerentes de este problema.

La determinación conceptual que existe en interrelación con el proceso interno de la elaboración científica tiene particularidades muy importantes en lo que respecta a la Pedagogía.

Por principio, las condiciones materiales en las que los pedagogos elaboran y aplican conocimiento, constituyendo los aportes de la Pedagogía, no escapan a las limitaciones sociales y de poder que determinan la producción de conocimientos y específicamente, la científica. Muy por el contrario, dadas las características que la educación tiene para lo social, se encuentra cualquier Pedagogía,

como sus profesionistas fuertemente dependientes de los movimientos históricos que han construido su trayectoria .

Partiendo con esta base concluimos :

- Importante es la predominante dimensión reproductiva que lo educativo cobra para lo social. No obstante esto, hay que considerarse , que el desarrollo de tal dimensión no está exenta de contradicciones .

También es cierto que lo educativo brinda otra posibilidad ; tiene una dimensión de cambio que coopera a la transformación de lo real . Esta ' bivalencia ' del proceso educativo contribuye a la dialectización de lo social. Por una parte , en el aspecto social, implica un proceso de ideologización, esto es , proceso de inculcación de visión de clase sobre el mundo , el hombre y lo real . Por otra parte , considerando el requerimiento económico - político de lo científico , para darse éste , se necesita de condiciones que permitan el impulso del pensamiento crítico que sólo es posible de viabilizarse por un proceso educativo (que no equivale a su escolarización) que permite el tiempo para un intercambio crítico y la disciplina en la formación de una vigilancia epistemológica.

Mientras la atención de las necesidades educativas llegan a demandar una razón experienciada, lo que se tiene a dar es la construcción y subordinación de la misma. En otros términos, a la dimensión reproductora se le subordina la crítica misma. Lo que al parecer puede constituir una grave contradicción (puesto que la complejidad de los problemas y necesidades que los campos educativos han alcanzado dado su crecimiento y ampliación de mandarían de una urgencia mayor de eficacia interna) en realidad es parte de la lógica propia por la que existen los sistemas educativos tanto públicos como privados. En un sistema público el acceso y crítica se va reduciendo según se ascienda en la pirámide escolar, disminuyendo las posibilidades de una difusión y construcción amplia del conocimiento. Para los requerimientos del poder, cuando el sector público se muestra insuficiente, éste acude a las instituciones privadas que se han constituido para tal motivo, y donde la misma clase dominante reproduce sus cuadros.

-Hay una necesidad de FT calificada capaz de plantear y ejecutar propuestas que subsanen la crisis presente en el terreno de lo educativo tanto en países capitalistas como

socialistas . Pues bien si ha habido un crecimiento -
cuantitativo y cualitativo de lo educativo, y no hay fuer-
za de trabajo capacitada , tal carencia se ve subsanada
con otra fuerza de trabajo que se ocupa en desarrollar el
conocimiento y aplicación en torno a las problemáticas e-
ducativas , y más se ha dado esto en los últimos años si
se considera el movimiento modernizante de cambios en las
profesiones . Es en este punto donde más se expresa el
conflicto del aspecto interno y externo de la problemáti-
ca epistemológica de la Pedagogía .

Se presenta un efecto de economía y de eficacia . Hay o-
tros , y cada vez más , profesionistas que desarrollan el
trabajo que formalmente se parte que ha de desarrollar
el pedagogo , tales profesionales lo hacen colateralmente
al campo de trabajo propio de su especialidad . Este de-
senvolvimiento colateral es superior dado por el desarro-
llo de una formación específica que ha demostrado, tanto
en la práctica como en la teoría , ser favorable a la re-
solución de necesidades, cooperando así, a reafirmar la
imagen profesional de estos profesionistas lo que reper-
cute en la preferencia de su demanda respecto a la del pe-
dagogo.

A esto se combina un efecto social de desprestigio y falta de identidad de los profesionales de la pedagogía que viene desde la raíz de su universalización, situación que lejos de prevalecer por accidente es lógica objetiva tanto del poder como de la reproducción de lo social, - siendo reafirmada por el problema de debilidad técnica - que no han resuelto los pedagogos.

