

32
269



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

"EPISTEMOLOGIA, METODOLOGIA Y DISCURSO PEDAGOGICO"

(SE HACE REFERENCIA A UNA PEDAGOGIA
MODERNA-ANGLOSAJONA DE OCCIDENTE)

Valde

T E S I S

MAR 22 1990

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGIA

SECRETARIA DE
EDUCACION Y ARTES

P R E S E N T A :

FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

BEATRIZ PONTON RAMOS

[Handwritten signature]

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Asesor de Tesis:

MAESTRO CARLOS ANGEL HOYOS MEDINA

Investigador del Centro de Estudios sobre la

Universidad

UNAM.

MEXICO, D.F.

1990

[Handwritten signature]



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.

INDICE GENERAL.

PRESENTACION.....	1
INDICE TEMATICO.....	3
INTRODUCCION.....	7
CAPITULO 1. RELACION ENTRE EPISTEMOLOGIA Y PEDAGOGIA.	
1.1. Relación entre epistemología y pedagogía.....	9
1.2. Concepto de epistemología: su significación dentro del ámbito de la investigación social.....	16
1.3. Las llamadas "ciencias de la educación".....	18
CAPITULO 2. FUNDAMENTOS METODOLOGICOS QUE HAN DETERMINADO EL MARCO CONCEPTUAL DE LA PEDAGOGIA.	
2.1. Delimitación conceptual de la pedagogía: un primer rastreo.	20
2.2. Crítica a la pedagogía vista desde un enfoque de orientación positivista.....	25
2.3. La pedagogía como parte de las ciencias sociales.....	28
2.4. El carácter disciplinario de la pedagogía.....	31
2.5. Las dimensiones de la pedagogía.....	33
2.6. La pedagogía vista como un campo interdisciplinario y multidimensional.....	35

CAPITULO 3. DELIMITACION DEL OBJETO DE ESTUDIO DE LA PEDAGOGIA.

3.1. Que se entiende por objeto de estudio de la pedagogía.....	38
3.2. La utopía del discurso pedagógico frente a la realidad educativa (la generalidad del discurso pedagógico frente a la particularidad de la acción educativa).....	47
3.3. Pluralidad o diversidad de los marcos de referencia que abordan lo educativo.....	51
3.3.1. La visión sociológica.....	52
3.3.2. La visión antropológica.....	54
3.3.3. La visión psicoanalítica.....	56
3.3.4. La visión crítica.....	59
3.3.5. La visión histórica.....	61
3.3.6. La visión psicológica.....	62
3.3.7. La visión pragmática e ingenieril.....	64
3.4. El carácter ideológico de la educación y sus limitaciones en la conformación del objeto de estudio de la pedagogía...	67

CAPITULO 4. EL DISCURSO PEDAGOGICO: EL PAPEL DEL LENGUAJE DENTRO DE LA PRODUCCION DEL CONOCIMIENTO.

4.1. La influencia de una visión epistemológica y sus determinantes en la conformación del discurso pedagógico....	75
4.2. El lenguaje visto desde la teoría crítica, sus implicaciones en la conformación del discurso pedagógico.....	79

<i>CAPITULO 5. RESIGNIFICACION DEL DISCURSO PEDAGOGICO EN EL MARCO DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD Y DE LAS DETERMIANTES DEL LENGUAJE EN LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO DE LO SOCIAL: POSIBILIDAD PARA HACER FRENTE AL QUEHACER EDUCATIVO.</i>	90
<i>CONCLUSIONES.</i>	101
<i>BIBLIOGRAFIA BASICA.</i>	111
<i>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA.</i>	116
<i>ANEXO.</i>	121

TEMA. EPISTEMOLOGIA, METODOLOGIA Y DISCURSO PEDAGOGICO.

(SE HACE REFERENCIA A UNA PEDAGOGIA MODERNA-ANGLOSAJONA DE OCCIDENTE)

TESIS.

La pedagogía científica en tanto que ligada unívocamente a la visión paradigmática de las ciencias de la naturaleza, ha parcializado la comprensión de la amplitud y el nivel de profundidad de su objeto de estudio, en tanto que la pedagogía está determinada por cuestiones sociales de carácter simbólico que imponen un análisis de construcción o reconstrucción del mismo, y no sólo a nivel empírico inmediato.

PROPOSITO.

Determinar que la pedagogía comparte con otras disciplinas sociales un carácter polivalente, lo cual permite la creación de espacios de reflexión que se orientan hacia una interpretación totalizadora de la realidad diferente a la planteada o determinada por el discurso científico, en tanto que éste permanezca en sentido unívoco.

METODOLOGIA.

Para buscar la fundamentación metodológica más adecuada al objeto de estudio de la pedagogía, iniciaremos indagando sobre los límites de racionalidad y las posibilidades del discurso científico, así como en la perspectiva de la epistemología, de las diferentes ciencias sociales que re-

flexionan sobre lo educativo.

Partiendo de enfoques interdisciplinarios y de otros marcos de referencia, plantearemos una delimitación del objeto pedagógico, proponiendo nuevas formas de reflexión.

INDICE TEMATICO.

CAPITULO 1. RELACION ENTRE EPISTEMOLOGIA Y PEDAGOGIA.

- 1.1. *Relación entre epistemología y pedagogía.*
- 1.2. *Concepto de epistemología: su significación dentro del ámbito de la investigación social.*
- 1.3. *Las llamadas "ciencias de la educación".*

En este capítulo se intenta determinar que los límites de racionalidad orientados hacia visiones que caracterizaban el avance (o desarrollo) de las ciencias naturales, se derivaron hacia el ámbito de la investigación social, llegando incluso a delimitar las llamadas "ciencias de la educación".

CAPITULO 2. FUNDAMENTOS METODOLOGICOS QUE HAN DETERMINADO EL MARCO CONCEPTUAL DE LA PEDAGOGIA.

- 2.1. *Delimitación conceptual de la pedagogía: un primer rastreo.*
- 2.2. *Crítica a la pedagogía vista desde un enfoque de orientación positivista.*
- 2.3. *La pedagogía como parte de las ciencias sociales.*
- 2.4. *El carácter disciplinario de la pedagogía.*
- 2.5. *Las dimensiones de la pedagogía.*
- 2.6. *La pedagogía vista como un campo interdisciplinario y multidimensional.*

Se trata de partir de la reflexión en torno a la pedagogía, determinar a la pedagogía como disciplina, incluirla dentro de un campo interdisciplinario caracterizado por múltiples enfoques metodológicos de carácter multidimensional y ubicados dentro del área de la investigación social.

CAPITULO 3. DELIMITACION DEL OBJETO DE ESTUDIO DE LA PEDAGOGIA.

- 3.1. Que se entiende por objeto de estudio de la pedagogía.
- 3.2. La utopía del discurso pedagógico frente a la realidad educativa (la generalidad del discurso pedagógico frente a la particularidad de la acción educativa).
- 3.3. Pluralidad o diversidad de los marcos de referencia que abordan lo educativo.
 - 3.3.1. La visión sociológica.
 - 3.3.2. La visión antropológica.
 - 3.3.3. La visión psicoanalítica.
 - 3.3.4. La visión crítica.
 - 3.3.5. La visión histórica.
 - 3.3.6. La visión psicológica.
 - 3.3.7. La visión pragmática e ingenieril.
- 3.4. El carácter ideológico de la educación y sus limitaciones en la conformación del objeto de estudio de la pedagogía.

El objeto de estudio de la pedagogía se ha trazado sobre la base de fundamentos epistemológicos de orientación positivista que han parcializado la generalidad y el nivel

de profundidad que implica la realidad educativa, tratando de generalizar hechos con características particulares.

CAPITULO 4. EL DISCURSO PEDAGOGICO; EL PAPEL DEL LENGUAJE DENTRO DE LA PRODUCCION DEL CONOCIMIENTO.

- 4.1. La influencia de una visión epistemológica del lenguaje y sus determinantes en la conformación del discurso pedagógico.
- 4.2. El lenguaje visto desde la teoría crítica, sus implicaciones en la conformación del discurso pedagógico.

Las connotaciones científicistas que han caracterizado el discurso pedagógico, han establecido un lenguaje de corte epistemológico en sentido positivista, incurriendo en reduccionismos. Esto ha determinado también que el discurso se vea descontextuado de su aparato conceptual y descontextuador de su realidad. Por otro lado, sin embargo el discurso del lenguaje visto desde la teoría crítica se plantea como un espacio de reflexión que intenta indagar sobre el ámbito educativo, con un enfoque totalizador y dialéctico.

CAPITULO 5. RESIGNIFICACION DEL DISCURSO PEDAGOGICO EN EL MARCO DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD Y DE LAS DETERMINANTES DEL LENGUAJE EN LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO DE LO SOCIAL: POSIBILIDAD PARA HACER FRENTE AL QUEHACER EDUCATIVO.

El situar al discurso pedagógico dentro de un campo interdisciplinario

permite enfrentarnos a una realidad educativa cada vez más compleja y multideterminada por factores sociales, políticos, ideológicos, etc., determinados por la praxis social.

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

A través del tiempo el desarrollo acelerado de las ciencias de la naturaleza se convirtió en el referente unívoco del conocimiento. Los postulados de racionalidad científica, establecidos por la lógica del conocimiento de las ciencias naturales, se orientaron hacia el conocimiento de lo social (positivismo). De ahí, el fundamento epistemológico ha establecido el objeto de estudio de las diversas disciplinas, ha trazado sus límites y ha estudiado el curso de su desarrollo, influyendo en la conformación del discurso de éstas.

La pedagogía se ha visto determinada e influenciada por un enfoque de corte epistemológico de orientación positivista, en donde el quehacer educativo y la conceptualización de la disciplina pedagógica se conciben cada vez más con base en criterios de racionalidad derivados del desarrollo del conocimiento científico. Este conocimiento, sustentado desde el enfoque epistemológico, ha dejado de lado que la conceptualización de la pedagogía se encuentra delimitada por diferentes marcos referenciales -psicología, filosofía, sociología, historia, antropología, etc.- los cuales determinan el carácter interdisciplinario y multidimensional del objeto de conocimiento de la pedagogía.

En este trabajo se intenta rescatar este espacio que permite un lugar de reflexión diferente.

CAPITULO 1. RELACION ENTRE EPISTEMOLOGIA Y PEDAGOGIA.

1.1. Relación entre epistemología y pedagogía.

El buscar una relación entre estos dos términos, epistemología y pedagogía, implica el tratar quizá no de dar una definición acabada, pero sí de partir de una idea sobre los mismos. En este trabajo cuando nos referimos al primer término, no intentamos buscar un concepto ni mucho menos una categoría del mismo, no se trata tampoco de perdernos en el debate de que si es una filosofía de la ciencia o una teoría del conocimiento, ya que, en todo caso, podemos agregar que detrás de todo conocimiento subyace una matriz filosófica que tiene por objeto el conocimiento de la "verdad" por medio de la razón. Sin perdernos de nuestra cuestión inicial, diremos que la epistemología es una disciplina que estudia los fundamentos, métodos y lenguajes del conocimiento científico.¹ Un conocimiento que se delineó con ciertas características que limitaron el concepto de ciencia, concretándolo

1. Para una mayor profundidad sobre la temática epistemología ver a: ROBERT, BLANCHE. La epistemología, Oikos-tau, Barcelona, 1973. BLANCHE plantea que la epistemología es una reflexión sobre la ciencia, y al mismo tiempo señala que la reflexión epistemológica nace directamente de las dificultades del trabajo científico. Trata de ubicar el término en un sentido más amplio, señalando que éste lleva consigo un carácter filosófico más o menos marcado, en este sentido, plantea que es difícil trazar las fronteras que separan la epistemología de sus disciplinas más próximas y que es mucho más difícil establecer la diferencia entre la epistemología y la filosofía de la ciencia, debido a la elasticidad de esta última expresión. Agrega posteriormente que algunas de las grandes epistemologías de nuestro tiempo han permanecido estrechamente asociadas a una filosofía. Afirma que si se quiere distinguir a la epistemología de la ciencia, habrá que hacerlo por una diferencia de extensión, ya que la epistemología es una parte de la filosofía de la ciencia. En este sentido, señala que dividida entre sus orígenes filosóficos y su relación directa con la ciencia, la epistemología posee un estatuto híbrido. Determina que sus implicaciones conceptuales se multiplican cuando se pasa de las ciencias formales a las ciencias de la naturaleza, y, todavía más, a las ciencias del hombre.

a un tipo ideal, dejando a un lado el nivel de profundidad que implica otro tipo de conocimiento posible, como pueden serlo: la teoría psicoanalítica, el tratamiento clínico, algunos aspectos del *sensus communis*, el proceso hermenéutico, la interpretación y los aportes de la literatura y la poesía; este tipo de conocimientos que de alguna manera concretizan la conciencia social, y los cuales no pueden estar contenidos totalmente en los discursos científicos. En este sentido, ROBERTO MIGUELEZ señala:

"...Desde sus orígenes la epistemología "positiva" o "científica" se presenta como una reflexión centrada esencialmente sobre las formas del discurso de las ciencias de la naturaleza o físicas, sobre los mecanismos de producción de conocimiento desarrollados históricamente por esas ciencias, y sobre las formas mismas de inteligibilidad supuestas o postuladas por esa actividad productiva particular y expresadas en ese discurso..."²

Este conocimiento científico reorganizado e impulsado por el neopositivismo y el empirismo lógico tenía que ser demostrable, verificable, obser-

POPPER KARL, ya había determinado anteriormente el sentido de la epistemología al señalar que: "...lo que es relevante para la epistemología es el estudio de los problemas científicos objetivos y de las situaciones problemáticas, de las conjeturas científicas (que consideran un modo más de referirse a las hipótesis o teorías científicas), de las discusiones científicas, de los argumentos críticos y del papel desempeñado por los elementos de juicio en los argumentos y, por tanto, de las revistas o libros científicos y de los experimentos y su valoración en argumentos científicos..." THEODOR ADORNO, KARL POPPER, et. al. La disputa del positivismo en la sociología alemana, Grijalbo, 1973.

Sin embargo, no sólo se califica a la epistemología como aquella que se orienta al conocimiento de carácter científico de las disciplinas naturales y físicas, sino que algunos autores también determinan que ésta se orienta al conocimiento de lo humano. Esto, debido generalmente a la relación que se establece entre ciencia y filosofía. En este sentido, STEINBERG GREN, Fernand, en su libro Epistemología, Editorial Grados, Madrid, 1959, señala: "...En el curso de la historia el esfuerzo científico y filosófico se ha visto incrementado por un esfuerzo de sistematización racional; el intento ha sido de establecer una concatenación de conocimientos que haga derivar lo mejor posible unos de otros, que se vinculen siempre entre sí, a partir de conocimientos fundamentales, es decir, a partir de elementos inmediatamente dados cuyo valor se imponga de por sí y que puedan servir de base a la construcción científica..." p. 18.

² ROBERTO MIGUELEZ, Epistemología y ciencias sociales y humanas, México, UNAM, 1977,

vable, objetivo, racional, neutro, analítico, claro, preciso, metódico, sistemático, general, explicativo, utilitario, etc. Dentro de esta lógica de explicación, MARIO BUNGE plantea:

"...ese creciente cuerpo de ideas llamado "ciencia" puede caracterizarse como conocimiento racional, sistemático, exacto, verificable y por consiguiente fiable. Por medio de la investigación científica, el hombre ha alcanzado una reconstrucción conceptual del mundo que es cada vez más amplia, profunda y exacta..."³

En este sentido, estaríamos de acuerdo con Bachelard cuando nos dice:

"...el pensamiento científico es entonces arrastrado hacia "construcciones" más metafóricas que reales, hacia "espacios de configuración" de los que el espacio sensible, en definitiva, no es sino un mísero ejemplo..."⁴

No es nuestra intención ampliar sobre este primer término, es por esto que pareciera que se deja a un lado el enfoque de la epistemología genética (Piaget), las múltiples divisiones de las ciencias: ciencias formales, ciencias de lo real, ciencias humanas o ciencias del hombre, ciencias de la naturaleza, ciencias exactas, ciencias morales, ciencias de la cultura, ciencias del espíritu, ciencias normativas, ciencias abstractas, ciencias concretas, ciencias deductivas, ciencias inductivas; así como los aportes de todos aquellos teóricos que han permitido el desarrollo del conocimiento, como son: Platón, Aristóteles, Kant, Descartes, Hegel, Copérnico, Kepler, Galileo, Newton, Einstein, Russell, Piaget, Bachelard, entre otros teóricos

3 MARIO BUNGE. *La ciencia, su método y su filosofía*, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 1957, p. 9.

4 GASTON BACHELARD. *La formación del espíritu científico*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1984, (1ª ed.), p. 7.

contemporáneos más. No se mencionan tampoco, todos aquellos enfoques filosóficos, los cuales se derivaron de una concepción cerrada de lo que eran las ciencias, como por ejemplo, el determinismo (enfoque filosófico que niega la libertad humana, al considerar que todos los actos humanos están sometidos a leyes rigurosas); el racionalismo (enfoque según el cual la razón puede llegar a la verdad, independientemente de la experiencia); el realismo (enfoque, el cual concede al mundo exterior una existencia independiente del sujeto que le conoce); el positivismo, el empirismo, el idealismo, el pragmatismo, el nominalismo, entre otros muchos términos más.⁵

Sin embargo, tampoco se trata de parcializar el conocimiento de lo que significa lo epistemológico, éste es un término el cual, a través del tiempo, se ha venido quizá no ampliando, pero sí se ha ido colocando dentro de una diversidad de estructuras conceptuales que lo hacen cada vez más complejo.

Ahora, el hablar sobre la pedagogía no compromete a citar o determinar una definición única o global de la misma. La pedagogía puede concebirse como una disciplina que se dedica al estudio del ámbito educativo en su totalidad, y que por tal comparte múltiples problemáticas. Podemos citar como algunas de las problemáticas actuales en torno a la pedagogía:

⁵ Para ver referencias de estos aspectos se pueden consultar: BACHELARD, G. El nuevo espíritu científico, México, Nueva Imagen, 1934; BACHELARD, G. El compromiso racionalista, México, Siglo XXI, 3ª edición, 1980, 179 p.; A. J. AYER. El positivismo lógico, Fondo de Cultura Económica, México, 1959; DILTHEY, W. Hegel y el Idealismo, México, Fondo de Cultura Económica, 1944, 383 p.

- El debate de que si la pedagogía es una ciencia;
- La existencia de una crisis de la pedagogía o de una crisis mundial de la educación;
- La permanencia de una lógica tradicional dentro del ámbito de la pedagogía: la planeación educativa-el diseño curricular-tendencia economicista-funcionalista;
- La falta de delimitación de su objeto de estudio;
- Desventajas y limitaciones frente al avance científico y tecnológico;
- La desarticulación entre el ser y el deber ser de la pedagogía;
- La utopía del discurso pedagógico frente a la realidad educativa;
- La ambivalencia del discurso macro y micro de la educación;
- El reduccionismo que se le ha otorgado a nuevos paradigmas que intentan explicar el ámbito educativo (ejemplo: la etnografía);
- La aparición de nuevas estructuras de lenguaje especializado que por una parte complejiza la comprensión del campo de estudio de la pedagogía, pero también permite el avance de la misma (teoría de sistemas, la cibernética, etc.);
- El énfasis por determinar la diferencia entre pedagogía y educación;
- Las limitantes en torno a la investigación educativa (la producción y su destino, las condiciones institucionales para hacer investigación, la situación de quien investiga, el papel del Estado en el campo de la investigación educativa, entre otros.);
- La generalidad del discurso pedagógico frente a la particularidad de la acción educativa y viceversa;

- El carácter ideológico de la educación;
- Las tendencias normativas de la pedagogía;
- Falta de delimitación del campo teórico de la pedagogía, esto se liga al desconocimiento del campo laboral;
- El problema de la interdisciplinariedad;
- El carácter multidimensional de la pedagogía;
- La desvaloración de la pedagogía frente a otras disciplinas del área social, etc.

La pedagogía es una disciplina que se orienta a la reflexión de prácticas educativas y sociales muy complejas, el tratar de definir las implica el comprender el nivel de profundidad dentro del cual se dan estas prácticas.

Sin embargo, algunos autores definen a la pedagogía de la siguiente manera:

"...La pedagogía es el estudio intencionado, sistemático y científico de la educación, técnicamente se define como la ciencia de la educación, es decir, la disciplina tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema educativo. También puede definirse... como el conjunto de normas, principios y leyes que regulan el hecho educativo..."⁶

En el mismo sentido Luzuriaga señala:

"...la pedagogía puede ser un arte, una técnica, una teoría y una filosofía, esencial-

6 LEMUS LUIS, A. Pedagogía: temas fundamentales, Buenos Aires, Kapelus, 1969, 848 p.

mente la pedagogía es la ciencia de la educación, la pedagogía estudia la educación tal como se presenta en la vida individual y social, como parte de la realidad humana y contesta a la pregunta ¿Qué es la educación?, en este sentido es una ciencia descriptiva, pero al mismo tiempo, la pedagogía estudia la educación como formación o estructuración del hombre según sus normas a fines determinados y responde a la pregunta ¿Cómo debe ser la educación?, en este sentido es una ciencia normativa; por otro lado, la pedagogía estudia la aplicación de las normas y las leyes de la educación, como una parte de la práctica y responde a la pregunta ¿Cómo debe realizarse la educación?, en este sentido es una ciencia tecnológica ... finalmente, la pedagogía estudia la educación como un producto histórico humano, perteneciente al mundo de la cultura y contesta a la pregunta ¿Cómo se ha formado la educación?, en este sentido es una ciencia histórica. La pedagogía es una ciencia descriptiva, una ciencia normativa, una ciencia tecnológica y una ciencia histórica...".⁷

En este trabajo, ubicamos a la pedagogía dentro de las ciencias humanas, intentando determinar que los límites de racionalidad más estrechos, los cuales caracterizaban el avance o el desarrollo de las ciencias naturales y de la concepción clásica del saber (positivismo), se derivaron hacia el ámbito de la investigación social, llegando a delimitar incluso en el ámbito de la pedagogía las llamadas "ciencias de la educación".

