

32
2 ej.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGIA

**LA CONFORMACION
DE LA
IDENTIDAD PROFESIONAL
DEL
PEDAGOGO**



★ ABR. 18 1991.
**SECRETARIA DE
ASUNTOS ESCOLARES**

*Asesor: Mtro. Angel Díaz Barriga
Investigador del Centro de Estudios
sobre la Universidad*

*Tesis que para obtener el título de
Licenciado en Pedagogía
presenta*

Gabriela Ortiz de Zulueta

Ciudad de México, 1991

FALLA DE ORIGEN



**FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
COORDINACION**



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.

LA CONFORMACION DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PEDAGOGO

I n d i c e

Introducción	1
1. CONDICIONANTES PARA CONFORMAR A LA PEDAGOGIA COMO DISCIPLINA	
1.1 Naturaleza del objeto	8
1.2 Señalamientos sobre el objeto de estudio de la educación	14
1.3 Positivismo	16
1.4 Teoría del conocimiento	18
1.5 Lucha de la razón en la construcción del conocimiento	19
2. EL PENSAMIENTO PEDAGOGICO DE HERBART, DEWEY Y DURKHEIM	
2.1 Consideraciones iniciales para la conforma- ción formal del campo educativo	22
2.2 Juan F. Herbart	23
2.3 John Dewey	30
2.4 Emilio Durkheim	34
2.5 Reflexiones sobre las nociones conceptuales expresadas por Herbart, Dewey y Durkheim ...	38
2.6 Aspectos comparativos entre estos autores ..	40

**3. LA ESTRUCTURA DE LA PEDAGOGIA COMO PROFESION.
CONFIGURACIONES SOCIALES Y QUEHACER PROFESIONAL**

3.1	Antecedentes	44
3.2	Planteamiento inicial	46
3.3	Mecanismos para la conformación de la identidad profesional del pedagogo	48
3.3.1	La crisis interna	48
3.3.2	La red disciplinaria de la pedagogía	51
3.3.3	La crisis externa	53
3.4	Dos dimensiones para el estudio de la profesión del pedagogo	54
3.4.1	El concepto profesión y la evolución histórica de la pedagogía.....	54
3.4.2	Noción de Profesión	55
3.4.3	Distintas significaciones del térmi- no "profesión"	56
3.4.4	Orígenes y diversas modalidades asu- midas en la profesión del pedagogo .	61
3.5	La identidad del pedagogo como profesional..	72
3.5.1	La imagen social del profesionista ..	72
3.5.2	El grado de legitimación y conoci- miento del saber pedagógico	74

3.5.3	El status epistémico	76
3.5.4	El lugar que ocupa la pedagogía en la economía	78
3.5.5	Las posibilidades reales que tiene el profesional de la educación de incidir en su rumbo	79
4.	Ultimas reflexiones	83
5.	Bibliografía	91

INTRODUCCION

La elección y conformación del tema de la presente tesis se bosquejó de manera inicial en el último año de los estudios de licenciatura; en él empezamos a esbozar algunas ideas para trabajar el problema de la identidad profesional del pedagogo.

Al vivir la situación de estudiantes de octavo semestre, esto es sujetos que terminan la etapa formal de formación y se inician en el mundo profesional, se empezaron a abrir un conjunto de interrogantes que paulatinamente fueron configurando el planteamiento de esta tesis. En un primer acercamiento optamos por establecer una relación entre la conformación de una identidad profesional con respecto a la asunción de un rol profesional en el ámbito laboral.

A partir de nuestra experiencia y del intercambio de opiniones con compañeros de licenciatura, nos percatamos que el estudiante de pedagogía presentaba serias dificultades para decidir el sector del campo profesional donde le gustaría trabajar.

Después de algunas discusiones sobre el tema llegamos a establecer tres supuestos:

1. La elección de un área de trabajo tendría que ser el resultado de un proceso de integración de los temas vistos a lo largo de la carrera; por ello, los alumnos tendrían que seleccionar materias de acuerdo a determinado problema educativo basado en su interés personal.
2. La falta de articulación de los contenidos se relaciona con la manera como el currículo de la licenciatura está estructurado: el actual plan de estudios propicia la fragmentación del fenómeno a estudiar.
3. Aún cuando el plan formal de la carrera presenta una secuencia lógica, los profesores trabajan de manera aislada sus materias, sin que exista un trabajo de articulación en conjunto.