La Pedagogía se encuentra débil de muchas de las características propias de un conocimiento científico constituyendo los supuestos internos que cooperan al problema.

También la falta de identidad de gremio profesional y de status social sin probabilidades fácilmente ampliadas de competencia y reconocimiento comprenden algunas de las condiciones fenoménicas.

- La falta de claridad en torno al objeto de estudio en conjunción y como derivado de la falta de delimitación mínima que precisa un campo profesional así como el problema de la conquista de un campo de trabajo tornan en crisis general a la Pedagogía y sus profesionales.

- La Pedagogía y las otras Pedagogías hasta ahora se enfrentan precariamente a la posibilidad de conformar una práctica científica. La lógica en uso ya depurada de la

Pedagogía con una lógica en acto que le ha dado una imagen social se alejan de la lógica en uso mínima y rigurosa de un pensamiento crítico que se pueda explayar y no verse tan limitado como sucede con el campo en cuestión.

Considerando el problema de como se realizan las prácticas científicas, sean de disciplinas y de tecnologías, es cuando la indeterminación científica, que afirmo propia de la Pedagogía, se manifiesta en la acción de los pedagogos como la destructuración e imprecisión de su campo de acción con el que se acompaña el interés (o desinterés) del poder por conflictuar aún más esta inconsistencia que toda práctica científica tiene que combatir para conformarse en un espacio social.

La práctica científica es un tipo de práctica social que también es política e ideológica. La Pedagogía hace instrumento de todas, pero específicamente, más de las dos últimas y lo que requiere para el problema que se aborda es la conquista de la primera.

Los pedagogos al no delimitar su acción y reflexión, técnicamente debilitan el proceso de constitución de una identidad profesional en el sentido de gremio que para tal efecto se necesita.

Esta falta de consistencia científica tanto interna como externa no se presenta en la mayoría de las Ciencias Sociales ni repercute en la forma en que sucede con la Pedagogía.

En comparación con las demás Ciencias Sociales y enfoques interdisciplinarios que se generan al interior de éstas, la Pedagogía está en una situación difícil tanto en términos políticos (el poder no requiere imprescindiblemente de la Pedagogía y establece medidas en torno a algunas que llevan a efectos políticos antihegemónicos),- lógicos o estructurales (debilidad en la construcción intrínseca de lo científico), como sociales y profesionales (fragmentación y cambio de los campos profesionales, proceso de escolarización que no mejora en mucho su imagen).

El problema en cuestión existe en otras Pedagogías, especialmente sigue manteniéndose, aunque con ciertas especificaciones, en la línea crítica que marca aspectos importantes (relaciones necesarias entre poder - ciencia - ideología - educación) pero que no han cristalizado en aportes que fortalezcan una configuración científica que caracterice la acción y reflexión de los pedagogos; de ahí la necesidad de retomarlos y desarrollarlos a manera de responsabili-

dad propia de los pedagogos y la Pedagogía, reconociendo los límites prácticos e intereses en que se pueden desenvolver; a no ser que las posibilidades se amplíen si se realiza este proyecto con base en movimientos sociales como fundamento fáctico que les de permanencia.

De lograrse esto, la Pedagogía no tiene porque insistir en configurarse en una Ciencia pero tampoco tal aceptación -- significa que se niegue el desarrollo de la elaboración como práctica científica del análisis de lo educativo con -- una responsabilidad histórica de una genuina conducción intelectual.

"Creo que el lector de este libro, al finalizarlo, podrá haber conservado algunas de sus ilusiones, pero seguramente no la de la Pedagogía".

V.B. +

+ Tomando de Berfeld, S. Sísifo o los límites de la Educación, Pág. 214.

G L O S A R I O

Aspecto lógico. Se entiende como aquel aspecto referente a los principios, rasgos y procesos de adquisición y desarrollo del pensar científico. Lo importante a desarrollar es cómo se conceptualizan estos principios, rasgos y procesos de adquisición y desarrollo.