Al ubicar a la pedagogía dentro de las ciencias humanas J. Freund ya señalaba:

"...Designamos como ciencias humanas el conjunto de disciplinas que se agrupan ordinariamente bajo este nombre: la economía, la sociología, la antropología, la geografía, la etnografía, la lingüística, la historia (política, de las ciencias, de la filosofía, del arte, etc.), la pedagogía, la arqueología, la tecnología, la filología, la polemología, la mitología,

7 LUZURIAGA, LORENZO. Pedagogía, Lozada, Buenos Aires, 1963.

etc....entendemos por ciencias humanas las disciplinas que tienen por objeto investigar las diversas actividades humanas, en tanto que implican relaciones de los hombres entre sí y de los hombres con las cosas, así como las obras, instituciones y relaciones que de ello resultan...".⁸

En ese mismo sentido, Vico ya señalaba:

"...Las ciencias humanas son a la vez específicas y autónomas, tanto por su base como por su método y su tipo de certeza..." agrega: "...la ciencia nueva, la que se ocupa de las instituciones de los regímenes, de las costumbres y del derecho, es válida por sí misma y no porque se ciba a las normas matemáticas...".⁹

1.2 Concepto de epistemología: su significación dentro del ámbito de la investigación social.

Considerando lo anterior y retomando las citas señaladas podemos añadir que el ámbito de la investigación social entra dentro de las ciencias humanas.

"... entrar dentro del campo de la filosofía de las ciencias sociales equivale a tropezar con la polémica. No hay consenso en las llamadas ciencias del espíritu, culturales, humanas o sociales, acerca de la fundamentación de su quehacer. Desde la aparición de las diversas disciplinas que se acogen al sobrenombre del espíritu, humanas o sociales (historia, psicología, sociología, economía, derecho, pedagogía, etc.), se ha desatado la polémica sobre su estatuto de científicidad...".¹⁰

8 J. FREUND, Las teorías de las ciencias humanas, Barcelona, 1975, p. 7.

9 MARDONES y URSUA, op. cit.

10 MARDONES y URSUA, op. cit. p. 15.

Quizá una de las acciones sociales más complejas para ser analizadas actualmente es el quehacer educativo, ya que para tal análisis es indispensable que lo educativo esté imprescindiblemente ligado al campo de la historia, de la antropología, de la economía, de la política, etc., o sea, al campo de la investigación social. No es posible seguir buscando la especificidad, ya sea del quehacer educativo o del marco conceptual de lo pedagógico. Es importante que ahora se intente el buscar una integración e interrelación de esta disciplina como parte de las ciencias sociales.

Lo epistemológico dentro de este apartado cobra una importancia crucial, en el sentido de que gran parte de la producción de la investigación social, se ha caracterizado por múltiples marcos de referencia detrás de los cuales subyace una concepción clásica positivista del saber y del conocer, así como una finalidad práctica utilitarista de la producción y creación del conocimiento. En este apartado podemos agregar el enfoque funcionalista, economicista y empirista dentro de la tradición en la investigación educativa.¹¹

En este sentido podemos decir que la visión epistemológica de orientación positivista dentro del ámbito de la investigación social, cobra significación sobre la base de los fundamentos conceptuales que enmarcan a las llamadas ciencias naturales, exactas o formales.

¹¹ Para estos aspectos pueden consultarse a: DURKHEIM, Educación y Sociología, Editorial Schapire, Buenos Aires, 1972, 310 p.; TALCOTT PARSONS, La Sociedad: perspectivas, evolutivas y comparativas, Trillas, México, 1974, 179 p. Sin embargo, para una referencia de conocimiento y de crítica ver a: BOWLES, S. y GINTIS, La instrucción escolar en la América capitalista, Siglo XXI, México, 1981.

1.3. Las llamadas "ciencias de la educación".

La investigación educativa forma parte del ámbito de la investigación social y, en consecuencia, comparte también las estructuras de conocimiento tradicional y el enfoque de un discurso de corte epistemológico, que ha dado paso a la conformación de la denominada pedagogía científica y determinando el carácter formal del discurso pedagógico, llegando incluso a dar pauta al surgimiento de las "ciencias de la educación".

La conformación de las llamadas "ciencias de la educación" se basa en la búsqueda de una teoría pedagógica o una teoría de la educación que se orienta con base en las características estructurales de una teoría científica, general, sistemática, prescriptiva, explicativa, garantizable, dispuesta a someterse a comprobación experimental, orientada al cumplimiento de ciertos fines y objetivos e inclinada a un proceso lógico-empírico.¹²

Ante estas características, la investigación educativa se empezó a concebir como una actividad orientada hacia el desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento científico, acerca de todo lo que entra dentro del ámbito educativo. Esta situación obstaculizó y limitó en gran medida la creación de nuevos discursos, los cuales se dieron, gracias a la crítica

12 T. W. MOORE. Introducción a la teoría de la educación, traductor Miguel A. Quintanilla, Alianza Editorial, Barcelona. (s.a); MANGWIELLO, ETHEL M. La educación y sus fundamentos, Librería del Colegio, Buenos Aires, 1975; FELIX VON CUN. La ciencia de la educación, Ediciones CEAC, Barcelona, 1981. 179 p.

y al carácter dialéctico¹³ de la producción del conocimiento. Estos, sin dejar de lado el rigor de todo conocimiento serio, abrieron la posibilidad de pensar lo educativo o lo pedagógico en este caso, con el mismo criterio de validez conceptual con el que se caracterizaba el saber de la tradición científica.

La relación entre la epistemología y la pedagogía en este trabajo, se ubica en cuanto a que, algunos elementos orientados hacia el enfoque epistemológico se han utilizado en la delimitación tanto conceptual de la pedagogía como del quehacer educativo. La racionalidad científica de la epistemología con orientación positivista se instauró como norma para el estudio de los fenómenos sociales, llegando a delimitar en el campo de la pedagogía las ciencias de la educación.

Sin embargo, recordemos que la pedagogía se inserta dentro de un campo interdisciplinario y multidimensional, es una disciplina social que también se define por fundamentos teórico-metodológicos de diversas disciplinas del área social, las cuales a través de sus aportes y cuestionamientos sobre el ámbito educativo, han contribuido a ampliar el nivel de profundidad que implica la reflexión de lo educativo como fenómeno social.

13 El carácter dialéctico en este trabajo se concibe como un proceso de comprensión, el cual nos permite acercarnos al conocimiento de ciertos aspectos de la realidad por medio de la razón, lo que implica una relación entre el pensamiento y su objeto.

El proceso dialéctico es el resultante del constante enfrentamiento de opuestos en movimiento continuo, hacia una reflexión totalizadora de nuestro modo de vida.

Para una mayor comprensión del término dialéctica ver: SARTRE, JEAN PAUL, Crítica de la razón dialéctica, Trad. por Manuel Lamano, 3ª ed., Losada, Buenos Aires, 1970, 2 tomos, 978 p.

CAPITULO 2 FUNDAMENTOS METODOLOGICOS QUE HAN DETERMINADO EL
MARCO CONCEPTUAL DE LA PEDAGOGIA.

A través del tiempo, el discurso pedagógico se ha visto influenciado por diferentes lógicas de pensamiento, las cuales dieron origen a los fundamentos metodológicos que han determinado el marco conceptual del mismo.

Se concibe lo metodológico en este trabajo, como el proceso lógico que nos permite llegar al conocimiento del fenómeno en cuestión, reconociendo que también puede entenderse como un conjunto de principios y procedimientos concretos que se realizan dentro de todo proceso de investigación.

Se trata así, de partir de la reflexión en torno a la pedagogía llamada científica, determinar a la pedagogía como una disciplina e incluirla dentro de un campo interdisciplinario caracterizado por múltiples enfoques metodológicos de carácter multidimensional y ubicados dentro del área de la investigación social.

2.1. Delimitación conceptual de la pedagogía: un primer rastreo.

El hablar de la pedagogía nos remonta a las ideas de Sócrates (su planteamiento sobre la mayéutica); a Platón (sus reflexiones lo llevaron a crear una enseñanza de la vida política sobre bases filosóficas y a la constitución de la academia); nos remonta también a la influencia de la iglesia (cristianismo) en la conformación de una forma particular de enseñar a aprender, y complementariamente la influencia de la religión (católica) en la delimitación de los contenidos de la enseñanza; a los enciclopedistas; a las escuelas clericales y su influencia en la conformación de una manera de concebir el mundo; a la universidad de la edad media; a la creación de muchos tratados sobre educación, orientados a la formación del hombre: Tomás Moro, Lutero, Montaigne ... y principalmente la Didáctica Magna de Comenio. Nos lleva también a recordar la incorporación del humanismo, la reforma y la contrarreforma y su importancia en la delimitación de una nueva forma de concebir el mundo; la incursión de las teorías de la educación en la época del renacimiento y su determinación en el desarrollo de esta disciplina; la conformación de los colegios jesuitas en el siglo XVI. El pensamiento sintético de Rousseau; los inicios de la pedagogía experimental; a la reflexión sobre la planeación escolar, los exámenes, la enseñanza técnica, los manuales escolares, la construcción de una teoría de sistemas en torno a los problemas educativos, a la construcción de una pedagogía cibernética, etc.¹

¹ Para profundizar sobre este aspecto ver a: FREDERICK MAYER. Historia del pensamiento pedagógico, Kapeluz, Buenos Aires, 1967.

Sin embargo, no se trata de profundizar en estas cuestiones, se mencionan por su importancia histórica y filosófica dentro de la conformación conceptual de la disciplina pedagógica, en tanto que son elementos que contextualizan la reflexión sobre la misma. Lo que se intenta, en este apartado, es partir de los fundamentos básicos sobre los cuales se fundamenta la pedagogía.

La pedagogía parte de una concepción particular de lo que es la educación, así como de un tipo ideal de hombre y de sociedad. Se concibe a la educación como un proceso por el cual se intenta llegar a un desarrollo integral y armónico del individuo. Esta concepción se fundamenta y se complementa por un enfoque filosófico, psicológico, así como un enfoque sociológico, los cuales han permitido, desde una lógica formal, pensar a la pedagogía como ciencia.²

Es así como el conocimiento, visto desde una lógica racionalista, determina:

"Una ciencia de la educación o pedagogía científica nos proporciona conocimientos seguros sobre lo que es el educando, somática, psicológica y sociológicamente; nos da también métodos psicológicamente válidos para lograr los fines culturales y educativos que consideramos deseables."³

² Algunos autores utilizan como sinónimos educación científica y pedagogía científica, es importante aclarar que la educación científica se relaciona con la enseñanza de las ciencias o enseñanza científica y la pedagogía científica se relaciona con la construcción de una teoría de la educación o teoría pedagógica.

³ EMILIO UZATECUT. Pedagogía científica, S.E.P., México, 1964, p. 272.

Subyace detrás de la pedagogía la idea de construir una teoría pedagógica o de la educación. Esta idea responde a una conceptualización de la teoría vista desde un enfoque positivista, en donde la teoría se determina por criterios de validez empíricos.

Se busca crear un conocimiento racional que permita la creación de sistemas de leyes, las cuales se deducen de la observación de ciertos fenómenos que puedan ser explicados científicamente, así, se busca determinar un estructura conceptual⁴ sistemática que nos trate de explicar una manera de ver la realidad educativa en este caso, de la manera más clara y objetiva a través del empleo de métodos científicos, que comprendan una apreciación cuantitativa de los fenómenos, así como una lógica racional de los mismos.

Por el enfoque dado de la científicidad de la pedagogía, encontramos la siguiente argumentación:

"Si hacemos una revisión de los caracteres de la ciencia positiva hallamos que todos concurren en la educación. En efecto, los hechos educativos científicos: a) se basan en la experiencia y en la inducción, b) son susceptibles de medida, en buena parte, c) se han servido del razonamiento, d) significan economía de pensamiento cuando se les logra reducir a fórmulas, e) son objetivos, sujetos a comprobación y f) admiten el libre examen."⁵

La modalidad de ciencia dentro del discurso pedagógico, ha permitido

4 La estructura conceptual consiste en la formulación sistemática, lógica y de carácter explicativo y analítico del fenómeno a investigar y de los procesos a los que se articula.

5 EMILIO UZCATEGUI, op. cit. p. 277.

la creación de estructuras cada vez más complejas. Una de ellas es la idea de modelo, la cual no solamente comparte una dimensión racional desde una lógica matemática, sino también impone un carácter descriptivo, observable, experimental y general a los fenómenos a investigar. En el campo de la educación, el término modelo, se empieza a utilizar como un recurso de investigación científica.

Este término se ve ligado directamente al campo de la enseñanza y se establece como una herramienta para explicar la relación de las variables del proceso de Enseñanza-Aprendizaje. La idea de modelo dentro del ámbito educativo ha establecido no sólo un lenguaje formal complejo, sino también un conocimiento racional orientado hacia una investigación de corte empirista.⁶

En esta misma línea, podemos ubicar a la teoría de sistemas y el enfoque cibernético dentro del ámbito educativo.⁷ Es así como la pedagogía orientada hacia un enfoque positivista ha tratado de insertar el ámbito educativo dentro del proyecto de la ciencia. Sin embargo, no hay que olvidar que la ciencia forma parte de una actividad mental más profunda: que es el proceso de conocimiento humano.

⁶ La investigación empirista es aquella que se realiza sobre los hechos, es un procedimiento fundado en la práctica, llevada a cabo con el propósito de obtener de la observación y medición de los fenómenos y hechos sociales un conocimiento preciso y nuevo.

⁷ Para estos aspectos ver: LANDA L. Cibernética y pedagogía, Barcelona, Labor, 1972; L. COUFFIGNAL, La cibernética, Arredondo Editor, Barcelona, 1969; "Información y Pedagogía", por HELMAR FRANK, en El concepto de información en la ciencia contemporánea, et. al., Siglo XXI, México, 1966, p. 179.

2.2. Crítica a la pedagogía vista desde un enfoque de orientación positivista.

Para fundamentar una crítica la pedagogía vista desde un enfoque de orientación positivista, es importante situar lo pedagógico y lo educativo en una dimensión histórica, filosófica e ideológica. Toda pedagogía responde a un momento histórico determinado y depende de una posición filosófica. Todo discurso es un discurso ideológico en tanto que promueve una ideología orientada a intereses de cierto grupo hegemónico. Así, por ejemplo, tenemos que en todo discurso educativo subyace una utopía de hombre y de sociedad que se otorga por una posición filosófica sobre el mundo, esto se vislumbra desde Platón. Generalmente, los fundamentos filosóficos en torno a lo educativo, determinan una concepción del mundo y por consiguiente del hombre y de la sociedad. En el discurso pedagógico coexisten elementos del discurso filosófico que le dan sentido; estos generalmente parten de un punto inicial valorativo. En este sentido, no podemos negar que todo acto educativo está determinado por una selección de valores, los cuales responden a condiciones históricas, sociales, políticas, económicas, ideológicas y culturales diferentes.

Es importante señalar que si se habla de lo pedagógico y lo educativo, es por que se les diferencia.

Lo pedagógico en este caso estudiaría los discursos específicos de la educación en diversos campos: proceso enseñanza-aprendizaje, evaluación, administración, orientación, organización, política, psicología y sociología

educativa. O sea, lo pedagógico se relaciona con la organización sistemática, a través del discurso, del quehacer educativo. Así, la educación se relaciona con el quehacer: proceso Enseñanza-Aprendizaje, evaluación, administración, socialización, etc. Estos dos términos se diferencian pero no se contraponen, en realidad, ambos son complementarios, tratan de comprender situaciones particulares que se desarrollan dentro del ámbito educativo y las cuales se pueden reflexionar desde diferentes enfoques: pedagógico, sociológico, psicológico, etc.

A través del tiempo, el discurso pedagógico ha pretendido homogeneizar lo educativo, sin considerar que este último rebasa el discurso pedagógico formal. Esta homogeneización de lo educativo responde a determinantes ideológicas, las cuales se ubican no sólo dentro del quehacer educativo, sino que también dentro de la teorización de este quehacer, respondiendo generalmente a condiciones de clase y de poder político, social e ideológico.

Es así como lo pedagógico se desatiende de la formación teórica, situándose en una plataforma de carácter más político que teórico, en donde lo científico se determina por condiciones ideológicas que entran en juego dentro del ámbito educativo. Y esto se refuerza cuando la pedagogía se transforma en un conjunto de saberes técnicos, más que de carácter conceptual.⁸ Es así como la pedagogía deja de ser pedagogía y se transforma

⁸ A partir del siglo XIX la pedagogía se transforma en un conjunto de saberes técnicos que determinan las técnicas en torno a lo educativo: los procesos psíquicos de adaptación en la tarea educativa, desarrollo y aprendizaje; la respuesta emocional en la infancia; control de emociones; concepto de inteligencia; la investigación factorial dentro del ámbito educativo; los procesos psíquicos de adaptación social, maduración y aprendizaje; técnicas de modificación de conducta en el aula; los tests de inteligencia, etc.

en una práctica ideológica,⁹ al constituir un discurso de dominación que tiende a homogeneizar la consciencia social, olvidándose, en gran parte, que el proceso de construcción de conocimiento dentro del ámbito pedagógico escapa de la abstracción de la realidad social.

Si coincidimos en que el conocimiento responde a un proceso de acumulación histórica, no podemos ir sobre el desarrollo de teorías sistemáticas que busquen no sólo la objetividad sino la generalidad de los hechos sociales. En este sentido, el positivismo se plantearía como una corriente de carácter reduccionista, ahistórico, apolítico y antisocial dentro del ámbito de la investigación social.

No podemos seguir buscando una concepción pedagógica, unívoca y neutra sobre la realidad educativa. No podemos negar la existencia de diferentes procesos de conocimiento, que nos permiten reflexionar sobre lo educativo desde un plano filosófico, el cual deja abierta la posibilidad de crítica y el juego de la intersubjetividad dentro del proceso de pensamiento humano.

⁹ La educación se determina como una práctica ideológica en tanto que legitima poder y además genera poder. La educación da la pauta de ser, de reconocimiento (a los sujetos) dentro del orden social. Como sabemos la educación se expresa por medio de diversas funciones asignadas y legitimadas social e institucionalmente:

- Tiene una función cultural de creación y transmisión de conocimientos;
- se concibe también a la educación como una inversión (a mayor educación - mayor desarrollo económico);
- cumple también una función ocupacional - trata de distribuir a la población en distintas ocupaciones socialmente necesarias;
- por otra parte, da razón de ser al sujeto, en tanto que le otorga cierto status, cierto lugar dentro del contexto social.

La acción educativa determina así, a través de este tipo de mecanismos una homogeneización de la sociedad en una forma de pensar.

Todo esto determina a lo educativo como una práctica ideológica la cual a través de relaciones de poder que se establecen social e institucionalmente, transmite cierta concepción del mundo. Esta reflexión parte de una cita textual del Dr. Juan Carlos de Brassi dicha en una conferencia sobre formación de coordinadores de grupos operativos. Dictada en el Centro de Investigación y Servicios Educativos, U.N.A.M., 1982. "Ideología es todo aquello que está ligado a poder y genera poder".

2.3. La pedagogía como parte de las ciencias sociales.

Una característica fundamental de los sociólogos positivistas es el traspasar los métodos de las situaciones particulares de las ciencias de la naturaleza a las ciencias sociales.¹⁰ Sin embargo, sabemos que existe una brecha entre las realidades sociales y las investigaciones empíricas sobre las mismas. La naturaleza de la realidad social es diferente.

"... este positivismo científico va a pretender hacer ciencia social, histórica, económica, ... siguiendo la tipificación ideal de la física matemática, acentuando la relevancia de las leyes generales para la explicación científica y tratando de subsumir bajo el mismo y único método a todo saber con pretensiones científicas..."¹¹

Dentro de este mismo enfoque se señala:

"La imagen fiscalista del positivismo ha empujado el mundo humano y con su absoluto exclusivismo ha deformado la realidad, ya que ha reducido el mundo real a una sola dimensión y a un solo aspecto: la dimensión de la extensión y de las relaciones cuantitativas."¹²

Existen diferencias fundamentales al abordar los objetos de estudio de las ciencias sociales con respecto a los de las ciencias naturales.

¹⁰ Un aspecto clásico de esto son los postulados teóricos de Popper, ver: POPPER, La lógica de la investigación científica, Técnos, Madrid, 1973.

¹¹ MARDONES y URSUA, *op. cit.* p. 22. 1987.

¹² KAREL KOSIK, Dialéctica de lo concreto, Grijalbo, Buenos Aires, 1965, p. 42.

Lo que se intenta dentro de la investigación social es construir o reconstruir sobre la base del objeto a investigar, explicaciones conceptuales para acercarse al conocimiento del mismo, tales explicaciones se reconstruyen sobre la base de fundamentos de corte filosófico, histórico, sociológico, psicológico, político, cultural, etc.

No es nuestro propósito continuar con el debate sobre la cientificidad de las ciencias sociales, ni establecer una conceptualización formal de las mismas. Sin embargo, sería importante preguntarse ¿quién establece los criterios de cientificidad de las diferentes disciplinas?. Lo importante es determinar que al ubicar a la pedagogía como parte de las ciencias sociales, ésta comparte problemas conceptuales muy fuertes en torno a los fundamentos lógicos, metodológicos, filosóficos e ideológicos que subyacen detrás de todo conocimiento social. Sin embargo, también estamos estableciendo que existe una diferencia fundamental de la relación sujeto-objeto¹³ dentro de las ciencias sociales, situación que escapa del carácter objetivo de la ciencia lógico-empírica.

"... parece innegable que el ideal epistemológico de la elegante explicación matemática, unánime y máximamente sencilla fracasa allí donde el objeto mismo, la sociedad, no es unánime, ni sencillo, ni viene entregado de manera neutral al deseo o a la conveniencia de la formalización categorial, sino que es, por el contrario, bien diferente a lo que el sistema categorial de la lógica discursiva espera anticipadamente de sus objetos..."¹⁴

13 Ver ADAM SHAFF, *Historia y verdad*, Grijalbo, México, 1974.

14 THEODOR ADORNO, *Sobre la lógica de las ciencias sociales*, en T. W. ADORNO, KARL POPPER, et. al. op. cit. 1973, p. 122.

Es así como no se trata de buscar la científicidad de las ciencias sociales, ya que su carácter teórico surge de las particularidades de su objeto de estudio. Si nos imaginamos un panorama sobre el pensamiento pedagógico, es fácil vislumbrar la búsqueda de una formalización conceptual en torno al discurso pedagógico y al quehacer educativo. Esto, de alguna manera ya se estableció anteriormente.

Sin embargo, no hay que olvidar que a través del tiempo se dan diferentes formas de abstracción de una realidad y, por consiguiente, nuevas formas de conocimiento, las cuales han permitido resquebrajar el encuadre de la formalización del pensamiento por medio del raciocinio empirista; un ejemplo claro de esto podría ser el enfoque marxista en torno a la investigación social, los fundamentos neomarxistas sobre lo educativo, la teoría crítica, la hermenéutica, el enfoque psicoanalítico dentro del ámbito educativo, etc.¹⁵

15 Al respecto FELIX WON CLBE, en su libro: La ciencia de la educación señala: "... puede decirse que las ciencias (o los científicos) pueden clasificarse en dos campos enemigos: en los representantes de una ciencia neutra y en los representantes de una ciencia valorativa; dicho de otra manera: en los representantes del racionalismo crítico y en los representantes de otras concepciones de ciencia..." p. 56. En: WON CLBE, FELIX, "La ciencia de la educación", Ediciones CEAC, Barcelona, 1981.

2.4. El carácter disciplinario de la pedagogía.

El carácter disciplinario de la pedagogía se determina por un cuerpo de conocimientos, organizados en diferentes marcos de referencia que se han estructurado con el propósito de conocer la realidad educativa en este caso. El carácter discursivo de dichos marcos de referencia ha establecido lenguajes especializados, los cuales complejizan la comprensión del campo de estudio de la disciplina; sin embargo, permiten también el avance del conocimiento de la misma. Un ejemplo claro de esto sería la teoría de sistemas y el enfoque cibernético en torno a lo educativo, la interpretación hermenéutica, los aportes del psicoanálisis en la educación, etc.

Otra característica importante de toda disciplina es la ubicación social e histórica a la que tiene que responder, así como el compromiso que adquiere a contribuir a la solución de problemas relacionados en este caso al ámbito social, por la vía de la producción de nuevos conocimientos que incluyen la transformación de los fenómenos en cuestión.

Las disciplinas se orientan hacia la transformación o construcción de problemáticas particulares relacionadas con su objeto de estudio, esto ocurre a través de un proceso de articulación de categorías, conceptos,

indicadores, supuestos, variables, etc., que den cuenta de las relaciones entrecruzadas que se establecen alrededor del fenómeno en cuestión. En este sentido, podemos agregar que la ciencia moderna se ha construido de manera disciplinarista.

Lo importante en este aspecto, es determinar que las nuevas formulaciones conceptuales en torno a la investigación social deben de plantearse de tal manera que se superen las barreras disciplinarias de una realidad social articulada muy compleja.

En este sentido la siguiente cita de Habermas ejemplifica el caso:

"... La idea de modernidad va unida íntimamente al desarrollo del arte europeo, pero lo que denomino "el proyecto de modernidad" tan sólo se perfila cuando prescindimos de la habitual concentración del arte. Iniciaré un análisis diferente recordando una idea de Max Weber, el cual caracterizaba la modernidad cultural como la separación de la razón sustantiva expresada por la religión y la metafísica en tres esferas autónomas que son la ciencia, la moralidad y el arte, que llegan a diferenciarse porque las visiones del mundo unificadas de la religión y la metafísica se separan. Desde el siglo XVIII, los problemas heredados de estas visiones del mundo más antiguos podían organizarse para que quedasen bajo aspectos específicos de validez: verdad, rectitud normativa, autenticidad y belleza. Entonces podían tratarse como cuestiones de conocimiento, de justicia y moralidad o de gusto. El discurso científico, las teorías de la moralidad, la jurisprudencia y la producción y crítica de arte podían a su vez, institucionalizarse. Cada dominio de la cultura se podía hacer corresponder con profesiones culturales, dentro de las cuales los problemas se tratarían como preocupaciones de expertos especiales. Este tratamiento profesionalizado de la tradición cultural pone en primer plano las dimensiones intrínsecas de cada una de las tres dimensiones de la cultura. Aparecen las estructuras de la racionalidad cognositiva-instrumental, moral-práctica y estética-expresiva, cada una de éstas bajo el control de especialistas que parecen más dotados de lógica en estos aspectos

concretos que otras personas. El resultado es que aumenta la distancia entre la cultura de los expertos y la del público en general ... El proyecto de modernidad formulado en el siglo XVIII por los filósofos de la Ilustración consistió en sus esfuerzos para desarrollar una ciencia objetiva, una moralidad y leyes universales y un arte autónomo acorde a su lógica interna. Al mismo tiempo, este proyecto pretendía liberar los potenciales cognitivos de cada uno de estos dominios de sus formas esotéricas. Los filósofos de la Ilustración querían utilizar esta acumulación de la cultura especializada para el enriquecimiento de la vida cotidiana, es decir, para la organización racional de la vida social cotidiana. Los pensadores de la Ilustración ... aún tenían la extravagante expectativa de que las artes y las ciencias no sólo promoverían el control de las fuerzas naturales, sino también la comprensión del mundo y del yo, el progreso moral, la justicia de las instituciones e incluso la felicidad de los seres humanos. El siglo XX ha demolido este optimismo. La diferenciación de la ciencia, la moralidad y el arte ha llegado a significar la autonomía de los segmentos tratados por el especialista y su separación de la hermenéutica de la comunicación cotidiana...¹⁶

2.5. Las dimensiones de la pedagogía.

Para tratar sobre las dimensiones de la pedagogía, es importante no solamente ubicarla dentro de las ciencias sociales y, por consiguiente, en el ámbito de la investigación social, sino determinar el nivel de profundidad y el carácter tan complejo que comparte la realidad social.

La pedagogía es una disciplina que se ubica en diferentes dimensiones: en una dimensión política, social, económica, psicológica, cultural e ideológica, las cuales se encuentran enmarcadas dentro de una concepción capitalista de desarrollo.

16 En: HAL FOSTER, J. HABERMAS, et. al. La posmodernidad, Kairós, Barcelona, 1988, p.p. 27-28.

Estas dimensiones de la pedagogía se hacen explícitas de manera formal dentro de las funciones sociales asignadas al sistema educativo-escolar, dentro de la educación llamada asistemática, dentro del proceso Enseñanza-Aprendizaje, dentro de la relación maestro-alumno, dentro de la planeación educativa, evaluación educativa y en general con todo el ámbito educativo.

Generalmente la educación tiene como finalidad integrar al individuo a su grupo o clase social. Se concibe como una palanca de empuje hacia el desarrollo económico. Esto se logra casi siempre a través de la transmisión de una concepción del mundo y un estilo de vida, por la selección de ciertos conocimientos válidos que intentan homogeneizar la sociedad de una forma de pensar. La legitimidad de esta homogeneización del pensamiento se establece a través de un mecanismo educativo muy fuerte socialmente: las instituciones escolares.¹⁷

Así, posteriormente se establece, gracias a los aportes del enfoque neomarxista, que la educación se ha convertido en un instrumento de poder social, económico, político e ideológico muy fuerte en las sociedades contemporáneas

¹⁷ El enfoque neomarxista desarrolla claramente esta idea de la escuela como aparato reproductor de ideologías, ver: BOWLES S. y H. GINTIS. La instrucción escolar en la América capitalista: La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica, Siglo XXI, México, 1981; BALDELOT y ESTABLET. La escuela capitalista, Siglo XXI, México, 1976; IBARROLA. Las dimensiones sociales de la educación, Ediciones El Caballito, SEP, México, 1985; KARABEL J. y A. H. HALSEY. Sociología de la educación, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1987; ADRIANA PUIGROSS. Imperialismo y educación en América Latina, Nueva Imagen, México, 1980.

2.6. La pedagogía vista como un campo interdisciplinario y multidimensional.

Considerando lo anterior, podemos decir que quizá actualmente una de las acciones sociales más complejas para ser analizadas es el quehacer educativo. Estaríamos de acuerdo en que el análisis de lo educativo tiene que estar imprescindiblemente ligado al campo de la historia, de la antropología, de la economía, de la política y de todas aquellas áreas sociales que permitan explicar la complejidad del ámbito educativo. El quehacer educativo forma parte del quehacer humano, es por esto que en la cuestión educativa encontramos rasgos fundamentales que no son esencialmente educativos. La cuestión educativa no puede limitarse a una postura solamente pedagógica cuando comparte el objeto de estudio por excelencia de la investigación social: lo humano.

Por la complejidad del objeto y por el dinamismo del mismo, en el campo de estudio educativo, se adoptaron un conjunto de visiones interdisciplinarias.

Anteriormente se ha tratado de dar una especificidad teórica y metodológica al fenómeno educativo, tratando de construir una estructura conceptual propia, situación que llevó a la consideración de las llamadas "ciencias de la educación", las cuales intentaban tratar a los hechos sociales como "cosas", definidas por características externas que solamente a través de una observación sistemática con base en métodos científicos, nos

llevarían al descubrimiento y generalización de los mismos,¹⁸ situación que lógicamente paralizó la comprensión y el nivel de abstracción de los hechos sociales.

Sin embargo, a lo largo del tiempo, se han establecido diferentes concepciones teóricas que no sólo han determinado la investigación educativa en nuestro país, sino que también han permitido el desarrollo de la misma; de estas estructuras conceptuales se han desprendido diversos enfoques metodológicos de carácter multidimensional y ubicados dentro del área de la investigación social.

Así, el proceso de la investigación educativa se trata como un fenómeno complejo que tiene un condicionamiento histórico y genera sus propias contradicciones, el cual se encuentra multideterminado por una variedad de enfoques articulados entre sí, los cuales tratan de explicar la realidad educativa.

A partir de las diferentes concepciones teóricas que han determinado la investigación educativa, así como la conformación del discurso pedagógico, se han desprendido una serie de enfoques que reflexionan sobre este aspecto, entre ellos encontramos: la teoría de la resistencia educativa, segmentación de los mercados, el credencialismo, la fenomenología social, el enfoque de la nueva sociología de la educación,

¹⁸ Enfoque Funcionalista-Empirista, situado dentro de un positivismo lógico.

Desde el punto de vista epistemológico, este enfoque fue de gran importancia para el desarrollo de las llamadas "ciencias de la educación".

el enfoque etnográfico en la educación, entre otros.¹⁹

La intención de este trabajo no es hacer un análisis profundo de estos enfoques teórico-metodológicos, sino determinar el carácter interdisciplinario y multidimensional del fenómeno educativo.

Lo importante es pensar que existe un proceso real social que gira en la educación y que va más allá de las teorías. No captamos la realidad social de manera neutral, ni objetiva, tal y como se nos presenta. La realidad aparece compleja, sobredeterminada y contradictoria. La mente no tiene un desarrollo lineal, sino muy complejo, lo cual condiciona la manera y las dificultades del conocer.

19 La teoría del capital humano determina a la educación como una inversión, lo que hace pensar en la idea de que a mayor educación en un país, mayor desarrollo. Esta teoría constituyó todo un aparato ideológico que determinó la situación de la educación en México; sus estudios están basados en cuestiones cuantitativas y empíricas. Ver: JOSE ANGEL PESCADOR, Teorías del Capital Humano: exposición y crítica, Tomado de GONZALEZ RIVERA, GUILLELMO, "Sociología de la educación, corrientes contemporáneas", Antología del Centro de Estudios Educativos, A. C., México, 1981. La teoría de la reproducción parte de un enfoque teórico marxista y plantea como EJE de interpretación de los problemas básicos de la educación, el problema económico. Señala que lo que hace la escuela es reproducir constantemente la fuerza de trabajo que requiere la producción capitalista. (Althusser, Carnoy, etc.). Ver: CAROLY MARTIN, "La educación como imperialismo cultural", Editorial Siglo XXI, México, 1977. La teoría de la segmentación de los mercados, se basa en la disociación entre la formación recibida en las instituciones escolares y la práctica laboral que se realiza dentro del mercado de trabajo. Para la complementación de los siguientes enfoques ver: BELTRAN MIGUEL, Ciencia y sociología, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 1979; KARABEL, J. HALSEY, op. cit. ROXWEL, ELISIE, La relación entre etnografía y teoría de la investigación educativa, Cuadernos de formación N° 2, Diciembre, 1984, Santiago de Chile, Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Red Escolar, Departamento de Investigación Educativa 1980.

CAPITULO 3. DELIMITACION DEL OBJETO DE ESTUDIO DE LA PEDAGOGIA.

3.1. Qué se entiende por objeto de estudio de la pedagogía.

Hablar del objeto de estudio de una disciplina como lo es la pedagogía, nos lleva no sólo a profundizar sobre la misma, sino también a problematizarla. El sentido de problematizar es el ampliar el nivel de reflexión crítica para acercarse a dicha disciplina, en el marco de las relaciones que establecen sus postulados teórico-conceptuales y sus implicaciones prácticas. Recordemos nuevamente que a través del tiempo, el fundamento epistemológico de las disciplinas de estudio sobre la naturaleza ha establecido el objeto de estudio de las mismas, así como de las disciplinas sociales (como lo es la pedagogía), ha trazado sus límites y ha estudiado las leyes de su desarrollo, convirtiéndose en la ciencia de construcción del objeto de conocimiento. En este sentido, la construcción de una "teoría pedagógica", dentro de nuestro ámbito, está muy ligada con la visión epistemológica de orientación positivista, desde los enfoques empiristas, positivistas y científicistas.

Sin embargo, se ha considerado en los capítulos anteriores que la ciencia de la naturaleza, como la retoma el positivismo, no es la única forma de conocer, es una manera, pero no la única. Esto es importante a considerar, cuando pensamos en que generalmente, se acepta y además, se cree que la construcción del objeto de estudio no tiene sentido fuera del campo de la ciencia.

En este sentido se ha impuesto y generalizado la concepción unilateral o parcializada de que todo objeto de estudio, para ser considerado en serio, debe ser cuantificable, medible, observable, predecible, repetible, etc.

"...la postura positivista en el caso de los positivistas lógicos, se agregó el epíteto de "lógicos" porque pretendieron incorporar los descubrimientos de la lógica contemporánea; pensaban que, en particular, el simbolismo lógico desarrollado por Frege, Peano y Russell les sería útil, pero su actitud general es la misma de Hume. Como él dividían las proposiciones significativas en dos clases: las proposiciones formales como las de la lógica o las matemáticas puras, que decían eran tautológicas,...y las proposiciones fácticas, que se requería fueran verificables empíricamente. Se suponía que estas clases contenían todas las proposiciones posibles, de suerte que si una oración no lograba expresar nada que fuese formalmente verdadero o falso, ni expresar que pudiera someterse a una prueba empírica, se adoptaba el criterio de que ella no constituía una proposición en absoluto; podía tener un significado emotivo, pero literalmente carecía de sentido..."¹

La educación se ha considerado como el objeto de estudio de la pedagogía,² sin embargo, a través de los marcos teórico-conceptuales que han tratado de explicar lo educativo éste se reduce generalmente al proceso Enseñanza-Aprendizaje, así, lo educativo como objeto de estudio se encuentra cada vez más desvinculado de sus relaciones inter y multidisciplinarias, de sus determinaciones ideológicas, sociales, económicas e históricas,

1 A. J. AYER, El positivismo lógico, Fondo de Cultura Económica, México, 1959, p. 16.

2 En un trabajo realizado por unas compañeras del octavo semestre de la carrera de pedagogía, en donde se intentó indagar sobre la identidad del pedagogo se realizaron entrevistas a docentes del colegio de pedagogía. Una de las preguntas hace referencia a la naturaleza del objeto de estudio de la pedagogía. Se anexas en la parte final dichas respuestas, así como los nombres y la formación de los docentes entrevistados. Tomado de "Reflexiones sobre la conformación de una identidad: la del pedagogo". LETICIA NAVA BORRALLÓ y GABRIELA CRITZ DE SILUETA. (Trabajo inédito).

preocupándose cada vez más por cuestiones tales como: política escolar, organización y administración escolar, el condicionamiento del trabajo docente, planeamiento de la enseñanza, los métodos de la enseñanza, la disciplina escolar, evaluación escolar (en términos de medición), la relación educador-educando, la orientación escolar y profesional, etc.

En este sentido, la siguiente argumentación determina la racionalidad científica dentro de la delimitación conceptual, en nuestro caso en el ámbito educativo.

"La razón se reduce así a razón instrumental. Y su expresión más clara, la ciencia positivista, funciona con el prestigio de sus éxitos tecnológicos y su racionalización en la teoría de la ciencia como una ideología legitimadora de tal unidimensionalización de la razón."³

Debesse y Mialaret, en su libro Introducción a la Pedagogía, nos hablan de una pedagogía experimental y, textualmente, agregan que ésta es:

"...de carácter científico, procede por la vía de experimentación cuidadosamente estudiada y de encuestas objetivamente planteadas que afectan a los problemas de la pedagogía y de la enseñanza susceptibles de medirse exactamente y controlarse mediante métodos de la ciencia, y en particular de la estadística. Su razón de ser es la de establecer unos hechos y aportar unas soluciones idóneas a los problemas de la educación y, sobre todo, proporcionar a los educadores los medios prácticos que les permitan obtener con el máximo de eficacia en las condiciones normales de actividad, los objetivos que se les asignan en la enseñanza; su acción se extiende a todo lo que concierne a la actividad escolar..."⁴

3 J. M. MARDONES, N. URSUA, Filosofía de las ciencias humanas y sociales, Materiales para una fundamentación científica, Fontamara 18, México, 1987, p.28.

4 M. DEBESSE y G. MIALARET, Introducción a la pedagogía, (Tratado de ciencias pedagógicas), Oikos-tau, Barcelona, 1972, p. 50.

Algo que no tenemos que perder de vista es que el término educación rebasa al propio término pedagogía. Este último, a través de su designación griega (paidagogía)⁵ que significa arte de instruir o educar al niño, ha permitido esta reducción del objeto al proceso y método de enseñanza, orientándolo generalmente a una cuestión pragmática en el sentido utilitarista del término.⁶

Sin embargo, lo educativo se determina por una pluralidad de valores. Lo educativo lo podemos construir a través de esquemas conceptuales en torno a la disciplina y demás disciplinas que reflexionan sobre el mismo, se construye en la base de la reflexión de su quehacer concreto y sobre la base de nuestros propios esquemas. En este sentido hay una posición frente al objeto por parte de quien lo investiga, y el entorno conceptual de cada disciplina. Lo educativo es un objeto no tangible, no aprensible en términos de lo material.

Todo objeto de conocimiento está determinado por un mundo categorial. El delimitar los objetos de conocimiento de cada disciplina, es parte de una lucha disciplinaria que se caracteriza por el establecimiento de límites conceptuales en torno a las mismas. Sin embargo, se cree que también la delimitación del objeto de estudio de cada disciplina, permite el desarrollo de las mismas.

5 Pedagogía: disciplina que tiene por objeto la educación del niño. Comprende la ciencia del niño (psidología), el conocimiento de las técnicas educativas y el arte de ponerlas en práctica (pedagogía propiamente dicha), en Valle. Diccionario de Pedagogía, México, 1980.

6 Pura ver un sentido diferente, orientado hacia una concepción ética del término práctica, dentro del ámbito pedagógico ver: Ma. Elena Aviña Ulló, Carlos Angel Hoyos Medina. Marco teórico, conceptual y metodológico para la investigación en ciencias sociales y de la educación. Una propuesta de reflexión sobre la formación desde la práctica pedagógica. Editado en Cuadernos de la E.N.E.P. Aragón, México, 1987.

Hasta ahora hemos hablado de dos términos que es importante diferenciar para facilitar su comprensión dentro de este contexto. Estos son objeto de estudio, objeto de conocimiento. Hablar sobre el objeto de estudio sería determinar la indagación sobre aquello que ya se ha establecido por la disciplina y por un marco interdisciplinario como objeto de estudio (y aquel al que se da prioridad para ser investigado), o sea, el objeto de estudio es aquel que se intenta construir sobre la base de esquemas conceptuales de diferentes posturas o corrientes teóricas, designándole una significación particular, sobre la base de su especificidad. El objeto de conocimiento sería aquel que está dentro del entorno conceptual y es parte de la praxis social, aquel objeto de las diferentes disciplinas que por el hecho de su existencia y presencia dentro de la praxis social, se reflexiona como algo permanente.

Por otra parte, el carácter teórico y técnico que se le ha asignado a lo educativo, influye en su delimitación como objeto de la pedagogía. Lo educativo se inserta en el ámbito conceptual sobre la base de estructuras teóricas muy complejas, las cuales se conforman y se legitiman por discursos de otras disciplinas como la sociología, la historia, la economía, la psicología, etc.

Por lo que respecta al ámbito de lo técnico, podríamos decir que si la simplificación del mundo es la tecnificación del mismo, en el ámbito educativo, la técnica no determina por sí misma su grado complejo; lo complejo es la estructura conceptual que la define, ya que en sí, en el mundo y en la educación, la técnica se deriva de la

simplificación.⁷

Si consideramos que parte de la construcción del objeto de estudio se caracteriza por un proceso de conocimiento que trata de establecer y definir la naturaleza de los problemas de la realidad (en este caso la realidad educativa), y que además, el conjunto de prácticas de las disciplinas determinan el objeto de estudio de las mismas, estaríamos de acuerdo en que la construcción del objeto de estudio o delimitación del mismo, es más de carácter metodológico que epistemológico.⁸

Es importante aclarar que se habla de dos aspectos diferentes, el carácter metodológico se relaciona a aquel proceso lógico de pensamiento el cual nos permite reflexionar sobre las relaciones e interacciones de los fenómenos que nos acercan a la explicación de determinados hechos particulares. El carácter epistemológico, por otra parte, se relaciona con la creación y determinación del conocimiento denominado científico. Lo metodológico, dentro de este trabajo, no se vislumbra bajo la lógica científica, en tanto que no se plantea como una serie de etapas a seguir y contrastar factorialmente para alcanzar determinada respuesta, se plantea como lo mencionamos anteriormente, en un sentido más amplio.

Si consideramos que han sido principalmente cuestiones de tipo metodológico, las que han tratado de dar un carácter científico a la

7 Para este aspecto, revisar a: Víctor Manuel Gómez Campo, "Perspectivas políticas sobre ciencia, tecnología y educación, en Revista Mexicana de Sociología, N° 4, Octubre-Diciembre, 1983.