Primeramente, declaro estar de acuerdo con la tesis según la cual se plantea que no existe una lógica universal, sino varias lógicas (o diríamos más de una concepción de lo lógico) como distintos tipos de pensamiento formas y momentos de la realidad hay.

Segundo, aclaro que por aspecto lógico además de considerar lo que propiamente lo particulariza -modos de ordenación y sistematización que a través de la interpretación se hace en torno a lo real- comprendemos la lógica de lo científico en oposición a la formalización del proceso cognitivo como lo entienden el empirismo y el positivismo.

Tercero, en base en lo anterior y retomando las reflexiones realizadas sobre lo real, lo lógico se encuentra constituido como señala Kats por dos aspectos importantes: 1) además del referente a la formalización míni-

ma que requiere la producción cognitiva, ésto es, la rigurosidad metodológica o reconstrucción meramente intangible del proceso, como proceso de investigación, se concibe el 2) aspecto de puesta en acción de tal reconstrucción a través de lo que se ha llamado 'lógica en acto' del proceso mismo. Así, lo lógico es conjunción mediana socialmente entre rigor ideal y el procedimiento o ejecución concreta del mismo, entre ideal de reconstrucción y acto de investigación.

No obstante estas dos dimensiones de lo lógico se reconoce su relativa independencia como inseparable existencia, dependiendo de las circunstancias en que cada una de las dos dimensiones ha de desarrollarse más.

Sostenemos que una lógica de lo científico debe de permitir el desarrollo de ambas, entendidas como el doble desarrollo de las mismas.

De esta concepción de lo lógico y antes de enunciar los principios y rasgos de pensar científico, planteamos en este inciso la crítica de los criterios epistemológicos del empirismo y el positivismo para aquel conocimiento que se diga ser científico; así como también presentamos algunos comentarios acerca del sujeto cognos-

cente y los objetos de conocimiento dejando ver la dimensión colectiva y el momento social múltiple que se dan en lo lógico.

Aspecto Social. Aspecto referente a las circunstancias de realización que hacen una 'lógica en acto' (ver página 37) del proceso de investigación. Aquí, lo social está circunscrito por la lectura marxista que brinda todo un discurso político y económico de crítica al capitalismo planteando por nuestra parte algunas ampliaciones de tal análisis a los países socialistas.

Conocimiento ideológico. tipo de conocimiento sobre lo social con fines justificadores cuya validez no interesa pero es importante que se presente con tal imagen.

Gnoseológicamente se habla de conocimiento científico contrapuesto a conocimiento vulgar, último que se equipara con sentido o experiencia común.

El sentido común en sus diferentes manifestaciones y - ámbitos forma parte de la ideología.

Toda ideología implica un conocimiento de la realidad a la que refiere. Una ideología puede hacer uso de información científica y de conocimiento común para jus-

tificar la hegemonía de una clase, sin embargo, dados estos fines hace una lectura de lo real, indica cómo es ésta, de ahí que aporte conocimiento.

Idea. equiparado con concepto.

Materia. entendida como el aspecto referente a las características naturales (biológicas, físicas) de lo real exterior y relativamente independiente de la acción del sujeto cognoscente.

'Exteriormente a' como contrapuesto a la idealidad, con existencia independiente de la mente.

'Relativamente independiente' por que la base orgánica del hombre también es una forma de materia, un tipo particular de materia que produce ideas.

En la determinación de lo material (características naturales, a priori) también la concepción y precisión de las mismas son resultantes de una lectura que se hace sobre lo real de ahí que no haya un acuerdo sobre lo que es la materia y que sus características no están dadas realísticamente, aspecto que Bachelard y sus seguidores denuncian.

Objeto de Conocimiento. las construcciones conceptuales del hombre para interpretar y hacer uso de las distintas especies y tipos de realidad.

Se definen por el punto de vista del sujeto cognoscente. Principalmente comprenderé los objetos de conocimiento - desde la perspectiva de la calidad pensante y no pensante o racional de la materia ; naturaleza y sociedad (es). Se tiene claro que no es la interpretación más amplia y que excluye el tipo de objetos que conforman ciencias como la lógica y la matemáticas.

Realidad. reconociendo el problema ontológico (tanto desde la esencia como de la existencia) que implica la concepción de lo que es real, se necesita hacer las siguientes reflexiones:

- estoy de acuerdo con el planteamiento que considera que no hay una única concepción de lo real pues es indispensable concebir las distintas especies, formas que asume lo que lleva a hablar de tipos o aspectos de realidades y no de una realidad , de la realidad.

Desde la perspectiva del ser se dice que hay modos y momentos; tomando lo real como contrario a idealidad, como lo que existe efectivamente fuera de la mente humana y no sólo en el estado de idea.

Así se reconoce dos sentidos en que es posible referirse

a lo real; sentido general o abstracto que refiere al mundo exterior que ésta diferencia aunque no dividido del sujeto, y el sentido concreto en que lo real está dado por distintas esferas particulares, como dijimos, este sentido permite hablar de realidades y no de realidad como ente monolítico.

En el segundo sentido tenderé a abordar lo real. Cuando trato el aspecto lógico de lo científico hare referencia a lo real (objeto real, realidad) como una manera de conocer más que de ser (realidad cognocitiva) donde se plantea el problema de la determinación de la concepción de lo real y de como se pretende conocer éste. Cuando se trata el aspecto social, el tipo de realidad que enuncio es la realidad históricamente construída por los hombres (las sociedades).

En el apartado particular del conocimiento en Ciencias Sociales se da el intento de precisar los términos y condiciones en que se desarrolla la realidad cognitiva de un conocimiento científico -que tiene por objeto de conocimiento al hombre, lo humano, lo social- como se da en y con una realidad social.

Es necesario agregar a estas últimas afirmaciones que tampoco existe una interpretación unívoca de lo que se considera realidad cognitiva y realidad social .

Ante esto se presentan dos problemas que han de afrontarse . Primero , he de entender por realidad social desde el punto de vista que sobre el análisis de lo social ha aportado el marxismo no ortodoxo dejando de lado las ampliaciones o derivaciones que los simpatizantes de Bachelard en Ciencias Sociales han realizado. Los hombres son constructores de la historia, de la realidad social cuando constituyen una fuerza objetiva que intergenere con el objeto de conocimiento, esto dada la relativa identidad que guarda con el sujeto de conocimiento. Por realidad cognitiva me refiero a la realidad entendida como una manera de conocer, de ser del pensamiento científico retomando los postulados críticos de Bachelard sobre el sentido común y su "filosofía del no" desde los cuales concibe el proceso científico.

Ruptura, romper. aplicable en la realidad como manera de conocer -realidad cognitiva- en donde el término se encuentra referido a la diferencia cualitativa entre el conocimiento científico y el común. Concordando con Bache-

lard sería el mecanismo de distinción de un tipo de conocimiento (el común) respecto de otro (el científico) donde cualitativamente hablando no hay continuidad. No obstante esto, no se niega que el conocimiento científico como tipo de conocimiento en su construcción primera haga uso del sentido común, pero ha de romper con éste (diferenciándose, distinguiéndose, separándose) superándolo.

Concluyendo, el término adquiere su sentido sólo desde un punto de vista cognoscitivo y se equipara con el de superación y diferenciación cualitativa entre tipos de conocimiento, incluyendo por mi parte entre estos el de la ideología.

Ruptura no significa aislamiento, desechar o anular toda posible relación que mantengan los diferentes tipos de conocimiento. Sociológicamente el término no es manejado. De ser así, el proceso de construcción de aproximaciones extensivas y válidas no se desarrollaría pues serían concebidas como las aproximaciones del sentido común y de la ideología.

Subjetivista. referido a aquellas elaboraciones que hace el sujeto sobre sí o sobre el exterior que no expre-

san realidades independientes en su existencia de la mente humana que las interpreta.