8 El objeto de estudio de la pedagogía se ha trazado sobre la base de fundamentos epistemológicos que han parcializado la generalidad y el nivel de profundidad que implica la realidad educativa, tratando de generalizar hechos con características particulares.

pedagogía, es importante partir también de un enfoque metodológico el cual permita abordar desde otra lógica de pensamiento los objetos pedagógicos.

Es importante establecer una distinción entre enfoque metodológico y método. Se ha determinado en este trabajo como metodología un proceso de pensamiento que nos lleva al conocimiento de ciertos hechos; ahora, si hacemos referencia a un enfoque epistemológico de orientación positivista, podríamos decir que dentro de toda metodología científica el método es un elemento fundamental en la delimitación de objetos de conocimiento, en tanto que, presenta una idea esquemática, dogmática e instrumentalista, así como un carácter unívoco e hipotético.

En este sentido la siguiente cita de Bachelard es muy clara:

"Todos los métodos científicos activos están precisamente en auge. No son el resumen de las costumbres adquiridas en la larga práctica de una ciencia. No se trata de sabiduría intelectual adquirida. El método es realmente una trampa de adquisición, una estrategia nueva, útil en la frontera del saber."⁹

Una argumentación que señalaría el sentido del método sería la siguiente:

"La naturaleza cosificada del método, su empeño innato por fijar y dejar bien sujetos estados de cosas, es traspasada a sus objetos, es decir, a los estados de cosas subjetivos averiguados, como si estos fueran cosas en sí y no más bien estuvieran cosificados. El método

9 GASTON BACHELARD, *Epistemología*, Avrami, Barcelona, 1971, (textos escogidos por Dominique Lecourt), p. 155.

amenaza tanto con fetichizar su objeto como degenerar él mismo en fetiche.¹⁰

Sobre esta distinción lo metodológico se expresa como parte de un proceso de reflexión, el cual determina los recursos que permitan acercarse al fenómeno que se pretende comprender, esto se hace sobre la base de diferentes enfoques y posturas teóricas.

Alfred Shutz había determinado:

"... los recursos metodológicos particulares elaborados por las ciencias sociales para comprender la realidad social son más adecuados que los de las ciencias naturales para conducir al descubrimiento de los principios generales que gobiernan el conocimiento humano."¹¹

Generalmente, el objeto de estudio de las disciplinas está definido por las mismas y por su práctica disciplinaria. Quizá esta es una de las cuestiones que más pesan dentro de la delimitación del objeto de estudio de la pedagogía,¹² en tanto que el conjunto de prácticas de esta disciplina son tan variadas y complejas que es de entrada imposible delimitar lo educativo en este caso, como objeto, ya que no se limita sólo a prácticas educativas sino a prácticas sociales.

10 TENDOR W. AZORNO, et. al, op. cit. 1973, p. 85.

11 ALFRED SHUTZ, Formación de conceptos y teorías de las ciencias sociales, en: MARDONES y URSUA, op. cit. 1987, p. 179.

12 El objeto de estudio se determina como aquel objeto construido analíticamente sobre la base de un aparato conceptual.

amenaza tanto con fetichizar su objeto como degenerar él mismo en fetiche.¹⁰

Sobre esta distinción lo metodológico se expresa como parte de un proceso de reflexión, el cual determina los recursos que permitan acercarse al fenómeno que se pretende comprender, esto se hace sobre la base de diferentes enfoques y posturas teóricas.

Alfred Shutz había determinado:

"... los recursos metodológicos particulares elaborados por las ciencias sociales para comprender la realidad social son más adecuados que los de las ciencias naturales para conducir al descubrimiento de los principios generales que gobiernan el conocimiento humano."¹¹

Generalmente, el objeto de estudio de las disciplinas está definido por las mismas y por su práctica disciplinaria. Quizá esta es una de las cuestiones que más pesan dentro de la delimitación del objeto de estudio de la pedagogía,¹² en tanto que el conjunto de prácticas de esta disciplina son tan variadas y complejas que es de entrada imposible delimitar lo educativo en este caso, como objeto, ya que no se limita sólo a prácticas educativas sino a prácticas sociales.

10 THEODOR W. ADORNO, et. al. op. cit. 1973. p. 85.

11 ALFRED SHUTZ, Formación de conceptos y teorías de las ciencias sociales, en: MARDONES y URSLA, op. cit. 1987. p. 179.

12 El objeto de estudio se determina como aquel objeto construido analíticamente sobre la base de un aparato conceptual.

El objeto ha sido también definido y estructurado en función de una problemática teórica. Sin embargo, dentro de la disciplina pedagógica no existe una problemática única, quizá existan unas que son prioritarias, pero lo cierto es que nuestra disciplina comparte múltiples problemáticas que se sitúan incluso dentro de diferentes marcos de referencia. Y que, por demás, se insertan dentro de diferentes diseños de investigación, los cuales son parte de un corte conceptual de cada corriente de investigación y de quien investiga. Tomemos en cuenta también que los términos que definen todo objeto de estudio, adquieren sentido en un contexto determinado. Después de todo, el discurso es el fundamento de determinadas prácticas.

*"Todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la educación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican...¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes."*¹³

Como vemos, la construcción o delimitación del objeto de estudio de la pedagogía, aún desde un plano metodológico, es una situación que trasciende una propuesta de investigación. Para la disciplina pedagógica lo educativo como objeto de estudio, es muy difícil delimitar, en tanto que comparte múltiples problemáticas tanto conceptuales como éticas, que determinan la amplitud del término educación.

Dentro de este apartado, considero importante retomar una cita de :

13 MIGUEL FOUCAULT. El orden del discurso, Ediciones Populares, México, 1988, p. 17.

Debesse y Mialaret, no con el objeto de establecer una distinción entre los términos educación y pedagogía, sino para reforzar el sentido de nuestro argumento:

"La educación ha existido siempre. Pertenece a todos los tiempos, a todas las sociedades, a todos los medios, debido a las relaciones tan íntimas que los humanos han establecido entre sí. En cambio la pedagogía, definida provisionalmente y de una forma sumaria como la teoría y la práctica de la educación no posee el mismo carácter permanente y universal."¹⁴

No hay que olvidar que la educación no posee un carácter permanente y universal, ésta, responde a un momento y a una situación histórica determinada por una praxis social.

3.2. La utopía del discurso pedagógico frente a la realidad educativa.
(la generalidad del discurso pedagógico frente a la particularidad de la acción educativa).

El discurso pedagógico desde sus inicios se ha delineado por una utopía que generalmente se acompaña con un ideal de sociedad, de hombre y de educación.

Con respecto a la utopía, Adolfo Sánchez Vázquez señala:

¹⁴ M. DEBESSE y G. MIALARET. op. cit., 1972, p. 25.

"Se suele calificar de utópico cierto comportamiento teórico o determinada actividad práctica. Utopía puede traducirse por "lugar imaginario" ... La utopía se mueve así en el reino de lo imposible. Lo utópico es aún una idea (o ciudad ideal) irrealizable no sólo al principio, sino por principio. Está fuera del tiempo, del devenir y de lo posible".¹⁵

Por su parte, Estebankrotz, señala:

"Nuevamente se pondrá de manifiesto que la utopía no es solamente una forma de pensamiento sino que es, en un sentido totalizante, una "visión del mundo"; una visión del mundo entero, que se formula y se realiza siempre en la interrelación dialéctica y pocas veces satisfactorias entre teoría y praxis."¹⁶

Un ejemplo claro son los modelos pedagógicos de Platón y Rousseau, por mencionar los más comunes. No es nuestra intención el profundizar sobre estos modelos, sino más bien, determinar que la generalidad del discurso pedagógico ha perdido de vista la particularidad de la acción educativa. La realidad educativa implica un nivel de profundización muy amplio, tanto que ésta escapa de la generalidad del discurso pedagógico, el cual muchas de las veces parcializa la realidad educativa y generalmente la descontextualiza.

Recordemos que todo discurso adquiere sentido dentro de un contexto y se adjudica a la explicación de ciertas prácticas disciplinarias. Una cita textual de Horkheimer y Adorno determina el sentido de la universalidad de las ideas:

15 ADOLFO SANJUELO VAZQUEZ, Del socialismo científico al socialismo utópico, Ediciones Populares Era, México, 1971. p.p. 8-9.

16 ESTEBANKROTZ, Utopía, Editorial Edicol, México, 1980. p. 11.

*"La universalidad de las ideas, desarrollada por la lógica discursiva, el dominio en la esfera del concepto, se levanta sobre la base del dominio real."*¹⁷

Una universalidad que dentro del área de la investigación social y humanística descontextualiza y enfoca hacia una visión ahistórica de los fenómenos a investigar.

Es importante considerar lo educativo en su sentido más amplio; hay que verlo como una instancia muy compleja que implica un sin número de prácticas. Por una parte, una práctica social, otra ideológica, cultural, política, económica y filosófica. Estas prácticas interaccionan entre sí, haciendo más compleja la cuestión educativa, en tanto que responden a muy diversos fines. Por una parte se busca la socialización de los individuos, su integración en la sociedad, a través de la transmisión de ciertos patrones culturales que se orientan hacia la homogeneización de la consciencia colectiva en una manera de ver el mundo; se establecen también relaciones políticas y económicas muy complejas, las cuales contribuyen a este objetivo.

Por otra parte, se sigue con la búsqueda de utopías que planteadas por medio del discurso pedagógico, pretenden a través de la generalización de las ideas, conceptualizar problemáticas educativas particulares. En este sentido la cita siguiente de Horkheimer, es muy ilustrativa:

¹⁷ HORKHEIMER M. y T. W. ADORNO. Dialécticas del Iluminismo, Editorial Sur, Buenos Aires, 1970. p. 27.

"Si la vida pública ha alcanzado un estado en el que el pensamiento se transforme inevitablemente en mercancía y la lengua en embellecimiento de ésta, el intento de desnudar tal depravación debe cesar a obedecer las exigencias lingüísticas y teóricas actuales antes de que sus consecuencias históricas universales, lo tornen por completo imposible."¹⁸

No podemos seguir haciendo planteamientos a futuro, orientados hacia una prospectiva de racionalidad técnico-instrumental. La educación es parte existente de un proceso histórico social real. Tampoco podemos utilizar arbitrariamente el discurso que se ha construido en torno a nuestra disciplina pedagógica. Es importante que se considere que lo pedagógico y lo educativo, son instancias de reflexión cercana.

Socialmente la educación es una función importante que se encuentra enmarcada dentro de los problemas nacionales, en tanto que la importancia y la problemática educativa se han ubicado dentro de un contexto histórico, que a través del tiempo ha determinado su relevancia y magnitud. En este sentido es indispensable comenzar a contribuir por medio de la reflexión de nuestra disciplina pedagógica, por el reconocimiento tanto social como conceptual de la misma y no perdernos en generalizaciones conceptuales que dejan de lado la particularidad existente de la acción y la praxis educativa.

Nuestro interés es hacer énfasis en que toda utopía, planteada desde una prospectiva de racionalidad técnico-instrumental, concebida como un planteamiento a futuro, orientado a determinados fines, desconoce la

18 HORKHEIMER, op. cit., 1970, p.8.

realidad educativa como tal y brinca el hecho de que ésta cuenta con características propias (es compleja, contradictoria, cambiante, etc.), las cuales le dan su historicidad y contextualización.

3.3. Pluralidad o diversidad de los marcos de referencia que abordan lo educativo.

Tanto la pedagogía como las demás disciplinas del área social, son disciplinas que nos permiten identificar diferentes teorías o enfoques de interpretación de la realidad social. Estas, en su evolución, han sido conceptualizadas de diversos modos. En el ámbito pedagógico estos enfoques han atendido a concepciones de hombre, sociedad y educación particulares de cada sociedad y momento histórico; y son estas diferentes concepciones las que han servido de paradigma para orientar las prácticas educativas, las cuales al mismo tiempo se han ido transformando y superando, volviéndose cada vez más complejas y multideterminadas.¹⁹

¹⁹ Cuando hablamos de "paradigma", se maneja la idea de T. S. KUIN, quien considera a los "paradigmas" como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.

En un sentido más amplio, se considera al paradigma como un estilo de pensamiento; ver: T. S. KUIN. La estructura de las revoluciones científicas, Fondo de Cultura Económica, México, 1971.

En esta línea, ROBERTO MIGUELEZ en su libro: Epistemología y ciencias sociales y humanas, señala: "los conceptos de "paradigma" y de "conflicto de paradigmas" así como los que juegan un rol semejante tales como los conceptos de "problemática", de "campo epistemológico", de "ruptura epistemológica", etc., pueden permitir un enfoque más fecundo de problemas tradicionales de la historia y de la sociología del conocimiento así como fertilizar un análisis filosófico de la ciencia, empobrecido por la unilateralidad y la relativa simplicidad de la concepción de la ciencia a la que se halla generalmente subordinado. A condición, sin embargo, de hacer de estos conceptos no meras categorías descriptivas sino nociones teóricas en el sentido fuerte del término." p. 43. op. cit. 1977.

La educación atraviesa por un extenso panorama que comprende las más variadas actividades del individuo, así, ésta se enfrenta con una multiplicidad de fundiones (que se le han asignado social e ideológicamente) ocupando espacios comunes ante intereses y expectativas diferentes y generalmente contradictorias.

"El lenguaje filosófico, según su propio ideal rebasa lo que dice en virtud de lo que dice, en el proceso del pensamiento, trasciende dialécticamente, al hacerse consciente, y dueño por tanto, de la contradicción entre verdad y pensamiento."²⁰

3.3.1. La visión sociológica.

Dentro de la investigación educativa la visión sociológica es quizá uno de los estilos de pensamiento más sólidos y recurrentes. Esto, por su parte, tiene una explicación no sólo social e histórica, sino principalmente ideológica.

Los estilos de pensamiento o "paradigmas" de la visión sociológica, responden a marcos referenciales muy amplios. Tenemos por un lado a Marx, el cual quizá dentro del ámbito de la investigación educativa se ha utilizado mucho, injustificadamente.²¹ Por otra parte, tenemos enfoques conceptuales muy fuertes como el funcionalismo, el estructuralismo, las

20 THEODOR W. ADORNO. La ideología como lenguaje, Taurus, Madrid, 1971, p.p. 19-20.

21 Injustificadamente en tanto que no existe una teoría Marxista de la educación; sino una teoría de la economía política que abarca algunos aspectos relacionados con la educación. Lo acertado sería quizá pensar que se ha tratado de aplicar la teoría Marxista a determinaciones sociales referentes a cuestiones educativas.

ideas de Durkheim, de Max Weber y el Neo-Weberialismo, a Gramsci, Althusser, Giroux y un sin número de teorías como: la teoría del capital humano, teoría de la dependencia, teoría de la correspondencia, teoría de la reproducción, la nueva sociología de la educación, la antropología social, entre las más conocidas.

No intentamos, ni pretendemos hacerlo, un balance sobre la relevancia e importancia dentro del ámbito educativo, de cada uno de estos enfoques, sino presentar de manera general su multiplicidad de cuestionamientos y de nuevas problemáticas que determinan el enriquecimiento de nuestra disciplina. Contribuyendo así a la problematización y reflexión de la misma.

Dentro de estos marcos sociológicos se intenta desde diferentes perspectivas abordar lo educativo como un proceso social, es por ésto que términos como: familia, socialización, escuela, relaciones de producción, división del trabajo, rol docente, interacción entre escuela-familia, familia-sociedad, docente-alumno, etc., legitimidad, ideología, relaciones sociales, clases sociales, credencialismo, cultura, jerarquización, institucionalización, concientización, descontextualización, transformación, realidad, proceso histórico, represión, contradicción, etc., son cuestiones tan amplias que requieren un posible nivel de abstracción, que sería realmente imposible simplificarlas y, por otra parte, son tan reales que sería todavía más imposible desconocerla o invalidarlas.

Por otra parte, es cierto también que todas estas diferentes perspectivas sociológicas por una parte, se complementan unas a otras o

simplemente se contradicen, lo cierto es que todas ellas parten de una concepción de realidad social diferente, que intentan explicar a través de sus marcos conceptuales.

Es importante aclarar que existen diferencias fundamentales en la conceptualización de cada una de estas perspectivas teóricas, y son precisamente estas diferencias las que han permitido el desarrollo teórico de esta visión sociológica que a través de sus aportes, ha contribuido enormemente a la redefinición de la disciplina pedagógica.

3.3.2. La visión antropológica.

Si partimos de que el hombre es el objeto de estudio por naturaleza de las ciencias humanas y sociales, no podemos negar la importancia de una visión antropológica dentro del entorno de la disciplina pedagógica.

Recordemos que el término "antropología" se deriva de las palabras logos (estudio) y anthropos (hombre) y significa literalmente "estudio del hombre".

Esta visión antropológica cuenta con elementos (a nivel conceptual) de análisis, que tienen un peso muy fuerte dentro de nuestro objeto de conocimiento: lo educativo. Encontramos categorías conceptuales como la cultura, el estilo de vida y su modo de conocer a éste, los mitos, la psicología (social e individual), la lingüística, entre otros más. La importancia de la visión antropológica dentro del ámbito educativo, se -

determina, no tanto por sus aportes teóricos, en tanto que estos no se basan en deducciones abstractas, sino en un conocimiento derivado de observaciones sistemáticas y recopilación de datos. Sino más bien, lo que determina su importancia es precisamente su cuestión de método; la antropología como sabemos realiza investigaciones sobre los modos de vida de diferentes regiones, las cuales lleva a cabo desde diferentes perspectivas concretas con métodos también concretos. Dentro de esta línea podemos mencionar: la observación participante, directa, la entrevista, el diario de campo, etc.

Sabemos que el término "antropología" se hace cada vez más complejo, ahora se habla de una antropología social, psicológica, cultural, física, lingüística, etnográfica, etnológica, etc. La relación entre estos términos se mantiene por cuestiones teóricas, pero especialmente por cuestiones de metodología.

Con el objeto de no limitar el grado de complejidad que representa el hablar de una disciplina como lo es la antropología, por cuestiones de desconocimiento, se considera importante pasar a establecer su relación directa con el ámbito educativo.

Dentro del esfuerzo de redefinir nuestra disciplina pedagógica a través de la reflexión sobre lo educativo, nos encontramos con diferentes teorías de la cultura y métodos antropológicos, que si bien no tienen relación inmediata con lo que se determina como lo educativo, si son espacios de reflexión, que han contribuido enormemente a la comprensión de

nuestro objeto de estudio o en cuanto a su eje de interés, ya que todas ellas hacen referencia a la interacción entre los seres humanos, y la explicación, de alguna manera de la realidad social, aunque no todas se acercan al estudio de estos aspectos de igual forma o con el mismo nivel teórico; tampoco escapan a las grandes problemáticas conceptuales que giran en torno a concepciones positivistas, empiristas, funcionalistas, evolucionistas o estructuralistas.

No pretendemos resaltar su importancia, su relevancia o el mal uso de estas perspectivas dentro del ámbito de la investigación educativa, lo importante es que éstas se incluyen paradigmáticamente como nuevas formas de conocimiento, que pretenden plantear una lógica de pensar y hacer investigación, en este caso, dentro del ámbito educativo de manera diferente, una forma que no se determine por un carácter formal o con cierto grado de cientificidad, racionalidad u objetividad, sino se caracteriza precisamente por aspectos más adecuados a su especificidad que no por tener ese carácter sean menos importantes.

3.3.3. La visión psicoanalítica.

Hablar de la relación entre psicoanálisis y educación actualmente es algo común,²² la visión psicoanalítica dentro del ámbito educativo ha

²² Precisamente en el mes de noviembre de 1988, se llevó a cabo el Primer Encuentro Nacional de Psicoanálisis y Educación. Promovido por la UNAM y ANUIES. Dentro de este encuentro se buscó analizar investigaciones en el campo de la educación y el psicoanálisis, conocer los avances realizados sobre la articulación de ambos campos y analizar los efectos de la presencia del psicoanálisis en la Universidad. Gran número de problemas en torno a este tema se presentaron y se discutieron en el marco de este encuentro. Esta situación determina la inclusión de una visión psicoanalítica dentro del ámbito pedagógico.

adquirido importancia en temáticas que dan prioridad al sujeto dentro del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, la relación entre deseo-saber y entre maestro-alumno; sin embargo, los aportes psicoanalíticos no se reducen a problemáticas particulares de la disciplina pedagógica. El psicoanálisis como sabemos es una disciplina que abarca problemas no tan sólo profundos sino abstractos, el hablar de psicoanálisis nos remite a hablar de Freud, de las relaciones entre lo imaginario, lo simbólico y lo real, de la angustia, del principio de placer-disciplacer, de la existencia de un Otro, del orden de significantes, etc., nos remite a un sin número de términos muy complejos que forman parte de la jerga psicoanalítica.

El psicoanálisis no es una acción educativa, psicoanálisis y pedagogía son disciplinas totalmente distintas, persiguen diferentes fines; no hay que suponer tampoco que el psicoanálisis es un campo más amplio que la pedagogía o viceversa, el lugar psicoanalítico es un tipo de transmisión del saber de un saber distinto, diferente, un saber que va más allá de la racionalidad humana y que se ubica en el orden del inconsciente.

El psicoanálisis ha tomado por objeto la psique individual. Sin embargo, a través del conocimiento de ésta, se han podido entender aspectos de la conducta social más amplios, los cuales se derivan generalmente en síntomas--sociales, patológicos, esquizofrénicos, neuróticos, etc., delimitados en estructuras -- conceptuales muy complejas de carácter psicosocial. La educación es parte también de - estos síntomas.

La siguiente cita explica de alguna manera el sentido del argumento anterior:

"Entre 1909 y 1912, la educación es vista como un factor de vocación, virtual o realmen-

te patógeno, en la medida en que la represión social de las pulsiones es un factor de neurosis. Pero ésta puede ser incitadora; una ayuda en el dominio del principio del placer por medio de la adaptación y la sublimación ... En 1913, educación y terapia son consideradas como complementarias, siendo testimonio de esto la Introducción del libro de Pfister. La educación debe ser profiláctica, tener como objetivo evitar la formación de neurosis, la psicoterapia corrige una evolución patológica por medio de su acción reeducadora. Una orientación psicoanalítica de la educación debería evitar en gran medida la formación de neurosis.²³

Desde el psicoanálisis se habla de la vida personal del sujeto y todas sus problemáticas particulares que interna a lo largo de su existencia. Sin embargo, el psicoanálisis también reconoce que el sujeto no se observa de manera aislada, sino que éste se entiende sobre la base de sus relaciones con los otros, y con el contexto al que pertenece.