Subjetivo. conceptualización en torno al sujeto que expresa lo propio del mismo independientemente de la mente humana que interpreta. Conceptualizaciones que expresan la existencia y desarrollo objetivo que tiene el sujeto cognoscente

Sujeto de conocimiento. las construcciones conceptuales del hombre para interpretar y hacer uso de las distintas especies y tipos de realidad.

BIBLIOGRAFIA :

- Abbagniano, N. y Visalbergui, A. Historia de la Pedagogía, Ed. FCE, México, 1975.
- Althusser, L. La Revolución Teórica de Marx, Siglo XXI Edits., México, 1981.
- Bachelard, Gaston. El Nuevo Espíritu Científico, Edit. Nueva Imagen, México, 1981.
- Bagú, Sergio. Tiempo, Realidad Social y Conocimiento, Siglo XXI Edits., México, 1982.
- Belth, Marc. La Educación como Disciplina Científica, Ed. El Ateneo, Argentina, 1976.
- Berfeld, S. Sísifo o los Límites de la Educación, Siglo XXI Edits., México, 1969.
- Berger, P. y Luckman, T. La Constitución Social de la Realidad, Amorrortu Edit., Argentina, 1979.
- Bernal, J. D. La Ciencia en Nuestro Tiempo, Edit. Nueva Imagen UNAM, México, 1981.
- Bourdieu P. et al. El Oficio del Sociólogo, Siglo XXI Edits., México, 1981.
- Braunstein, Nestor A. et al. Psicología: Ideología y Ciencia, Siglo XXI. Edits., México, 1981.
- Bravo, V. et al. Teoría y Realidad en Marx, Durkheim y Weber, Juan Pablos Editor, México, 1980.
- Broccoli, Angelo. Ideología y Educación, Edit. Nueva Imagen, México, 1980.
- Broccoli, Angelo. Marxismo y Educación, Edit. Nueva Imagen, México, 1980.
- Cassigoli, A. et al. La Ideología en los Textos, Col. Ciencias Sociales. Tomos I y II, Marcha Edits., México 1982.
- Cerroni, Umberto. Metodología y Ciencia Social, Edits. Martínez Roca, S.A. España, 1983.
- Clause, A. Iniciación a las Ciencias de la Educación, Ed. Kapelusz, Argentina, 1970.
- Cohen, A. Introducción al Pensamiento Educativo. Platón, Rousseau, Froebel, Dewey, Ed. Cultural, México, 1979.

- De Ballesteros, E. La Ciencia de la Educación, Ed. Patria, México, 1980.
- Dewey, J. Democracia y Educación, Edit. Paidós, Argentina, 1966.
- Dewey, J. Experiencia y Educación, Edit. Paidós, Argentina, 1966.
- Dewey, J. La Ciencia de la Educación, Edit. Paidós, Argentina, 1966.
- Durkheim, E. Sociología y Educación, Ed. Paidós, Argentina, 1973.
- Duverger, M. Métodos de las Ciencias Sociales, Edit. Ariel, España, 1975.
- Fernández - Sarramona. La Educación. Constantes y Problemática Actual, Ed. CEAC, España, 1980.
- Follari, R. Interdisciplinariedad, Ed. UAM - AZP, México, 1982.
- Gil, M. C. y T. M. O. (Compls) El Pensamiento Económico y Sociopolítico en el Siglo XIX, Ed. UAM-Iztacala, México, 1981.
- Goldmann, L. Las Ciencias Humanas y la Filosofía, N.V. Fichas, N°2, Edics. Nueva Visión, Argentina, 1977.
- Gramsci, A. El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedito Croce, Cuadernos de la Carcel, N° 3, Jaun Pablos Editor, México.
- Kaplan, Marcos. La Ciencia en la Sociedad y en la Política, Col. 1975. Sepséttentas, N° 207, México, 1975.
- Kedrov, M. B. y Spirkin, A. La Ciencia, Co. 70, N° 26, Edit. J. Grijalbo, México, 1978.
- Kerlinger, F. Investigación del Comportamiento. Técnicas y Metodología, Edit. Interamericana, México, 1975.
- Khun, T.S. La Estructura de las Revoluciones Científicas, Col. Breviario N° 213, Edit. FCE, México, 1983.
- La Belle, T. J. Educación no formal y Cambio Social en América Latina, Ed. Nueva Imagen, México, 1980.
- Larroyo, F. La Ciencia de la Educación, Ed. Porrúa, S.A. México, 1973.