Desde una visión pedagógica el psicoanálisis nos remite a considerar cuestiones relacionadas con el contexto educativo. Nos permite reflexionar sobre la posición del docente frente a su propio saber, o sobre el papel del alumno como sujeto carente de un saber que le garantiza cierta seguridad dentro de la praxis social. O sobre la inclusión del sujeto dentro de la creación de su conocimiento y de su rol social. En fin, nos puede remitir a diversas cuestiones, que son parte del inconsciente humano y de la psique social. Y en donde siempre uno como sujeto está en juego porque es parte del mismo.

La relación entre psicoanálisis y pedagogía tiene implicaciones críticas también importantes, las cuales de alguna manera se vislumbran en

²³ Psicoanálisis y educación: puntos de referencia. JEAN CLAUDE FILLIOUX. Universidad de París, Nanterre. (Traducción para uso interno, sujeta a revisión, María del Pilar Jiménez S. CESU. UNAM) 14 p.

la siguiente cita:

"...es preciso tener en cuenta que los objetos del influjo pedagógico traen consigo muy diversas disposiciones constitucionales, de suerte que un procedimiento idéntico del pedagogo no puede resultar benéfico para todos los niños. La más sonora ponderación enseña que hasta ahora la pedagogía ha desempeñado muy mal su tarea e infligido graves prejuicios a los niños."²⁴

Sin embargo, lo que se intenta en este apartado es determinar que la inclusión e intención del discurso psicoanalítico dentro del discurso pedagógico, se caracteriza por este tipo de estructuras conceptuales muy complejas, que han permitido vislumbrar una vez más el carácter multidimensional de la disciplina pedagógica.

3.3.4. La visión crítica.

El cuestionamiento sobre las situaciones y condiciones de vida del hombre ha sido siempre una cuestión inicial, dentro del ámbito de las ciencias sociales y humanística.

La visión crítica representa dentro del ámbito de las disciplinas sociales, una fuerte reflexión sobre la condición humana. Sus instancias paradigmáticas se orientan hacia la búsqueda de los valores humanos, de la individualidad e identidad humana. Se critica a una sociedad totalmente

²⁴ "La importancia del psicoanálisis dentro de la reflexión del proceso escolar", en: Nuevas Conferencias de Introducción al Psicoanálisis, 34ª conferencia, Tomo XXII, Amarrutu, p. 138.

materializada que ha llavado a la deshumanización del hombre.

La inclusión de una perspectiva crítica dentro del ámbito pedagógico como instancia de reflexión, se presenta como un elemento urgente a ser retomado, en tanto que da prioridad a nuestro objeto de conocimiento por naturaleza: el hombre mismo.²⁵ Y por otra parte nos permite vislumbrar desde otra óptica los problemas educativos. Situación que ayuda al esclarecimiento de condiciones particulares del área de la investigación social y humanística.

La visión crítica determina la aparición de un enfoque teórico denominado teoría crítica, representado principalmente por Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse y, posteriormente, J. Habermas. Principales integrantes de la Escuela de Frankfurt.²⁶

La Escuela de Frankfurt y sus representantes continúan con una tendencia de enfoque marxista, orientada hacia una línea psicoanalítica (Freudiana principalmente). Su preocupación se centra en las situaciones del ámbito social.

"Es en realidad su trabajo, enraizado en la tradición central de la filosofía europea, abierto a las técnicas empíricas contemporáneas y dirigido a cuestiones sociales actuales lo que formó el núcleo de las realizaciones del instituto."²⁷

²⁵ Es importante que no se parcialice el marco conceptual tan amplio que abarca la visión crítica, ya que ésta no se sitúa tan sólo dentro de un marco sociológico, psicoanalítico y antropológico, sino principalmente histórico.

²⁶ Para mayor documentación ver: MARX HORKHEIMER, Teoría crítica, Barral Editores, Barcelona, 1973.

²⁷ JAY MARTIN, La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt, Taurus, Madrid, 1974.

Dentro del ámbito de la investigación social, la teoría crítica es un elemento importante en tanto que nos da ciertas bases para la reflexión de los fenómenos en su totalidad. O sea, es un enfoque que contextualiza e historiza los fenómenos a estudiar.

3.3.5. La visión histórica.

El contextualizar las problemáticas particulares de toda disciplina es una cuestión fundamental para la comprensión de las mismas. El carácter histórico del conocimiento es el que determina su relevancia e importancia dentro de la solución de situaciones particulares.

La creación del conocimiento generalmente se determina por situaciones particulares. El avance de la consciencia humana es impredecible. El conocimiento de las condiciones históricas, políticas, sociales, económicas, culturales e ideológicas, son importantes a considerar con el fin de no descontextuar cualquier proceso de reflexión.

Todo esquema referencial así como toda terminología surge dentro de un contexto histórico, social, político, económico e ideológico que lo hace posible. En este sentido, la visión histórica dentro del ámbito de las ciencias en general, se considera un elemento necesario para salvar al conocimiento de todo carácter inmovilista y parcial.

El sentido de la disciplina histórica por sí mismo es muy amplio, esta disciplina ha abierto de manera sorprendente el marco conceptual de las

ciencias sociales y humanísticas.

En este sentido, dentro del ámbito pedagógico es imprescindible considerar la visión histórica, en tanto que ésta nos permite reflexionar sobre las problemáticas educativas, ayudándonos a considerar a éstas como instancias que tienen una dinámica propia de los conceptos que se han venido conformando alrededor de las mismas; también nos da la posibilidad de reconstruir los fenómenos a investigar a partir del conocimiento en donde fue creado o se desarrolló dicho fenómeno. Nos permite pensar los objetos de conocimiento como objetos en transformación. No hay que olvidar que todo conocimiento es una posibilidad histórica y en transformación.

Con el objeto de no parcializar el nivel de profundidad que implica el hablar de una visión histórica, consideramos mencionar solamente que ésta ha sido una noción conceptual muy fuerte dentro de la producción de nuevos paradigmas, hacia el avance del conocimiento de nuestra realidad.

3.3.6. La visión psicológica.

No podemos negar que la visión psicológica dentro del área de la investigación educativa, se ubica en un lugar muy respetable, en tanto que la disciplina psicológica se ha incursionado dentro del marco referencial de la disciplina pedagógica, de tal manera que existe dentro de la pedagogía una rama de la psicología llamada: psicopedagogía. Esto se puede considerar aparte del supuesto debate entre el prestigio (tanto conceptual

como laboral) de ambas disciplinas.

La visión psicológica aporta instancias paradigmáticas orientadas generalmente hacia una postura empirista de ver la realidad educativa. En este sentido, los aportes en torno a las teorías de aprendizaje, a la disciplina mental del conductismo, de la psicología experimental, etc., son fundamentos que coinciden en la determinación de la funcionalidad de la disciplina psicológica dentro de problemáticas particulares de la acción educativa.

Dentro de la visión psicológica, de lo que se trata es de dar prioridad a la educación como un proceso psicológico, en donde existe una relación interpersonal educador-educando y en donde la educación es aquella herramienta de modificación de la conducta.

Por esto, la psicología de la educación se preocupa por investigar la naturaleza general del desarrollo, los estados afectivos, los intereses, las actitudes, los ideales, los procesos psíquicos de adaptación (social e individual), el proceso de aprendizaje, las diferencias individuales, la personalidad del individuo, la psicología escolar, los tests psicológicos, las tipologías, entre muchas otras cosas más.

Sin pretender hacer una crítica mal fundamentada de esta perspectiva, ya que sus aportes han contribuido a problematizar nuestra disciplina, permitiendo su reflexión, es importante no dejar pasar que existe un proceso social-histórico, político, cultural e ideológico real, que enmarca toda

teoría psicológica y, el cual, no se puede desconocer, ya que su desconocimiento nos lleva irrevocablemente a la descontextualización de problemáticas particulares de nuestro campo disciplinario.

3.3.7. El pragmatismo en la educación y la visión ingenieril.

Esta visión dentro de la delimitación conceptual de nuestra disciplina es muy importante, porque cuenta con un soporte técnico fuerte, orientado hacia la búsqueda de una funcionalidad vista desde una lógica empresarial del quehacer educativo (a nivel Enseñanza-Aprendizaje principalmente).²⁸

John Dewey es uno de los autores que, a través de su marco referencial sobre lo educativo, nos ubica dentro de esta visión. Este autor, con sus aportes en torno a la escuela y su relación con el progreso social, su idea sobre la democracia y la justicia, se ha ubicado como uno de los principales representantes del pragmatismo,²⁹ se califica como un autor que tiene una posición muy influenciada por el empirismo y del cual recupera el término de la "ciencia experimental", como la idea más acabada. En este sentido, consideraba que la verdad de un conocimiento depende de la utilidad del mismo.

"Podemos llamar muy bien a la práctica educativa una especie de ingeniería social. Dándole ese nombre se provoca enseguida la observación de que como arte se halla mucho más atrasada que las ramas de la ingeniería física, tales como la agrimensura, la construcción de

²⁸ Para estos aspectos ver: ARREDONDO V, et. al. Técnicas instruccionales aplicadas a la educación superior, Trillas, México, 1979; KELLER, F. J.4. Goodbye Teacher ... en: Contributions to an educational. Volumen 2.

²⁹ A los teóricos pragmáticos no les importaba tanto la esencia del objeto, sino el dominio y la transformación del mismo.

puentes y la construcción de ferrocarriles. La razón es obvia. Descontando el hecho de que se da una preparación menos sistémica a las personas que aplican el arte de la educación, el caso es que las ciencias a que debe acudir para obtener contenido científico para el trabajo práctico de la educación se hallan menos maduras que las que ofrece el contenido intelectual de la ingeniería. Las ciencias humanas que constituyen las fuentes del contenido científico de la educación -biología, psicología y sociología por ejemplo-, se hallan relativamente atrasadas comparadas con las matemáticas y la mecánica.³⁰

La educación es vista como una empresa, la cual se mide a través de su utilidad y eficiencia. En este sentido, encontramos argumentos que se definen sobre esta misma línea:

"Que enseñar consiste en presentar información ha encontrado una expresión nueva: la versión puesta al día combina sutiles herramientas centradas en el estímulo con una ingeniería logística, ocurriendo esto en el marco general conocido como ingeniería de sistemas. Gran parte de la ingeniería de sistemas aplicada a la educación consiste simplemente en volver explícito el modo de dar (en el tiempo y en el espacio) una secuencia óptima a los recursos necesarios para lograr un objetivo determinado."³¹

La organización industrial Norteamericana dió paso a la forma de organizar el trabajo social de una manera más racional. En este sentido es comprensible que la búsqueda de una eficiencia del trabajo de la escuela se convierta en un problema social en la década de los años 80' en Estados Unidos.

Fue así como orientada a encontrar una organización racional y eficiente del ámbito escolar, aparecen varias consideraciones que

30 JOHN DENEY, *La ciencia de la educación*, Losada, Buenos Aires, 1964, p.p. 42-43.

31 ARREDONDO V. et. al. op. cit. 1979, p. 151.

posteriormente se llevan a cabo, introduciéndose de manera lenta pero eficaz dentro de los marcos conceptuales Latinoamericanos. Así, se pensó que el método era susceptible de ser racionalizado, aparece la idea de cociente intelectual; a través de la aplicación de tests, aparece la idea de pruebas objetivas para la evaluación, la orientación vocacional, la relación tecnología-educación, la elaboración de objetivos operacionales, entre otras cosas. Esto también al gran paso del empirismo inglés sobre la ideología norteamericana.

Haciendo un recorte realmente brusco de las condiciones históricas, políticas, económicas, sociales, culturales e ideológicas que permitieron la entrada de modelos eficientistas (Dewey, Bobitt, Tyler) norteamericanos a las sociedades latinoamericanas, podemos señalar en términos generales que, si bien no es juzgable por su utilidad (ya que el sistema educativo latinoamericano se planteó como parte de esta vertiente), si es juzgable por su carácter parcial, ahistórico, individualista y, por consiguiente, descontextualizador.

"Con la creencia en Dios, la pedagogía pone, por consiguiente, en manos del educador el medio para desarrollar en sí mismo las cantidades exigidas por la sociedad. Allí donde, en la educación, el nombre de la razón (más bien de la cooperación) suplanta el de Dios -como sucede abiertamente en el sistema americano de la actualidad- constituye también un ser irracional, un poder despótico, casi religioso, que siempre anda mostrando al hombre que sólo cuenta con sus recursos, subordine el presente al futuro, reconozca el provecho económico como ley de su actividad y mantenga la competencia."³²

32 MAX HORKHEIMER, Teoría crítica, Barral Editores, Barcelona, 1973, p.

En este sentido la siguiente cita de Marcuse es muy significativa:

"De nuevo nos encontramos ante uno de los aspectos más perturbadores de la civilización industrial avanzada: el carácter racional de su irracionalidad."³³

3.4. El carácter ideológico de la educación y sus limitaciones en la delimitación del objeto de estudio de la pedagogía.

Los puntos anteriores, en donde se trató de dar una visión general de los aportes teórico-metodológicos que influyen de manera significativa dentro del marco conceptual de la pedagogía, son el eje de partida de este inciso.

Es importante señalar que tanto la visión antropológica, psicoanalítica, crítica, psicológica, histórica y pragmática, se encuentran delineadas por una visión filosófica que, como señalamos en capítulos anteriores, enmarca el conocimiento en general. Es importante recordar también la relación y complementación de estos enfoques entre sí, hacia la búsqueda de un conocimiento más preciso de nuestra realidad, como seres individuales y sociales interactuantes de la misma.

La importancia de estas visiones es que la reflexión sobre las mismas, nos vuelve a recordar, que en todas ellas gira como un problema central: el hombre y la interacción entre los mismos. En este sentido se comprende

³³ HERBERT MARCUSE, El hombre unidimensional, Editorial Joaquín Mortiz, México, 1968. p.p. 30-31.

el grado de complejidad que implica su cuestionamiento y reflexión.

Esto nos hace pensar que el hombre, como objeto de estudio, no es privativo de ninguna disciplina social sino al contrario, éste es el objeto de su existencia y conformación, sin olvidar que cada campo disciplinario habla del sujeto y de la realidad social, a partir y sobre la base de supuestos conceptuales que le son propios.

Esta situación nos liga directamente al carácter ideológico de todo conocimiento.

"La ideología es: a) un conjunto de ideas acerca del mundo y la sociedad, que: b) responden a intereses, aspiraciones o ideales de una clase social en un contexto social dado, y que: c) guía y justifica un comportamiento práctico de los hombres acorde con estos intereses, aspiraciones o ideales."³⁴

Esta cita de Sánchez Vázquez nos explica el concepto de ideología. Sin embargo, la ideología como parte de una práctica social ética, es mucho más compleja, se refiere a todas las acciones humanas. Cumple de una manera implícita dentro de la praxis social una función justificadora, nunca explicativa; así, la ideología guía las acciones y la toma de decisiones de los individuos y las justifica en un sentido inconsciente. La ideología también se encuentra determinada por un origen de clase, el cual es precisamente el que define al mismo tiempo cómo nosotros vemos el mundo

34 SANCHEZ VAZQUEZ, ADOLFO. La ideología de la neutralidad ideológica en las ciencias sociales, en: La filosofía y las ciencias sociales, de J. E. BARCEL, et. al. México, Grijalbo, 1982, p. 132.

(la realidad) y en este sentido se dice que la ideología responde a los intereses de clase.

Ahora, ante tales características, podemos señalar conscientes que el tema sobre "ideología" es muy vasto e imposible de tratar en unas cuantas líneas, que la educación tiene un carácter ideológico, el cual se encuentra presente, no sólo a nivel teórico-conceptual, sino principalmente a un nivel de quehacer y de acción educativa.

Lo cotidiano del quehacer educativo se habla y se expresa por medio de un lenguaje ideológico.

La presencia de un carácter ideológico dentro de la reflexión de lo educativo, se deja ver en la multiplicidad de temas que abordan problemáticas educativas, desde diferentes perspectivas y contextos históricos concretos.

Un ejemplo claro de esto es el Seminario Internacional sobre "Perspectivas en la Formación de Profesionales de la Educación", llevado a cabo en el mes de noviembre de 1988, el cual fue escenario de la presentación y discusión de múltiples problemáticas en torno a lo educativo, y al que asistieron ponentes de: Argentina, Brasil, España, Estados Unidos, Francia, México y Uruguay; condición que permitió aportar un panorama acerca de la situación actual de la educación y sus problemas prioritarios.

He aquí, algunos de ellos: "Concepción pedagógica y su expresión en

los planes de estudio"; "Reflexiones en torno a la formación docente"; "Constitución del campo pedagógico"; "Análisis de los problemas de formación de pedagogos, su relación con la política educativa"; "Curriculum y profesión"; "Reestructuración de la realidad pedagógica"; "Ejes para una propuesta en Argentina"; "Pedagogía crítica y esperanza radical"; "Educación como objeto de conocimiento, un enfoque histórico y epistemológico"; "Pedagogía y ciencias de la educación"; "Educación y formación profesional"; "Epistemología y discurso pedagógico"; "El desarrollo de la pedagogía como profesión"; "Conformación de un nuevo tipo de pedagogía"; "La educación y la política"; "Principales problemas del sistema educativo en Argentina", etc. Por cuestiones de espacio y de tiempo, es imposible exponer las ideas principales de este vasto panorama de problemáticas que rodean a la disciplina pedagógica, además, esta no es nuestra intención.

Lo que nos interesa es el plantear la dificultad de delimitar el objeto de estudio de la pedagogía, buscando su especificidad, el objeto de la pedagogía, escapa a lo dado, a lo establecido por sí mismo, lo educativo no es predecible, verificable, repetible, ni mucho menos específico, el buscar estas características nos lleva sólo a parcializar el conocimiento de la realidad educativa.

Ante la insistencia de delimitar el objeto de estudio de la pedagogía, nos queda el pensar si es ésta una necesidad conceptual de la disciplina pedagógica, o es una obsesión de los pedagogos.

"Si los sentidos ya son inseguros, con mayor razón lo serán los conceptos. Comprometerse con una teoría resulta siempre algo limitado."³⁵

"El espíritu no puede menos que delimitarse cuando es consolidado como patrimonio cultural y distribuido con fines de consumo. El alud de informaciones minuciosas y de diversiones domésticas corrompe y estupidiza al mismo tiempo."³⁶

Sin embargo, es importante considerar y retomar la insistencia de delimitar conceptualmente a la disciplina pedagógica, reflexionando en torno a los fundamentos y marcos referenciales que tratan de explicar lo educativo como objeto de conocimiento.

35 MAX HORKHEIMER, op. cit. 1973, p. 14.

36 MAX HORKHEIMER, Dialéctica del iluminismo, Editorial Sur, Buenos Aires, 1970, p. 11.

CAPITULO 4. EL DISCURSO PEDAGOGICO: EL PAPEL DEL LENGUAJE DENTRO
DE LA PRODUCCION DEL CONOCIMIENTO.

Nuestro interés al abordar este capítulo se centra en la consideración del papel que ha ocupado el lenguaje dentro de la producción del conocimiento de lo social, y principalmente dentro del discurso pedagógico. Esto de entrada es una cuestión muy amplia.

Es importante determinar que lo anterior, no se pretende conocer a través de un estudio detallado acerca de las consideraciones ya sea semánticas, sintácticas o etimológicas de la lengua. Tampoco se pretende abordarlo por medio de la llamada ciencia del lenguaje, la cual se intenta crear por un aparato cada vez más complejo de definiciones, destinadas a describir lo que se concibe como real.

Nuestro interés se orilla hacia el conocimiento del lenguaje y su relación con el significado, con el conocimiento y con su sentido. Nos interesa determinar que el hombre está implícito en la lengua y al mismo tiempo ésta es parte de un dominio social e ideológico.

Es importante situar desde un principio, que el papel del lenguaje dentro de este dominio, ocupa en las relaciones subjetivas un lugar importante, no orientado hacia el esclarecimiento del conocimiento del mundo que nos rodea, función que sin embargo le es asignada, esto en tanto que el lenguaje se encuentra mediado por determinantes de carácter ideológico que nos ubican dentro de una falsa consciencia de lo real. Lo anterior no

niega que la lengua sea un acto de sentido eminentemente social, pero si establece que la lengua también es un acto político, ideológico, psicológico y de conocimiento. Es un acto que se ubica en el orden de la construcción del saber. Un saber que generalmente tiende a responder a fines generalizados, los cuales establecen por medio de un proceso de homogeneización de la consciencia social, a través de mecanismos ideológicos y culturales, institucionalizados y legitimados socialmente.*

El lenguaje está determinado e inserto dentro de un orden simbólico, dentro de una cadena de significantes y significados que tratan de darle sentido y validez. Es así, como el uso de las palabras y el significado de las mismas determinan la posibilidad de crear una nueva significación, permite el pensar que dentro de todo discurso se puede generar un nuevo sentido.

Nuestra posibilidad de trabajo surge cuando las cosas dentro de la redefinición de nuestra disciplina no son tan claras, cuando nos encontramos frente a la necesidad de compartir diversos marcos referenciales y códigos lingüísticos, los cuales, a través de diferentes corrientes, enfoques, teorías, perspectivas o visiones, intentan explicar la realidad educativa, sin olvidar que esta situación, al mismo tiempo, ha permitido el desarrollo conceptual de la disciplina pedagógica.

Lo que nos interesa obtener, a través del reconocimiento de la condición multidimensional e interdisciplinaria de la disciplina pedagógica

* Esta explicación parte de la reflexión del libro de Gadamer, Hans Georg. Verdad y Método, Sígueme, Salamanca, 1977; que sostiene como tesis general en esta obra que: "el lenguaje constituye en cada caso la articulación de hombre y mundo al encuentro o, dicho en otra terminología, de teoría y praxis.*"

y, principalmente, de su objeto de estudio, una lógica de pensamiento que nos permita acercarnos al conocimiento cada vez más profundo de nuestra realidad educativa. Esto, siempre y cuando recordemos que no porque generalmente la meta dentro de la producción del saber se marque en el sentido de la eficiencia, se quede solamente en intento o buenas intenciones crear o producir un conocimiento con un sentido diferente. Foucault nos sitúa dentro del sentido del discurso lógico:

*"Los códigos fundamentales de una cultura -los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas- fijan de antemano para cada hombre los ordenes empíricos con los cuales tendrá algo que ver y dentro de los cuales reconocerá."*¹

Tomemos en cuenta que la lengua tiene reglas, no se habla aquí precisamente de un aspecto sintáctico o semántico, sino más bien de sentido; éstas permiten llegar a entender lo que la gente dice, las reglas determinan el entendimiento de las cosas, nos ubican dentro de una dimensión espacio-temporal que nos permite relacionarnos y comprendernos con los otros, así como acercarnos al conocimiento de nuestra realidad. Sin olvidar, que una cosa es partir de la realidad y otra cosa es prescribir sobre la misma. Cuando se parte de la realidad existe la posibilidad de construir sobre la base de algo. Es importante comprometerse con la realidad no con los discursos formales sobre la misma.

*"El sistema de signos que es el lenguaje, que con su pura existencia transfiere todo de antemano a algo ya preparado por la sociedad, defiende a ésta según su propia figura, antes de cualquier contenido."*²

1 MICHEL FOUCAULT, Las palabras y las cosas, Siglo XXI, México, 1969, p. 5.

2 THEODOR W. ADORNO y HOPFHEIMER, Teoría crítica, Barral Editores, Barcelona, 1973, p. 55.

4.1. *La influencia de una visión epistemológica del lenguaje y sus determinantes en la conformación del discurso pedagógico.*

A través del tiempo, el desarrollo acelerado de las ciencias de la naturaleza se convirtió en el referente unívoco del conocimiento, incluso de lo social (positivismo). De ahí, el fundamento epistemológico de las disciplinas ha establecido el objeto de estudio de las mismas, ha trazado sus límites y ha estudiado el curso de su desarrollo, influyendo en la conformación del discurso de éstas. La pedagogía, disciplina que se inserta dentro del ámbito de lo social, se ha visto determinada e influenciada por un enfoque de corte epistemológico de orientación positivista que ha dejado de lado el carácter interdisciplinario y multidimensional de su objeto de estudio. La inserción de una corriente positivista derivada de un enfoque epistemológico, determinó en el ámbito de las ciencias sociales un carácter --ahistórico de los fenómenos y de sus formas lingüísticas.

"El positivismo ha registrado muchas veces lógicamente en sus corrientes semióticas la ruptura histórica entre el lenguaje y lo expresado. Las formas lingüísticas, en cuanto objetivadas y sólo mediante la objetivación llegan a ser formas, sobrevivieron a aquello que perseguían, junto con su contexto."³

Las connotaciones científicistas que han caracterizado el discurso pedagógico, han establecido un lenguaje de corte epistemológico (positivista y descontextuador), el cual la mayoría de las veces parcializa el conocimiento de la realidad educativa. En este sentido podríamos decir que el conocimiento pedagógico no avanzaba, en tanto que se encontraba inmerso

3 THEODOR W. ADORNO. La ideología como lenguaje, Taurus, Madrid, 1971, p. 56.

en un lenguaje obvio de la pedagogía clásica (positivista) y posteriormente de la pedagogía que se moderniza con la tecnología educativa.

"... la noción de ciencia es ella misma ambigua. Si nuestra noción de ciencia está determinada por el ideal matemático y sus procedimientos de origen son normativos para la ciencia, entonces la naturaleza y función del lenguaje científico es una cosa. Por otro lado, si incluimos dentro de la ciencia el conocimiento histórico y el conocimiento de la vida y del espíritu, entonces la naturaleza del lenguaje científico será otra cosa muy distinta. Esta ambigüedad en la noción de ciencia se extiende a la noción de su objetivo o propósito y, por lo tanto, a la naturaleza del lenguaje que emplea."⁴

Es cierto que existen saberes que ya están hechos, que existen cosas que sí se concluyen, que sí producen un saber determinado y que efectivamente funcionan, son saberes incuestionables, los cuales existen como una conclusión de la producción de un conocimiento determinado; estos generalmente se dan dentro de la ciencias naturales; por ejemplo: la ubicación de los planetas que integran el sistema terrestre, los terremotos, el movimiento de los cometas, etc. Existen también corrientes de interpretación que se han producido bajo el intento de definir ciertos aspectos del conocimiento en general; tenemos por ejemplo: el enciclopedismo, al desarrollismo, al científicismo, al funcionalismo, al conocimiento modernista y postmodernista, etc.

Sin embargo, en hechos referentes a lo social, la idea de conocer un objeto en su totalidad se da desde un saber ideológico, entendiendo a éste como un falso saber de la realidad.

⁴ WILBUR MARSHALL URBAN, Lenguaje y Realidad, Fondo de Cultura Económica, México, 1979, p. 420.

La influencia de una visión epistemológica de orientación positivista dentro de la conformación del discurso pedagógico, ha limitado no sólo la problematización de dicha disciplina, sino principalmente sus determinaciones multi e interdisciplinarias que la hacen cada vez más compleja y completa. Esto en tanto que las determinantes del lenguaje de corte epistemológico se han involucrado de tal forma dentro del discurso pedagógico, tratando de establecer una coherencia lógica y fáctica a cuestiones particulares del ámbito educativo, buscando garantizar al mismo tiempo su verificabilidad, utilidad, funcionalidad y optimización.

En este sentido la siguiente cita determina el papel de la lógica en la significación del conocimiento:

"...la lógica presupone que los términos tienen sentido y las proposiciones significado, pero que ella misma no puede determinar ese sentido y significado. Todo lo que puede hacer es determinar el sentido lógico o el sentido para la lógica, no el sentido o el significado para el discurso. La determinación de este sentido y este significado implica un punto de vista que está más allá de la lógica."⁵

Considerando el contenido de los capítulos expuestos anteriormente, vemos que de alguna manera se ha determinado el nivel de amplitud teórico-metodológico que implica la reflexión de lo educativo. Esto constituye un elemento importante en la conformación del discurso en torno a la disciplina pedagógica. También, determina que no es posible reflexionar y escribir sobre lo educativo, considerándolo como algo estático, neutral y lineal.

5 WILBUR, MARSHALL URBAN, op. cit. 1979, p. 274.

sino que, en la construcción del discurso sobre lo educativo se tiene que tener presente el carácter histórico, complejo, contradictorio y discontinuo de los fenómenos educativos, sociales y humanos. Tomemos en cuenta que el lenguaje en la investigación social no es unívoco, el tratamiento del lenguaje tiene que ser acorde con el contexto del discurso en el cual es producido.

No olvidemos la inclusión de la disciplina pedagógica dentro del área de la investigación social. Recordemos que lo social está estrechamente ligado con el conocimiento de lo humano; es por esto que dentro de estas instancias, la conformación de un discurso tiene que estar comprometida con un proceso de pensamiento y reflexión, que se oriente hacia la búsqueda de una comprensión más profunda de nuestro modo de vida, y no se orille hacia la conformación de un discurso que trate de integrar una verdad absoluta y unívoca de ciertos hechos. Recordemos que el carácter histórico del conocimiento de lo humano, nos incluye dentro del análisis crítico de nuestro discurso.

*"Esta idea parte del hecho de que las necesidades humanas tienen carácter histórico. En efecto, más allá de la animalidad, todas las necesidades humanas, incluso las sexuales, son históricamente determinadas e históricamente transformables."*⁶

6 HERBERT MARCUSE. El fin de la utopía, Siglo XXI, México, 1968, p. 6.

4.2. El lenguaje visto desde la teoría crítica, sus implicaciones en la conformación del discurso pedagógico.

El discurso del lenguaje visto desde la teoría crítica se plantea como un espacio de reflexión que intenta indagar sobre el ámbito educativo, con un enfoque totalizador.⁷

No se intenta, dentro de este apartado, continuar con la polémica en torno a los criterios positivistas o antipositivistas de las determinaciones lingüísticas de las teorías que reflexionan sobre la realidad, o en torno a la falsedad o no de un discurso, o su carácter subjetivo u objetivo del mismo. El lenguaje, generalmente quizá por su carácter tan ambiguo, se inserta en la trampa del contenido metafísico o lógico-racional (discurso empirista); lo que nos interesa es el determinar que todo discurso hace referencia a lo humano, a lo vivencial, y a esto precisamente es a lo que tiene que responder.

Es importante considerar que el conocimiento de lo social tiene connotaciones específicas: se trata de un conocimiento que tiene significación dentro de contextos históricos específicos; tiene sentido para

7 MARDONES y URSUA. op. cit. 1987. "...se fundó en el ámbito alemán un instituto de investigación social anejo a la universidad de Frankfurt, que andando el tiempo sería el origen de la llamada escuela de Frankfurt. Su fundador y cabeza de fila es Adorno, junto a él trabajaron y modelaron las ideas de lo que se denominaría la teoría crítica de la sociedad, Adorno, Marcuse, Fromm, Lowenthal, Polloch ... prosiguen la línea hegeliana-marxista a la que tratan de incorporar las aportaciones de Freud. Su pretensión es analizar la sociedad occidental capitalista y proporcionar una teoría de la sociedad que posibilite a la razón emancipadora las orientaciones para caminar hacia una sociedad buena, humana y racional.", p. 27.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

los sujetos en la interacción con los otros y con su contexto; es parte y corresponde a una cultura social, la cual tiene implicaciones con la psique a nivel colectivo e individual de los sujetos. Es un conocimiento que se construye sobre lo vivencial, o sea, sobre la existencia y experiencia misma del ser humano. El saber y el conocimiento de lo social se relacionan así con valores éticos y morales.

Ante estas características el lenguaje, dentro de la producción del conocimiento de lo social, adquiere también connotaciones específicas; primeramente el lenguaje se encuentra inserto dentro de una práctica (ética), en un modo de vida que responde a la creación de un discurso y la motivación (social o individual) que lleva a la construcción del mismo. Así, la construcción de un discurso se conecta y responde a un sistema de relaciones sociales determinadas por una praxis social, lo cual incluye que todo discurso tiene sentido y significatividad dentro de un contexto histórico-social específico.

El proceso de conocimiento de lo social se encuentra determinado por la mediación de su historia y su contexto actual; de su saber objetivo y subjetivo. Cada lenguaje expresa su propia verdad, su propia "realidad"; en este sentido la construcción de un discurso se encuentra mediada por las características de la "realidad" a la cual se describe. Sin embargo, el lenguaje también se encuentra mediado por un discurso de carácter ideológico. En este sentido, un argumento que se cita en el libro de Mc Carthy es muy claro:

"Toda ideología -en tanto que falsa conciencia lingüísticamente articulada- no sólo se presenta a sí misma con un sentido ininteligible, sino que también puede ser entendida en su "verdadero" sentido, esto es, en conexión con un interés por el dominio."⁸

La ideología siempre se ha encontrado ligada con el poder y el dominio, los cuales se expresan lingüísticamente en torno a una praxis determinada.

Con este mismo enfoque encontramos otra cita que señala:

"En el lenguaje vivimos como en un aire viciado en el que las palabras trabajan al servicio de la organización dominante de la vida..."⁹

Es difícil explicar el carácter ideológico del lenguaje, esto nos llevaría a insertarnos en una polémica en donde lo social, lo político y lo ideológico se entrecruzan en una interacción muy compleja.¹⁰

Lo que nos queda decir, es que todo lenguaje está mediado por una concepción ideológica de mundo, de hombre y de sociedad. Todo discurso se establece sobre la base de una realidad simbólica con significantes también de carácter simbólico. Así, el discurso transmite cierta realidad la cual siempre se encuentra directamente relacionada con la

8 Rethorik, Hermeneutik and Ideologiekritik. En: THOMAS Mc CARTIN, La teoría crítica, de J. Habermas, Tecnos, Madrid, 1987, p. 71.

9 CARLOS ALVAREZ ALFREDO, et. al. El silencio del saber (notas para una filosofía de las ciencias), Nueva Imagen, México, 1979, p. 30.

10 Esto tomando en cuenta que el concepto de ideología se ha desvinculado de sus explicaciones teóricas originales, ubicándose en el orden de lo social, sobre la base de su funcionalización a las necesidades contemporáneas. Esta explicación tiene su origen en: "Ideología y acción". HORKHEIMER. Sociológica, Taurus, Madrid, 1979, p.p. 201-213.

existencia del hombre en su mundo. Sin embargo, es importante no desconocer dentro de la interpretación de esta realidad la existencia de elementos valorativos específicos, que determinan la significación que a nivel colectivo e individual se le da a ciertos discursos o mensajes emitidos en sus diferentes modalidades (a través de la palabra, del actuar, del arte, del síntoma, etc.).

"La interpretación lingüística es la forma de la interpretación en general. Por lo tanto, se da también allí donde lo que hay que interpretar no es de naturaleza lingüística, no es un texto sino, por ejemplo, un cuadro o una obra musical.

No conviene dejarse desorientar por estas formas de interpretación que no son en sí mismas lingüísticas, pero que en cambio presuponen realmente la lingüística."¹¹

La significación no sólo tiene que ver con la contextualización o historicidad de un discurso, sino también, con el significado que cada hombre de manera individual en su interacción con los otros y con su contexto le otorga a este discurso. Es importante tomar en cuenta que el hombre es definido como un resultado de las relaciones sociales concretas. En este contexto la pedagogía, a través de sus determinantes discursivas así como de su quehacer, se convirtió en una instancia inmovilista orientada a intereses políticos. Así, la pedagogía se determinó como una práctica ideológica con decisiones y acciones concretas. Esto con el objeto de homogeneizar los criterios de razón.

Una cita de Goldmann nos ubica en el sentido metodológico del

¹¹ "El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica". En: GADAMER. Verdad y Método, Sígueme, Salamanca, 1974, p.p. 478-479.

argumento anterior:

"Todo grupo tiende, en efecto, a conocer de manera adecuada la realidad, pero su conocimiento no puede llegar más que hasta un límite máximo compatible con su existencia.

Más allá de ese límite las informaciones sólo pueden pasar si se logra transformar la estructura del grupo, exactamente como en el caso de los obstáculos individuales no pueden pasar si no se transforma la estructura psíquica del individuo."¹²

En este sentido podemos decir que el lenguaje es visto como un medio que permite alcanzar ciertos fines, establecidos por una praxis social la cual se orienta al cumplimiento de los mismos.

La importancia de rescatar algunos elementos que a nivel conceptual se implican dentro del análisis del lenguaje (éste, expresado en sus diferentes modalidades), tiene como objeto insertarnos dentro del análisis del discurso pedagógico.

La construcción de un discurso pedagógico se ha visto influenciada, en un primer momento, por un enfoque de carácter epistemológico de orientación positivista. Determinante que a través de la historia ha establecido un reduccionismo de ciertos conceptos (vinculados tanto a la explicación de las ciencias de la naturaleza como de las ciencias sociales y humanas) y haciendo énfasis en funcionalizarlos sobre la búsqueda de una ciencia unificada. En el campo pedagógico esta visión originó el surgimiento de las denominadas "ciencias de la

¹² LUCIEN GOLDMANN. "Importancia del concepto de conciencia posible para la comunicación", p. 35. En: El concepto de información en la ciencia contemporánea, Coloquios de Raymond, et. al., Siglo XXI, 1966.

educación".¹³

En el mundo de habla inglesa, uno de los más poderosos desafíos a la lógica neopositivista de la ciencia unificada ha sido el surgido de uno de los centros neurrológicos de la filosofía analítica misma: la última filosofía de Ludwig Wittgenstein. La primera obra de Wittgenstein, *El Tractatus*, fue -junto con el atomismo lógico de Russell y las ideas del Círculo de Viena- una de las principales fuentes del positivismo lógico. En él Wittgenstein trató de fijar los límites del lenguaje (y del pensamiento y del mundo) revelando su estructura lógica uniforme: la estructura universal del lenguaje, su "esencia", quedaba ubicada en la forma lógica oculta bajo la superficie del discurso cotidiano, y esta forma reflejaba la estructura del mundo ... al mismo tiempo proporcionaba una valiosa propedéutica al programa de la ciencia unificada: la sintaxis lógica del lenguaje fijaba los límites de los cuales eran posibles las proposiciones fácticas con sentido. Determinaba de antemano la forma lógica de tales proposiciones y la estructura de la realidad que esas proposiciones reflejaban. Se trataba, en este sentido, de la sintaxis lógica de un lenguaje universal de la ciencia.¹⁴

En cuanto al campo de la investigación educativa, es importante modificar y superar el paradigma positivista el cual ha imperado sobre la misma. En tanto que, la educación es un acto eminentemente humano y social, no solamente científicista. Por otra parte, es importante también que la investigación se vaya más allá de las connotaciones tecnicistas las

¹³ Estas ideas también determinaron que la educación se equiparara al funcionamiento de una empresa, idea reforzada por los trabajos de TAYLOR en los Estados Unidos. ver: TAYLOR, FREDERICK WINSLOW, 1856-1915. *Principios de la administración científica: Fayol, administración industrial y general*, Buenos Aires, Atenco, 1973, 233 p.

¹⁴ THOMAS Mc CARTHY, op. cit. 1987. p. 198.

cuales simplifican el proceso de investigación en el ámbito de lo social. Recordemos que en el campo de la investigación educativa, el conocimiento sobre lo técnico se ha derivado en conceptualizaciones las cuales no sólo simplifican sino también hacen un reduccionismo de las problemáticas en torno a la misma.

Paralelamente y sobre esta misma idea, la construcción de un discurso pedagógico se ha visto mediada por determinantes de orden político, de carácter técnico-instrumental.

"... en ciertos momentos del siglo XVI y XVII (y en Inglaterra sobre todo) apareció una voluntad de saber que, anticipándose a sus contenidos actuales, dibujó planes de objetos posibles, observables, medibles, clasificables; una voluntad de saber que imponía al sujeto conocedor (y en cierta forma antes de toda experiencia) una cierta posición, una cierta forma de mirar y una cierta función (ver más mirar, verificar más que contar); una voluntad de saber que prescribía (y de un modo más general que cualquier otro instrumento determinado) el nivel técnico del que los conocimientos deberían investirse para ser verificables y útiles... esta voluntad de verdad, como los otros sistemas de exclusión, se apoya en un soporte institucional; está a la vez reforzada y acompañada por una densa serie de prácticas como la pedagogía, como el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, como las sociedades de sabios de antaño, los laboratorios actuales. Pero es acompañada también, más profundamente sin duda, por la forma que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad, en la que es valorizado, distribuido, repartido y en cierta forma atribuido."¹⁵

Estas características que se han delineado en la construcción del discurso pedagógico, determinan de alguna manera la conformación de denominaciones como: "ciencias de la educación" y "teoría pedagógica" (con todas sus derivantes discursivas). Denominaciones que se han

15 MICHEL FOUCAULT. El orden del discurso, Ediciones Populares, México, 1982, p. 7.

adscrito a significantes los cuales se orientan hacia la búsqueda de un carácter unívoco de la realidad educativa. Y todo esto se trata de expresar a través del discurso pedagógico. Un discurso que parcializa en todo caso el sentido del lenguaje como expresión de una praxis histórica-social.

No hay que olvidar, que el lenguaje condiciona la incursión de una forma de ver la vida, de expresarla, por medio del establecimiento de códigos lingüísticos, que responden a un contexto histórico determinado. O sea, el lenguaje sólo tiene sentido como tal, en tanto que designa significatividad a la praxis social (significatividad que se mueve en el orden del consciente e inconsciente de los sujetos interactuantes de esta praxis).

"Comprender lo que alguien dice es, como ya hemos visto, ponerse de acuerdo en la cosa, no ponerse en el lugar de otro y reproducir sus vivencias ... El lenguaje es el medio en el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso sobre la cosa."¹⁶

No limitemos lo pedagógico a algo puramente instrumental, no lo reduzcamos a un proceso operacional, recordemos los capítulos anteriores, recordemos el nivel de profundidad que implica reflexionar sobre él. Ubiquemos lo pedagógico dentro del ámbito social, reconozcamos que lo importante dentro de la producción de un discurso, es la construcción de un saber que sustente el conocimiento sobre lo humano y el rescate de la individualidad de cada ser. Veamos a lo educativo como una instancia interdisciplinaria y multidimensional, la cual se expresa por medio de

¹⁶ "El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica", en: CADAMER, op. cit. 1988, p.p. 461-462.

diversos códigos lingüísticos (discursos), los cuales tratan de explicar las interacciones de los hombres por medio de la acción educativa y sobre el entorno de una praxis social específica.

"... la existencia humana no es absurda: ésta es la explicación categórica con la cual esta existencia se opone a la misma filosofía de la vida para afirmarse frente a ella y contra ella ... Decir sí al destino y, sin embargo, negarlo, sufrirlo y, sin embargo dominarlo, es decir, mirarlo a la cara y enfrentarse a él: esa es la actitud del verdadero carácter humano."¹⁷

El saber se ubica dentro del ámbito de la expresión del lenguaje, el lenguaje en lo vivencial y éste a su vez, en el ámbito de la conciencia humana. En este sentido, es importante que la interpretación sobre lo educativo tenga un carácter interpretativo, explicativo y comprensivo, el cual tome en cuenta la aparición de una homogeneidad del pensamiento social, situación que limita enormemente su cuestionamiento crítico.

Por otra parte, con el objeto de no mal interpretar, aquello que se dijo de indagar sobre el ámbito educativo con un enfoque totalizador, se agrega el hecho de que no existe ninguna ciencia que pueda dar cuenta de la totalidad de las acciones humanas, una cosa es que se establezcan modos de conocimiento en los cuales se intente explicar y generalmente justificar la totalidad de las acciones humanas, en busca de una verdad y, otra cosa muy diferente, es el intentar construir un conocimiento sobre la base de un enfoque totalizador y dialéctico, el cual intenta esclarecer el

17 THEODOR W. ADORNO, op. cit. 1971, p. 54.

conocimiento de las mismas.

Esto es difícil de comprender, sin embargo, pensemos que cuando la producción está ligada al consumo, no es posible diferenciar a la educación como un acto de cultura, de transmisión de conocimientos o de comercialización y propaganda.

Para entender a la educación apelemos a la extrapolación de la disciplina pedagógica, que el discurso sobre esta disciplina no caiga en el juego mítico del lenguaje.¹⁸ Rescatemos el término designándole una significación conceptual más amplia. Determinemos y trabajemos sobre la aceptación del hecho de que la disciplina pedagógica comparte con otras disciplinas sociales un carácter polivalente, lo cual permite la creación de espacios de reflexión que se orientan hacia una interpretación totalizadora de la realidad social diferente a la planteada o determinada por el discurso científico, de corte epistemológico de orientación positivista.