- Lecourt, D. (Copilador) Epistemología, Edit. Anagrama, España, 1973.
- Lecourt, D. Bachelard, el día y la noche. Un ensayo a la luz del Materialismo Dialéctico, Edit. Anagrama, España, 1975.
- Lecourt, D. et. al. Filosofía, Ciencia y Política, Edit. Nueva México, 1980.
- Lefebvre, H. Lógica Formal, Lógica Dialéctica, Siglo XXI. Edits., México, 1982.
- Lenin, V.I. Materialismo y Empirocritismo, Edics. Lenguas Extranjeras, China, 1975.
- Levy - Leblond J.M. y J.A. (Compls) (Auto) Crítica de la Ciencia, Edit. Nueva Imagen, México, 1980.
- Lowy, M. Sobre el método Marxista, Ed. J. Grijalbo, México, 1980.
- Marx, C. y Engels, F. Obras Completas, Tomo I, Edit. Progreso, Rusia, 1960.
- Mialaret, G. Ciencias Pedagógicas, Edit. Oikus - Tau, España, 1968.
- Nassif, R. Pedagogía General, Edit. Kapelusz., Argentina, 1961.
- Ollman, B. Alienación. Marx y su concepción de hombre en la Sociedad capitalista, Amorrortu Edits., Argentina, 1980.
- Otero, M. H. (Comp) Ideología y Ciencia Social, Edit. UNAM, México, 1979.
- Planchard, E. Pedagogía Contemporánea, Edit. Ralph, España, 1967.
- Ponce, A. Educación y lucha de clases, Ed. Mexicanos Unidos, S.A. México, 1979.
- Portelli, Hugues. Gramsci y el bloque Histórico, Siglo XXI Edits. México, 1979.
- Quintanilla, M.A. et. al. Epistemología y Educación, Ed. Sígueme, SF.
- Rose, H. y R.S. (Compls) Economía política de la Ciencia, Edit. Nueva Imagen, México, 1981.
- Sánchez, V.A. La Filosofía y las Ciencias Sociales, Edit. Grijalbo, México.

- Spirkin, L.F. Métodos de la Investigación Pedagógica, Edit. Quinto Sol, M. 1980.
- Suchodolsky, B. Tratado de Pedagogía, Ed. Laila, España, 1968.
- Woods, R.G. Introducción a las Ciencias de la Educación, Edit. Anaya, España, 1979.
- Zeitlin, I. "Augusto Comte" en Ideología y Teoría Sociológica, Edit. Amorrortu Edits., Argentina, 1973.

ARTICULOS Y REVISTAS:

- Baturina, Galina I. "Materia y sistema de las categorías de la Ciencia Pedagógica", en Rev. Educación, Año VIII, ab-jun, Cuba, 1978, págs. 59-69.
- Barriga A. et al.: "La Formación del Pedagogo. Un análisis desde el diagnóstico de necesidades y la estructuración curricular por asignatura". Memorias del Encuentro sobre Diseño Curricular, ENEP-Aragón, 1982, págs. 175-195.
- Castañe, J. "Condicionamiento sociocultural del método de educación en Revista Española de Pedagogía, Vol. 39, N° 154, oct-dic, España, 1981, págs. 35-55.
- Della Senta T. "La investigación educacional como investigación Científica", en Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos, INEP, Vol. 63, N° 145, Brasil, 1979, págs. 135-137.
- Durasievich, Y. "La Pedagogía en el sistema de Ciencias: relación con otras ciencias y esferas de la Pedagogía", en Rev. Educación, Año VIII, ab-jun, Cuba, 1968, págs. 70-77.
- Esmeraldo B. J.A. "Crítica a la Indefinición" en Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos, INEP, Vol. 63, N° 146, Brasil, 1969, págs. 139-141.
- Follari, R. y Berruezo, J. "Metodología para diseño del curriculum" Simposio sobre Alternativas Universitarias, UAM-Atz., México, 1980.

- Follari, R. "Rpta. al documento base de la Comisión sobre Desarrollo Curricular" en Foro Universitario, N°15, época 11, México, D.F., 1982, págs. 43-53.
- García Hoz, V. "Posibilidades del análisis causal en el estudio de la educación" en Revista Española de Pedagogía, N°154, Instituto de San José de C. de Pedagogía y Consejo Sup. de Investigaciones Científicas, oc-dic, España, 1981, págs. 3-14.
- Glazman, R. e Ibarrola; de M. "Análisis y crítica de la situación actual de la enseñanza en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales". Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, UNAM, México, 1972.
- Gómez Baez, J. "La práctica profesional en la propuesta curricular. Algunas consideraciones sobre el modo de producción de los servicios profesionales del psicólogo" en Trabajos de la V Jornadas sobre problemas de enseñanza-aprendizaje en el área de la salud, Coord. de Psicología, LNEP-Iztacala, México, 1981.
- Gómez Campos, V.M. "Educación Superior, Mercado de Trabajo y Práctica Profesional (Análisis comparativo de diversos estudios en México)" en Revista de Educación Superior, ANUIES, Vol. XII. N° 1(45), enero-marzo, México, 1983, págs. 5-49.
- Guevara Niebla, G. "El diseño curricular"; División de Ciencias Biológicas y de la Salud, UAM-Xochimilco, México, 1976, págs. 7-49.
- Millot, C. "¿Es posible una Pedagogía Psicoanalítica?" en Cuadernos de Formación Docente (traducc. Daniel Gerber), ENEP-A, N°16, jun, México 1982, págs. 49-65.
- Novoa Torres, C.A. "El conflicto de paradigmas en la educación contemporánea. Un intento de sistematización (I)", en Revista de Ciencias de la Educación, Pub. trimestral, N°97, enero-marzo, España, 1979.
- Pacios, A. "La Pedagogía y el momento presente de la Sociedad" en Revista Española de Pedagogía, Vol. 39, N°153, jul-sept, España, 1981, págs. 37-47.

- Poggeler, F.: "La ciencia de la educación en cuanto Ciencia Política", en Documentación E.I., Alemania, 1979, págs. 7-20.
- Popkewitz, T.S. "Paradigms in Educational Science: different meanings and purpose to theory" en Journal of Education, Vol. 162, Number Winter, U.S.A. 1980. págs. 28-46.
- Protchenko, I.F. "Pedagogical science from Congress to Congress" en Soviet Education, Vol. 24, N°6, ab, EUA. págs. 21-42.
- Ribes, E. y Gaos C.F. "Diseño curricular y programa de formación de Profesores (Proyecto de la ENEP-I)", en Técnicas Instruccionales aplicadas a la Educación Superior, Edt. Trillas, México, 1979.
- Rozov, V. "Preparación de Pedagogos en la Unión Soviética" en Revista Educación, Año III, N°10, jul-sept.1973, págs. 84-90
- Soares Linhares, C.F. "Pensamiento utópico y fantasías de la educación en la América Latina" en Revista del Inst. de Invest. Educativas, Vol. III, N°33, Argentina, 1981, págs. 31-57.
- Tenti, E. "Génesis y desarrollo de los campos educativos" en Revista de Educación Superior, ANUIES, Vol. X, N°2(32), Ab-jun, México, 1981, págs. 5-33.
- Vázquez Gómez, G. "Apuntes biográficos de la ciencia pedagógica (acerca de las nuevas ediciones de principios de Pedagogía sistemática)" en Revista Española de Pedagogía, Vol. 39, N°153, jul-sept, España, 1981, págs 9-15.
- Zhuk, I.G. "The october revolution and Pedagogical Science" en Soviet Education, Vol. 24, N°1, nov, EUA, 1981, págs. 5-16.