Sin embargo, nos interesa reconocer también que los datos que se obtengan de todo discurso teórico-conceptual que trate de explicar la "realidad",¹⁹ no explican en su totalidad a la misma, ésta rebasa la posibilidad de explicación lógica de las metodologías de investigación (tanto de las ciencias naturales como sociales), en tanto que se encuentra

¹⁸ Sin embargo, no se desconoce el sentido mítico del lenguaje, éste es un aspecto muy importante dentro de la historia del mismo. Ver: GEORGE STEINER, Después de Babel, aspectos del lenguaje y la traducción, Fondo de Cultura Económica, México, 1980.

¹⁹ Se maneja el término "realidad" entrecorillado, en tanto que se refiere a un concepto muy complejo que incluso ha sido cuestionado en cuanto a su significación.

sobre la base y en función de condiciones de poder ideológicas, políticas, sociales, económicas, psicológicas, históricas y culturales que la definen, y funcionan dentro de la praxis social.

Con respecto al ámbito pedagógico nos queda señalar que todo discurso sobre lo educativo adquiere sentido y significación dentro de un contexto histórico social específico, delineado también por condiciones de dominio ideológicas, políticas, sociales, etc., definidas y orientadas hacia un proyecto político-social.

"Nuestra historia está llena de ideales -religiosos, éticos, políticos, cognoscitivos, artísticos- que sabemos que no son susceptibles de realización completa, pero que no por eso son menos efectivos en la configuración de la vida social."²⁰

En este sentido, lo educativo queda inserto dentro de un proyecto político, histórico y social.

20 THOMAS Mc CARTHY, op. cit., 1988, p. 358.

CAPITULO 5. RESIGNIFICACION DEL DISCURSO PEDAGOGICO EN EL MARCO DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD Y DE LAS DETERMINANTES DEL LENGUAJE EN LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO DE LO SOCIAL: POSIBILIDAD PARA HACER FRENTE AL QUEHACER EDUCATIVO.

Ahora bien, dentro de este capítulo se tratarán de retomar todos aquellos elementos que se han venido trabajando y los cuales nos van a permitir reconocer la significación del discurso pedagógico.

Hasta el momento, el eje central de nuestro trabajo ha sido lo educativo, éste considerado como objeto de estudio de la disciplina pedagógica. Sin embargo, también se ha ubicado al hombre como objeto de conocimiento de las disciplinas sociales, dentro de las cuales entre la educación.¹ Se ha determinado que el hablar de lo educativo implica el reflexionar sobre las condiciones históricas, sociales, políticas, económicas e ideológicas que enmarcan a este término; con esto, queda de hecho claro que lo educativo se orienta hacia dimensiones muy amplias, las cuales, sin embargo, al mismo tiempo lo definen y lo legitiman.

1 En este sentido es preferible utilizar el término educación en tanto que éste nos remonta a la complejidad de su significación dentro de una praxis social específica. Ya en un artículo de Carlos Angel Hoyos Medina, "Epistemología y discurso pedagógico. Razón y afora en el proyecto de modernidad", Coordinación de Humanidades, CESU, UNAM. 38 p., se habla del sentido del concepto de pedagogía: "...consideramos a la pedagogía actual como una práctica peculiar de la modernidad occidental. Así, hablamos de su discurso partiendo, como recorte metodológico, de la pedagogía de la modernidad, como una noción que ha existido siempre. Es una invención moderna. Surge con el contexto histórico, económico, político y cultural de las formaciones sociales occidentales, como expresión práctica de su praxis social". p. 1.

Por otra parte, también se ha incluido el carácter interdisciplinario y las multi-determinaciones de lo educativo, esto con el objeto de hacer notar que la reflexión sobre él mismo, implica necesariamente la inclusión y el conocimiento de marcos conceptuales de otras áreas que de alguna manera se ligan con el conocimiento de lo humano (sociología, antropología, historia, psicología, etc.).

Sería absurdo el pensar que lo educativo existe por sí sólo. La verdad es que éste se expresa así mismo por las condiciones históricas, políticas, sociales, etc., que lo definen, así como por las determinaciones conceptuales de otras disciplinas que lo construyen a través de su reflexión y su discurso.

Se ha tratado también de hacer énfasis en que lo educativo, por las características que lo definen, no puede reducirse simplemente al análisis del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, o del proceso de estructuración, organización, administración o evaluación escolar; no es posible tampoco limitar lo educativo a las exigencias tanto conceptuales como lingüísticas de un enfoque de corte científicista (epistemológico) que intente unificar criterios hacia la búsqueda de una verdad absoluta o específica de los procesos que le conciernen, desde su punto de vista a la educación.

"La concepción de la ciencia como simbolismo elaborado -en el sentido de un sistema de signos o rótulos para relaciones- se ha desarrollado en gran parte en las ciencias exactas de la matemática y de la física matemática. Si basáramos nuestra teoría del simbolismo científico sólo sobre las ciencias físicas, la naturaleza de esta teoría estaría más o menos

predeterminada. Pero cuando llegamos a las ciencias de la vida y del espíritu, el problema se complica más y la solución se hace más difícil.²

Y precisamente en este sentido, podemos agregar que no basta con la significación de corte epistemológico de orientación positivista que a través de la construcción de ciertas teorías, enfoques, perspectivas, etc., se ha venido atribuyendo al discurso pedagógico, ya que esta visión parcializa al mismo. Se tiene que construir una resignificación del discurso pedagógico en el marco de su interdisciplinariedad, y sobre la base de un análisis del discurso de las diferentes disciplinas sociales que comparten como objeto de conocimiento al hombre.

Nos preguntamos ahora *¿cómo?*: reconociendo dentro de la reflexión de lo educativo así como la conformación de su discurso, su carácter multi e interdisciplinario, sus dimensiones, sus contradicciones, sus abstracciones, sus concreciones, su complejidad así como su carácter polivalente. Polivalente en tanto que lo educativo es un área de conocimiento que contiene diversas posibilidades de trabajo teórico con otras disciplinas del campo social. En tanto que comparte como objeto de conocimiento al hombre dentro de su contexto histórico-social. En tanto que todos los discursos que hablan de lo educativo adquieren la función de dar significatividad a todas las formas simbólicas en las cuales se representan las acciones sociales de carácter educativo. Incluyendo a la disciplina pedagógica y lo educativo como su objeto de estudio en un marco más amplio, en donde lo importante es el conocimiento de lo humano: en el marco de las ciencias sociales y humanas. Sin limitar el conocimiento de su objeto de

² HILTON MARSHALL URBAN, Lenguaje y realidad, Fondo de Cultura Económica, México, 1979, p. 433.

investigación éste, de entrada, pertenece al concepto de lo humano.

El situar al discurso pedagógico dentro de un campo interdisciplinario, permite enfrentarnos a una realidad educativa cada vez más compleja y condicionada por factores sociales, políticos, históricos, económicos, ideológicos y culturales insertos en una praxis social e individual.

Es así, como la construcción de una resignificación del discurso pedagógico en el marco de su interdisciplinariedad, es la que nos va a permitir una posibilidad de reflexión, para hacer frente al quehacer educativo. Cuando hablamos de interdisciplinariedad nos referimos a la inserción de diferentes marcos conceptuales, en la búsqueda de un conocimiento profundo que nos permita explicar diferentes fenómenos o sucesos -en este caso del ámbito educativo- con el objeto de insertarnos a un proceso de conocimiento integral.³

Es importante que se considere también, que esta búsqueda hacia una resignificación del discurso pedagógico en el marco de la

3 En cuanto a la interdisciplinariedad encontramos que es un término el cual se ha tratado de definir sobre la base de una visión epistemológica, en donde se establece una compleja interacción entre el campo de investigación y el de la práctica profesional. Se complementa el análisis del término, sobre la base del concepto de disciplina, en donde éste se equipara a un concepto de ciencia en el sentido positivista. Generalmente se argumenta sobre la interdisciplinariedad a nivel de experiencia, haciendo énfasis en que conceptualmente carece de una significación precisa, pero que sin embargo, es un término que está relacionado con los diferentes lenguajes o con los diferentes órdenes de información como lo llamaría Palmade, y por consiguiente con los procesos de comunicación y transmisión de informaciones.

Se habla de este término cuando se hace referencia a una práctica interdisciplinaria (también indefinida) la cual se encuentra ligada o se vincula hacia una ideología. Ver: PALMADE QY, Interdisciplinariedad e ideologías, Madrid, Narcea, 1974, 233 p. y LED APOSTEL, et. al. Interdisciplinariedad: problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades, México, ANUIES, 1975, 423 p.

interdisciplinariedad, se encuentra estrechamente ligada con el lenguaje. El lenguaje y su carácter ideológico son elementos esenciales dentro de la comprensión del nuevo sentido que busca la resignificación del discurso pedagógico. Esto en tanto que no se habla sólo del lenguaje. Dentro de todo discurso teórico lo importante es su comprensión e interpretación. Y es aquí precisamente donde lo ideológico juega un papel importante. Se habla de ideología, como una forma de homogeneización de la consciencia social de ciertos aspectos relacionados con la realidad y la praxis social estos tienen carácter político, social, cultural, ético, moral, religioso, etc.

En este sentido, la resignificación del discurso pedagógico no se orienta hacia el desconocimiento o la negación de ese carácter ideológico; al contrario lo que se pretende, es que a partir del reconocimiento de ese carácter ideológico, se oriente hacia un sentido diferente, que no por esto deja de ser ideológico el mismo (lo ideológico entendido como falsa consciencia de la realidad).

Sin embargo, no se pretende seguir con las ideas acerca de lo que es o no ideológico, de alguna manera ya se habló anteriormente sobre la funcionalización del mismo, nuestra intención es mucho más sencilla, lo que se quiere es señalar que la resignificación del discurso pedagógico en el marco de la interdisciplinariedad y las determinantes del lenguaje dentro de la construcción del conocimiento de lo social es una posibilidad de incidir en la realidad educativa con el objeto de contribuir a reducir su problemática.

El hablar de lo educativo desde lo social, lo histórico, lo psicológico, etc., nos da un mayor margen de las problemáticas con las cuales se puede relacionar, y nos ubica además, dentro de un marco teórico conceptual, así como metodológico más amplio para abordar las problemáticas en torno al quehacer educativo.

Se intenta tratar de captar la realidad educativa, reconocer que ésta ha sido hablada y se ha construido sobre la base de ciertos enfoques teórico conceptuales. No se trata de negar esto. Se intenta reconocer que toda producción de conocimiento deja abierta nuevas problemáticas teóricas. En este sentido es importante considerar que la producción de la teoría no se agote en la conclusión, sino que ésta pase a la interacción del fenómeno y sus determinantes con la totalidad a la cual pertenece.⁴

La siguiente cita explicaría el sentido que tendría en este apartado el concepto de totalidad:

".. la totalidad no significa todos los hechos. Totalidad significa: realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho (clases de hechos, conjunto de hechos). Reunir todos los hechos no significa aún conocer la realidad, y todos los hechos (juntos) no constituyen aún la totalidad, los hechos son

4 Con respecto a este término Karel Kosik opina: "La categoría de totalidad ha alcanzado en el siglo XX una amplia resonancia y notoriedad, pero, a la par con ello, se ha visto expuesta continuamente al peligro de ser entendida de una manera unilateral, y transformarse así en su opuesto, es decir, dejar de ser un concepto dialéctico". En KAREL KOSIK, Dialéctica de lo concreto, Grijalbo, Buenos Aires, 1963, p. 54.

conocimiento de la realidad si son comprendido como hechos de un todo dialéctico, esto es, si no son átomos inmutables, indivisibles e inderivables, cuya conjunción constituye la realidad, sino que son concebidos como partes estructurales del todo.⁵

El considerar una resignificación del discurso pedagógico remite hacia la aceptación de un compromiso por parte de quienes se interesan por su reflexión y creación. Cuando se habla del discurso pedagógico se consideran todos aquellos marcos referenciales que de alguna manera nos aportan elementos conceptuales y teóricos, los cuales nos acercan al conocimiento y reflexión de problemáticas en torno al quehacer educativo. Un quehacer que forma parte de una praxis social, en donde el elemento central es el hombre y sus interrelaciones con los otros y con su contexto. El reconocimiento de cuestiones como estas es indispensable para adquirir ese compromiso.

Es más fácil comprometerse teóricamente con algo, cuando se reconoce que uno como ser humano, como estudiante, como profesionista o como investigador, se encuentra inmerso y también es parte del juego.

Sin embargo, hay que tomar en cuenta que lo educativo también tiene sus límites, (no sólo conceptuales, sino también de quehacer). Lo educativo no lo es todo, ni trata de serlo. Nuestra intención ha sido abrir un poco la posibilidad de incursionar lo pedagógico dentro de la dimensión social a la que pertenece. Se ha tratado de reconocer el nivel de profundidad que implica el reflexionar sobre lo educativo cuando éste se reconoce como un

5 KAREL ROŠEK, op. cit. 1963, p.p. 55-56.

concepto determinado por enfoques interdisciplinarios y por características multidimensionales que lo definen.

Sin embargo, para que esta resignificación del discurso pedagógico en el marco de su interdisciplinariedad tenga sentido, es importante rescatar cómo se concibe el papel del conocimiento en general dentro de la construcción de un discurso en el ámbito de la investigación social.

Primeramente hay que reconocer que todo argumento teórico concebido como un discurso que se atribuye a determinado proyecto histórico-político-social, se adscribe a ciertos fines a los que responde incluso desde el momento de su creación. Esto se liga con el carácter de "verdad" de los discursos teóricos. Y sobre esta línea es válido preguntarse ¿Cuáles son los criterios para determinar la "validez" del conocimiento?, ciertamente no es nuestra pretensión ahondar sobre este aspecto, sin embargo, si es importante tenerlo en cuenta en tanto que, la construcción de un discurso establece una relación complementaria entre el significado semántico (que a nivel sintáctico pudiera tener) y pragmático (que se determina sobre la base de su utilidad) del mismo. Así el significado semántico y pragmático adquieren la función dentro de la praxis social de justificar los enunciados de "verdad". Esto se introyecta por medio de un consenso racional.⁶

6 Este argumento responde a la postura de Thomas Mc Carthy op. cit., 1987, quien señala: "La formulación que Habermas emplea con más frecuencia es que el consenso racional es el criterio último de verdad, esto es, que la resolución sobre pretensiones de validez depende del razonamiento argumentativo (y no de experiencias de certeza o de la correspondencia con una realidad lingüísticamente desnuda) ... Las pretensiones de verdad apuntan intrínsecamente a la posibilidad de un consenso racional". Posteriormente se argumenta: "... para que un consenso pueda ser considerado como perfectamente racional -y por lo tanto, como garantía suficiente de verdad- tiene que ser capaz de resistir el examen metateórico y epistemológico".

"Indudablemente, la mayoría de las personas consideran que es "realmente" verdadero sólo lo que tiene que ver con la gramática y el mundo natural. Un hombre dice que está muerto, aunque está vivo. Pero su "verdad" es que está muerto. Lo expresa, quizá, de la única manera que el sentido común (es decir lo comunal) le permite hacerlo.

Quiere decir que está "realmente" y harto "literalmente" muerto, y no tan sólo simbólicamente o "en un sentido", o "como sí", y se halla seriamente dispuesto a comunicar esta verdad. Sin embargo, el precio que hay que pagar por transvaluar la verdad comunal de esta manera es el de "estar" loco, puesto que la única muerte real que nosotros reconocemos es la muerte biológica."⁷

Sin embargo, en este apartado no se busca argumentar sobre los criterios que intentan determinar la validez del conocimiento, lo que interesa es señalar que todo acto de habla y de comunicación tiene lugar sobre el transfondo de normas y valores.

"En tanto que acción, un acto de habla tiene lugar sobre el transfondo de normas y valores, de roles e instituciones, de reglas y convenciones reconocidas."⁸

Para entender el sentido de este argumento, es importante considerar la vinculación existente entre teoría y práctica como parte de un proceso racional de conocimiento, que se pretende alcanzar por el establecimiento de un consenso en el diálogo, dentro de la interacción comunicativa de los sujetos. Esto en tanto que la teoría implica una reconceptualización de una praxis social. O sea, es importante que se retome el uso práctico (ético) de la teoría sobre la base de un lenguaje ordinario. Situación que nos lleva

7 R. D. LAING. *El yo dividido*, Fondo de Cultura Económica, México, 1960, p. 33.

8 THOMAS Mc CARTHY, op. cit., Madrid, 1987, p. 360.

a considerar la relación que se establece entre el modelo del aparato psíquico del hombre (sugerido en la teoría psicoanalítica de Freud) y la forma lingüística que adquiere, dentro de un contexto histórico social específico.⁹

Todo esto forma parte de las implicaciones de un análisis del lenguaje cuando éste se encuentra al servicio de la comunicación pública, cuando se concibe como parte de un proceso de autoreflexión, en donde lo que prevalece es el carácter intersubjetivo de las informaciones. Sin embargo, prevalecen informaciones científicas que vistas desde la ciencia positivista, se miden por su carácter lógico y validez empírica, las cuales se vinculan sobre interpretaciones generales orientadas hacia una validez universal.

"Las interpretaciones generales pueden afirmar su pretensión de validez universal sólo abstractamente, ya que sus deducciones resultan determinadas adicionalmente mediante el contexto ... Las interpretaciones generales no autorizan por consiguiente ninguna explicación independiente del contexto."¹⁰

Es así, como se busca sobre las formas del pensamiento individual establecer los hábitos del pensamiento social, sobre la base de elementos míticos más que cognoscitivos determinando una cierta homogeneización de la conciencia social. Esto se introduce a través de la institucionalización y legitimación de ciertos criterios de razón que tratan de explicar una praxis social específica. Así, a través de la palabra y posteriormente por

⁹ Ver: SIGMUND FREUD, *El malestar en la cultura*, Alianza Editorial, México, 1970, 230 p.

¹⁰ JURGEN HABERMAS, *Conocimiento e Interés*, Taurus, Madrid, 1982, p. 270.

medio de la construcción de discursos; parafraseando a Marcuse, se ordena y organiza, se induce a la gente a actuar, comprar y aceptar.¹¹

El lenguaje y su construcción discursiva, se ubica en este sentido en un proceso dialéctico y contradictorio. Es visto como un proceso de racionalidad que se orienta hacia una forma de conducta social.

Lo que proponemos de todo esto, es la importancia de rescatar un análisis del discurso pedagógico en el plano de la comunicación y de la transmisión de las informaciones, en el orden de su sentido y significación dentro del contexto educativo -éste visto como una praxis social-. Cuestión que por otra parte queda pendiente para un desarrollo posterior.

¹¹ En: HERBERT, MARCUSE. El hombre unidimensional, Joaquín Mortiz, México, 1968, p. 106.

CONCLUSIONES.

El establecer una relación entre epistemología y pedagogía, determina la incursión de fundamentos, métodos y lenguajes del conocimiento científico dentro de la conceptualización de la pedagogía, así como dentro de su delimitación discursiva. El conocimiento científico impulsado por una corriente positivista, tenía como finalidad delimitar los criterios de racionalidad que permitieran crear una ciencia unificada con características particulares: tenía que ser empírica, demostrable, verificable, observable, objetiva, racional, neutra, analítica, clara, precisa, metódica, sistemática, general, etc.

Tras el esfuerzo de crear una sistematización conceptual de la pedagogía -la cual se dedica al estudio del ámbito educativo en su totalidad- han devenido términos como "teoría pedagógica" y "ciencias de la educación" los cuales, a través de diferentes marcos referenciales, han intentado determinar a la disciplina pedagógica como una ciencia de carácter unívoco.

Sin embargo, la pedagogía se ubica en el marco de las ciencias sociales y humanas, lo educativo como su objeto de conocimiento tiene que ver con acciones esencialmente humanas y sociales, no sólo con cuestiones de carácter científico orientadas hacia resultados empíricos inmediatos. La pedagogía se inserta dentro de un campo interdisciplinario y multidimensional, el cual se expresa y se define por fundamentos teórico-metodológicos de diversas disciplinas del área social. Situación que ha

permitido ampliar la reflexión de lo educativo como fenómeno social. Visto así, el análisis de lo educativo implica considerar su dimensión histórica, filosófica e ideológica.

En este sentido la delimitación conceptual de la pedagogía se reconstruye sobre la base de fundamentos de corte filosófico, histórico, sociológico, antropológico, psicológico, psicoanalítico, político, etc., los cuales determinan la amplitud de la educación como objeto de conocimiento. Esta situación nos plantea también la pluralidad o diversidad de los marcos de referencia que abordan lo educativo. Nos plantea la existencia de diferentes concepciones que tratan de explicar y comprender el ámbito de lo social y las cuales han servido de paradigmas para orientar las prácticas educativas, las cuales a través del tiempo se han ido transformando y superando, volviéndose cada vez más complejas y multicondicionadas.

Este carácter complejo que adquiere el análisis sobre lo educativo tiene que ver también con el carácter ideológico del mismo. La presencia de un carácter ideológico dentro de la reflexión de lo educativo, se deja ver en la multiplicidad de temas que abordan problemáticas educativas, desde diferentes perspectivas y contextos históricos concretos. La presencia de este carácter se deja ver también, dentro de la conformación del discurso pedagógico a través del análisis de su quehacer.

Sobre esta lógica de reflexión en torno al ámbito educativo, el papel

del lenguaje dentro de la producción del conocimiento de lo social es importante de ser rescatado. Esto en tanto que, el lenguaje es la expresión de una praxis histórico-social específica. Es necesario reconocer que el lenguaje dentro de la producción del conocimiento de lo social tiene características específicas que nos remiten a consideraciones de carácter ético, histórico y político.

Por otra parte, dentro de la delimitación conceptual de la disciplina pedagógica es importante considerar la influencia de una visión epistemológica del lenguaje y sus determinantes en la conformación del discurso pedagógico. Esto en tanto que, el discurso pedagógico se ha visto determinado e influenciado por un enfoque de corte epistemológico de orientación positivista que ha dejado de lado el carácter multidimensional y complejo del ámbito educativo. Estableciendo dentro de la delimitación conceptual de la pedagogía, formas lingüísticas que tratan de integrar a lo educativo como una ciencia en sentido unívoco.

Sin embargo, existe también el discurso del lenguaje visto desde la teoría crítica, el cual se plantea como un espacio de reflexión que intenta indagar sobre el ámbito educativo con un enfoque totalizador. Enfoque que nos sitúa sobre el análisis del lenguaje en la producción del conocimiento de lo social, -conocimiento que se relaciona con valores éticos y morales- y que ubica a lo educativo dentro de un proyecto político, histórico y social.

La posibilidad que queda para hacer frente al quehacer educativo y para contribuir a reducir la problemática de este quehacer, es el tratar de establecer una resignificación del discurso pedagógico en el marco de su interdisciplinariedad y de las determinantes del lenguaje en la construcción del conocimiento de lo social.

Esto lleva a considerar que el hablar de lo educativo implica el reflexionar sobre las condiciones históricas, sociales, políticas, económicas e ideológicas que enmarcan a este término, a incluir dentro del análisis sobre lo educativo su carácter interdisciplinario y sus multideterminaciones, a considerar una resignificación del discurso pedagógico, sobre la base de un análisis del discurso de las diferentes disciplinas sociales que comparten como objeto de conocimiento al hombre.

Por otra parte, el lenguaje y su carácter ideológico son elementos importantes, los cuales nos van a permitir la comprensión del nuevo sentido que busca la resignificación del discurso pedagógico, como parte de la construcción de un discurso en el ámbito de la investigación social.

Un discurso que adquiere connotaciones específicas:

- Se atribuye a determinado proyecto histórico-político y social;
- Se adscribe a ciertos fines a los que responde incluso desde el momento de su creación;

- Se introyecta por medio de un concenso racional que determina sus propios criterios de razón;
- Tiene lugar sobre el trans fondo de normas y valores;
- Implica una reconceptualización de la praxis social.

Estas, entre otras características más nos sitúan dentro de una problemática, que nos plantea el rescatar un análisis del discurso pedagógico en el plano de la comunicación y de la transmisión de las informaciones, en el orden de su sentido y significación dentro del contexto educativo.

Un análisis del discurso pedagógico implica reconocer ciertos aspectos que han determinado la construcción del mismo:

- Por una parte, el reconocer que el enfoque epistemológico orientado hacia una visión positivista, ha tenido fuerte influencia en la conformación conceptual de las diferentes disciplinas, tanto del estudio de la naturaleza como de lo social;

- Considerar que la delimitación conceptual de la disciplina pedagógica, se ha visto influenciada por criterios de racionalismo estrechos (derivados de un enfoque epistemológico de orientación positivista), los cuales han tratado de fundamentar su desarrollo teórico en sentido empírico.

- Retomar la incursión de un enfoque epistemológico que orientado hacia una racionalización discursiva determinada por una corriente positivista del saber, ha derivado determinaciones como ciencias de la educación y pedagogía científica, connotaciones discursivas orientadas hacia la construcción de una ciencia en sentido unívoco;

- Reconocer que el desarrollo del conocimiento técnico en torno a lo educativo ha derivado una visión simplista del mismo. Situación que ha reforzado la idea de ubicar la reflexión sobre lo educativo en un nivel solo de experiencia, orientado hacia una perspectiva de racionalidad técnico-instrumental.

De los aspectos anteriormente expuestos ha devenido una concepción reduccionista de nuestro ámbito de investigación. Tenemos que gran parte de las temáticas en torno a la investigación educativa, se orientan sobre enfoques de corte positivista (de resultados empíricos inmediatos) y responden a intereses de poder, situación que limita enormemente su desarrollo, no sólo por cuestiones de presupuesto, espacio para el trabajo, personal, etc., sino principalmente por cuestiones de interés y de dominio.

Sin embargo, el problema no sólo se reduce al ámbito de la investigación, sino también en cuestiones de quehacer, de acción en el ámbito educativo: en el campo de la planeación, la organización, la administración, la evaluación escolar, en el campo de la orientación vocacional, así como en el diseño y elaboración de objetivos operacionales.

. Tenemos por ejemplo, que la planeación sigue orientada hacia planteamientos a futuro (a largo plazo) que generalmente descontextualizan la realidad histórico-social educativa, en tanto que orientados hacia una perspectiva desarrollista, desconocen la especificidad contextual del entorno social, político, económico y cultural de sociedades latinoamericanas como la nuestra. La organización y evaluación escolar siguen siendo instancias que se orientan hacia determinantes de carácter empírico inmediato, hacia soluciones rápidas del proceso escolar, olvidándose de la reflexión de los interactuantes de ese proceso, de su posición frente al contexto en el cual se encuentran inmersos y de su función social frente a las determinantes del proyecto histórico-político-social al cual se encuentran adscritas. Lo mismo ocurre con la orientación vocacional y la elaboración de objetivos en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Lo que se busca es determinar a través de la aplicación de tests el cociente intelectual de los sujetos, para así poder decidir si son o no aptos para determinadas actividades (ya sean manuales o académicas), se deja de lado la posibilidad de acercarse al sujeto dependiendo de sus necesidades, intereses y aptitudes, de su posición frente al contexto para llevar a cabo determinada labor social.

Se busca plantear objetivos que determinen la productividad escolar, dejando de lado la capacidad de creación de los sujetos interactuantes de ese proceso (docentes-alumnos).

Estas son algunas de las limitaciones que implica el análisis del

discurso pedagógico visto desde un enfoque de corte epistemológico de orientación positivista.

Sin embargo, existen elementos orientados hacia una perspectiva crítica que determinan un sentido diferente a este discurso:

- En un primer momento es importante considerar que la disciplina pedagógica se inserta dentro del ámbito de las ciencias humanas y sociales. Situación que abre el análisis de su discurso a diversos marcos referenciales: historia, psicología, sociología, antropología, etc.; los cuales han contribuido a la delimitación de lo educativo como objeto de investigación dentro del ámbito social.

- El reconocer que la pedagogía ha conceptualizado como su objeto de estudio lo educativo, y que éste tiene que ver no sólo con el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el proceso de organización, administración, planeación y evaluación escolar, sino con toda una serie de prácticas sociales definidas y legitimadas institucional e ideológicamente dentro del contexto social;

- Determinar que el hombre como objeto de conocimiento no es privativo de ninguna disciplina. Y en este sentido reconocer a la pedagogía como una forma posible de conocimiento del hombre, a través de la educación. Como una forma de acción concreta, una práctica ideológica con decisiones y acciones concretas;

Estos, son algunos de los elementos que no sólo marcan cuestiones de crítica hacia un enfoque epistemológico orientado hacia una perspectiva positivista, sino también suscitan elementos de posibilidad para hacer frente al análisis del discurso de la disciplina pedagógica, así como a la problemática de su quehacer:

- Reconocer al lenguaje en su constitución discursiva como expresión de una praxis histórica-social específica. Y en este sentido determinar que el conocimiento sobre lo social tiene connotaciones particulares que influyen dentro de la conformación del discurso pedagógico.

- Rescatar un análisis del discurso de las diferentes disciplinas que abordan lo educativo -psicología, antropología, historia, sociología, filosofía, etc.- así como de las determinantes del lenguaje en la construcción del conocimiento de lo social, elementos que nos dan la pauta para buscar una resignificación del discurso pedagógico, que posibilite hacer frente al quehacer educativo así como reducir su problemática;

- Considerar el carácter interdisciplinario y multidimensional de lo educativo sobre la base de un análisis del discurso de las diferentes disciplinas sociales que comparten como objeto de conocimiento al hombre;

- Ubicar la reflexión sobre lo educativo en un nivel no sólo de experiencia sino de comprensión e interpretación, que nos permita rescatar un análisis del discurso pedagógico en plano de la comunicación y de la transmisión de las informaciones, en el orden de su sentido y significación

dentro del contexto educativo.

BIBLIOGRAFIA BASICA.

ADORNO, W. Theodor. La ideología como lenguaje, Taurus, Madrid, 1971.
204 p.

ADORNO, W. Theodor. Sobre la lógica de las ciencias sociales, en: T. W. Adorno, Karl Popper, et. al. La disputa del positivismo en la sociología alemana, Grijalbo, Barcelona, 1973.

ALVAREZ, Carlos, CHOZAS Alfredo, et. al. El silencio del saber (notas para una filosofía de las ciencias), Nueva Imagen, México, 133 p.

APOSTEL, Leo. et. al., Interdisciplinariedad: problemas de la enseñanza y de la investigación en las Universidades, ANUIES, México, 1979.

ARREDONDO, V. et. al. Técnicas instruccionales aplicadas a la educación superior, Trillas, México, 1979, 227 p.

AYER, A. J. El positivismo lógico, Fondo de Cultura Económica, México, 1959.

BACHELARD, Gastón. Epistemología, textos escogidos por Dominique Lecourt, Anagrama, Barcelona, 1973, 254 p.

BACHELARD, Gastón. La formación del espíritu científico, Siglo XXI, Madrid, 1974.

BLANCHE, Roberto. La epistemología, Oikos-tau, Barcelona, 1973. 120 p.

BUNGE, M. La ciencia: su método y su filosofía, Siglo XXI, Buenos Aires, 1971.

BUNGE, M. La investigación científica, Ariel, Barcelona, 1975.

DEBESSE, M., MIALARET, G. Introducción a la pedagogía (tratado de ciencias pedagógicas), Oikos-Tau, Barcelona, 1972.

DEWEY, John. La ciencia de la educación, Losada, Buenos Aires, 1964.

ESTEBANKROTZ. Utopía, Editorial Edicol, México, 1980.

FILLOUX, Jean Claude. "Psicoanálisis y educación: puntos de referencia", Universidad de París, Nanterre. (traducción para uso interno, sujeta a revisión, María del Pilar Jiménez S. CESU, UNAM.) 14 p.

FOSTER Hal, HABERMAS J., BAUDRILLARD J., et. al. La posmodernidad, Kairós, Barcelona, 1988. 283 p.

FOUCAULT, Michel. El orden del discurso, Ediciones Populares, México, 1988, 30 p.

FREUD, S. "La importancia del psicoanálisis dentro de la reflexión del proceso escolar". 34ª Conferencia. Nuevas Conferencias de introducción al psicoanálisis. Tomo XXII, Amorrotu.

FREUND, J. Las teorías de las ciencias humanas, Barcelona, 1975.

GADAMER, Hans Georg. Verdad y Método, Sígueme, Salamanca, 1977.

GOLDMANN, Lucien. "Importancia del concepto de conciencia posible para la comunicación". En: El concepto de información en la ciencia contemporánea, Coloquios de Rayaumont, et. al., Siglo XXI, 1966.

HABERMAS, Jurgen. Conocimiento e interés, Taurus, Madrid, 1982.

HORKHEIMER, M. Y T. W. ADORNO. Dialéctica del Iluminismo, Editorial Sur, Buenos Aires, 1970, 301 p.

HORKHEIMER, M. y T.W. ADORNO. Teoría Crítica, Barral Editores, Barcelona, 1973.

HORKHEIMER, Max. THEODOR W. Adorno. Sociológica, Taurus, Madrid, 1979.

HOYOS MEDINA, Carlos Angel. "EPISTEMOLOGIA Y DISCURSO PEDAGOGICO. Razón y aporía en el proyecto de modernidad". Coordinación de Humanidades. Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM. p. 38.

JAY, Martin. La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt y del Instituto de Investigación Social. (1923-1950), Taurus, Madrid, 1974. 499 p.

KELLER, F. Contributions to an Educational, Volumen 2.

KOSIK, Karel. Dialéctica de lo concreto, Grijalbo, Buenos Aires, 1965.

KUHN, Thomas. La estructura de las revoluciones científicas, Fondo de Cultura Económica, México, 1975.

LECOURT Dominique. Para una crítica de la epistemología, Siglo XXI, México, 1973.

LEMUS, Luis Alberto. Pedagogía: Temas fundamentales, Kapeluz, Buenos Aires, 1969. 348 p.

LUZURIAGA, Lorenzo. Pedagogía, Losada, Buenos Aires, 1963. 331 p.

MARCUSE, Herbert. El fin de la utopía, Siglo XXI, México, 1968.

MARCUSE, Herbert. El hombre unidimensional, Editorial Joaquín Mortiz, México, 1968. 271 p.

MARDONES J. M., URSUA N. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica, Fontamara, México, 1987. 253 p.

MARSHALL URBAN Wilbur. Lenguaje y Realidad, Fondo de Cultura Económica, México, 1979.

- Mc CARTHY, Thomas. La teoría crítica de Jurgen Habermas, Tecnos, Madrid, 1987.
- MIGUELEZ, Roberto. Epistemología y ciencias sociales y humanas, UNAM, México, 1977, 81 p.
- PALMADE, Guy. Interdisciplinarietà e Ideologías, Narcea, Madrid, 1979, 232 p.
- POPPER, Karl R. La disputa del positivismo en la sociología alemana, Grijalbo, Barcelona, 1973. 325 p.
- SANCHEZ VAZQUEZ, Adolfo. "La ideología de la neutralidad ideológica en las ciencias sociales", en: La filosofía y las ciencias sociales, J. E. Barcachel, et. al., Grijalbo, México, 1982.
- SANCHEZ VAZQUEZ, Adolfo. Del socialismo científico al socialismo utópico, Ediciones Serie Popular, Era, México, 1971.
- SARTRE, Jean Paul. Crítica de la razón dialéctica, Trad. por Manuel Lamano, 3ª ed., Losada, Buenos Aires, 1970, 2 tomos, 978 p.
- STEENBERGHEM, Fernand Van. Epistemología, Ed. Gredos, Madrid, 1959, 338 p.
- UZCATEGUI, Emilio. Pedagogía científica, Ed. SEP, México, 1964.
- VON CUBE Félix. La ciencia de la educación, Ediciones CEAC, Barcelona, 1981, 185 p.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA.

ADORNO, Theodor. Sobre la meta crítica de la teoría del conocimiento, Estudios sobre Husserl y las antinomias fenomenológicas, Colección prisma, (sl), (sa).

Alumnos de Barbiana. Cartas a una profesora, Ediciones de Cultura Popular, México, 1975.

AVILLA ULLOA, Ma. Elena, HOYOS MEDINA, Carlos Angel. "Marco teórico, conceptual y metodológico para la investigación en ciencias sociales y de la educación. Una propuesta de reflexión sobre la formación desde la práctica pedagógica", editado en: Cuadernos de la ENEP/ARAGON. 1986.

BARROS Cristina, SOUTO Arturo. Siglo XXI: Romanticismo, Realismo y Naturalismo, Trillas, México, 1976. 104 p.

BAUDELOT Y ESTABLET. La escuela capitalista, Siglo XXI, México, 1985.

BOWLES S. y H. GINTIS. La instrucción escolar en la América Capitalista, Siglo XXI, México, 1981.

COUFFIGNAL, L. La cibernética, Arredondo Editor, Barcelona, 1969.

DEWEY, John. Democracia y Educación, Losada, Buenos Aires, 1963.

DILTHEY, Wilhelm. Fundamentos de un sistema de pedagogía, Losada, Buenos Aires, 1965.

DURKHEIM E. Educación y Sociología, Colofón, México, 1984.

FOUCAULT, Michel. La arqueología del saber, Siglo XXI, México, 1970.

FOUCAULT, Michel. Las palabras y las cosas, Siglo XXI, México, 1968.

GEORGE Steiner. Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción, Fondo de Cultura Económica, México, 1975.

GOMEZ CAMPO Víctor Manuel. "Perspectivas políticas sobre ciencia, tecnología y educación", en: Revista Mexicana de Sociología, Núm. 4, Octubre-Diciembre, 1983.

"Información y pedagogía", por Hermar, Frank, en: El concepto de información en la ciencia contemporánea, et. al., Siglo XXI, México, 1986.

KARABEL J. y A. H. HANSEY. Sociología de la educación, Universidad Pedagógica Nacional, 1987.

LANDA L. Cibernética y pedagogía, Ed. Labor, Barcelona, 1972.

LAING R. D. El yo dividido, Fondo de Cultura Económica, México, 1960.

LAING R. D. Crítica de la familia y la sociedad a partir de la esquizofrenia, Ed. Cuervo, Buenos Aires, 1976. 52 p.

LECOURT, Dominique. Para una crítica de la epistemología, Siglo XXI, México, 1973.

LUCKMAN Thomas, BERGER Peter. La construcción social de la realidad, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1986.

MARCUSE, Herbert. Un ensayo sobre la liberación, Cuadernos Joaquín Mortiz, México, 1975. 94 p.

MAYER Frederick. Historia del pensamiento pedagógico, Kapeluz, Buenos Aires, 1967.

Pedagogía: "Psicoanálisis y Pedagogía". Revista de Pedagogía de la ENEP/ARAGON. UNAM, 1987.

POPPER, Karl. Conocimiento objetivo: un enfoque evolucionista, Tecnos, Madrid, 1974.

POPPER, Karl. La lógica de la investigación científica, Tecnos, Madrid, 1977.

PUIGROSS, Adriana. Imperialismo y educación en América Latina, Nueva Imagen, México, 1980.

SCHAFF, A. Historia y Verdad, Grijalbo, México, 1974.

¿Teoría pedagógica?. Lecturas Introdutorias, recopilación y presentación
Alicia de Alba. Centro de Estudios sobre la Universidad, México, 1989.

WILLIAM. P. Alston. Filosofía del lenguaje, Alianza Universidad, Madrid, 1974.

D I C C I O N A R I O S .

ABBAGNANO, Nicola. Diccionario de filosofia, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1963.

VALLE. Diccionario de pedagogía, México, 1980.

WALTER BRUGGER et. al. Diccionario de filosofia, Herder, Barcelona, 1978.

ANEXO DEL CAPITULO 3.

Nombre: ANGEL DIAZ BARRIGA.
Formación: MAESTRIA EN PEDAGOGIA.
Temática: NATURALEZA DEL OBJETO DE ESTUDIO DE LA PEDAGOGIA.

Respuesta: Yo creo que este es el problema más serio que tenemos en el plano de la reflexión epistemológica de nuestro objeto de conocimiento. Ante este problema han habido varias respuestas que primero hay que aprenderlas históricamente. Una es la respuesta de Herbard, es decir que , la educación es la práctica y la pedagogía es la reflexión sobre esa práctica, esta es una respuesta del Idealismo Alemán, que tiene toda su trayectoria. Otra es la respuesta de Durkheim, estamos hablando a principios de siglo, es la pedagogía que debe conformarse científicamente a partir de la sociología de la educación. Es la sociología de la educación la que da sostén, la que le da fortaleza a la reflexión pedagógica. En este sentido Durkheim formula el concepto ciencias de la educación. La otra veta sería la americana, más neopositivista, que la abre Dewey cuando él plantea el problema de las ciencias de la educación. Para John Dewey el problema de las ciencias de la educación es que todas las disciplinas, todas: antropología, biología, etc., aportan algo a la educación. Sería tomar aquella parte que cada disciplina aporta a la educación. La crisis que tenemos hoy para pensar cuál es el objeto de la pedagogía es, primero, que no podemos reconstruir esa polémica. No poder ver que son líneas, líneas contrarias entre sí, etc. Por otra parte, una de las dificultades epistemológicas que tenemos para

definir nuestro campo es que, si bien lo podemos definir en un primer momento, esto es, podemos decir que el objeto de la pedagogía es lo educativo, y ahí tenemos un primer momento de definición, en un segundo momento, nos encontramos que lo educativo no es un problema básico de investigación, esto es, lo educativo en realidad es un resultado de prácticas sociales. Aquí hay una dificultad seria en el campo para pensar que una disciplina habla de práctica, o sea, que en función de las prácticas se crea una disciplina. No se si nuestro status epistemológico en esta reflexión que estoy haciendo, que es muy cortada y que habría que profundizarla, sería el status que tiene la ingeniería, que tiene la medicina, que tiene la contabilidad, en términos que no son disciplinas básicas, como puede ser sociología, matemáticas, filosofía, etc. Si no son disciplinas que en realidad aplican conocimientos a objetos particulares. Yo creo que este debate no se está haciendo en México, es mínimo el número de trabajos que en México se hacen sobre la reflexión de teoría de la educación.

Nombre: ALFREDO FURLAN.

Formación: DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACION. UNIVERSIDAD DE PARIS.

La naturaleza propia del objeto de estudio de la pedagogía es curiosamente la propia intervención del pedagogo en la práctica educativa. Normalmente se dice que el objeto de estudio de la pedagogía es la educación, y se quiere hacer creer que la pedagogía es la teoría de la educación. Eso oculta el hecho de que en realidad hacer una teoría de la educación, es hacer un esfuerzo por intervenir racionalmente sobre él ... y controlar racionalmente los procesos educativos. El objeto de estudio de la pedagogía, es su propia intervención, racionalizante sobre las prácticas educativas. Es decir, la pedagogía lo que se propone es estudiar el modo como se pueden racionalizar, en una perspectiva de mejoramiento, eficientización, emancipación, cualquier tipo de valores por los que se opte, pero cómo se puede intervenir para hacer que la práctica educativa vaya en dirección que esos valores establecen. No creo que sea una teoría solamente explicativa del funcionamiento del fenómeno educativo, creo que es un esfuerzo de teorización y de intervención racionalizadora.

Nombre: MARTHA CORENSTEIN.
Formación: LICENCIADA EN PEDAGOGIA.

El objeto de estudio de la pedagogía es la educación, el fenómeno educativo, es tan amplio todo lo que abarca la educación que caracterizarlo abarcaría desde lo formal, lo que es la escuela, que abarcaría a su vez cuestiones de currículo, de relaciones maestro-alumno, de planes de estudio, de metodología, de didáctica por un lado, pero por otro lado abarca lo no formal, que no necesariamente tiene que ver con instituciones educativas, que habría ahí desde los medios audiovisuales, los medios masivos de comunicación, el medio ambiente familiar, de la comunidad; es muy amplio. El pedagogo debe conocer todo lo que conforma el fenómeno educativo, desde el punto de vista social, sociológico, histórico, filosófico, y no sólo debe conocer la teoría, debe conocer el sistema educativo mexicano en un momento dado, independientemente de todas esas configuraciones o elementos mínimos, debe conocer al fenómeno en sus circunstancias actuales y definidas de lo que es el sistema educativo. Sale de aquí un pedagogo con amplios conocimientos de historia y demás, pero no sabe como se conforma el sistema básico de educación en México, como va a ampliar esos conocimientos.