Los supuestos expresan tres problemáticas específicas, que en otros términos podemos reconocer como:

1. El proceso de asimilación e interés del alumno
2. La estructuración del currículo de pedagogía
3. La influencia del maestro sobre el estudiante de licenciatura

De esta manera, en el último semestre realizamos un estudio exploratorio¹ en el que nos abocamos a indagar la influencia del docente en los alumnos, como transmisor del saber educativo. Para ello buscamos aproximarnos a sus concepciones sobre educación, la ubicación que establecen de la pedagogía como campo de conocimiento y de acción, así como la valoración que efectuaban en torno al reconocimiento del profesionista en la sociedad actual.

La idea de aquel trabajo fue confrontar los planteamientos de aquellos que tienen más tiempo en la labor de reflexionar y ejercer profesionalmente la pedagogía.

Para dicha tarea realizamos entrevistas a algunos maestros de la licenciatura. Durante esa etapa nos pareció importante un acercamiento hacia el docente de pedagogía por el contacto que tiene con los alumnos, por ser una figura relevante ante el alumno que porta imágenes sociales sobre la profesión, por constituir un modelo potencial de identificación, y por ser un representante que marca cierta orientación en el proceso de su formación.

Ese trabajo posibilitó un acercamiento a las concepciones y visión de la problemática que tienen algunos profesionales de la pedagogía. Tal aproximación, permitió abrir el tema desde una perspectiva más amplia; los docentes señalaron una panorámica, a partir de diversos factores relevantes para comprender la situación del profesional de la educación. De manera que el contacto del maestro con los estudiantes de pedagogía, se mostró como uno de los múltiples elementos que influyen en la conformación de su identidad profesional.

Cabe mencionar que nuestro análisis no fue exhaustivo, sin embargo ayudó a puntualizar algunos niveles importantes para desarrollar el tema, tales como:

- a. La complejidad del objeto de estudio de la pedagogía
- b. La formación desarticulada de los alumnos
- c. La dinámica social donde se inserta la profesión

1. Nava Borrado, Leticia. Ortiz de Zulueta, Gabriela. "Reflexiones sobre la conformación de una identidad: la del pedagogo". Fac. de Filosofía y Letras. UNAM. 1989. (Documento mecanografiado).

Los tres niveles dan cuerpo a lo que denominamos, en ese trabajo, los procesos de conformación de una identidad profesional. Es necesario reconocer que dicha conformación se posibilita a partir de la articulación de múltiples elementos, como son: el contacto con los maestros, las experiencias previas de cada sujeto, o bien en la naturaleza del campo de estudio. La conformación de una identidad profesional se da en la conjunción de esos tres niveles, que vislumbramos inicialmente en un ordenamiento analítico, lo cual no excluye la posibilidad de que existan otros.

Un acercamiento hacia los maestros nos dejó entrever la existencia de las valoraciones profesionales, de diversos conflictos presentes en la profesión como campo de conocimiento y ámbito del ejercicio profesional.

De manera que nuestra pretensión en esta tesis es estudiar algunas vicisitudes que aparecen en el ejercicio profesional del egresado de licenciatura en pedagogía.

Bajo el título "**La conformación de la identidad profesional del pedagogo**", intentamos estudiar algunas de las vicisitudes en los procesos de estructuración de una identidad profesional, que se derivan de la formación en el campo educativo y del ejercicio profesional del pedagogo. Con la finalidad de comprender algunos conflictos que subyacen en la profesión y acercarnos a la problemática actual del profesionista, ya que ambos desempeñan un papel importante vinculado con la tarea de abordar los procesos educativos enmarcados en una realidad social.

Hemos elegido a la pedagogía por un interés personal y con afán de delimitar nuestro problema. Consideramos que es importante situarlo en el contexto específico de México, para de este modo entender la importancia, complejidad y características del problema.

El estudio consta de una doble metodología: una de carácter documental y otra de campo.

La parte documental se desarrolla a lo largo de los tres capítulos de la tesis, a saber:

- Condicionantes para conformar a la pedagogía como disciplina
- El pensamiento pedagógico de Herbart, Dewey y Durkheim
- La estructura de la pedagogía como profesión (configuraciones sociales y quehacer profesional)

El trabajo constituye una primera fase, donde se proponen y desarrollan un conjunto de problemas bajo ciertas categorías de análisis que permiten pensar y situar nuestro problema. Cabe señalar que la pretensión a futuro es desarrollar una segunda etapa, constituida por el material de campo, donde se analice propiamente la información transcrita de las entrevistas, de manera que pueda surgir una articulación entre la reflexión teórica con respecto a la dinámica cotidiana que enfrenta el pedagogo a través de su quehacer.

La separación de dos etapas responde a una cuestión operativa, ya que nuestro marco referencial inicial fue rebasado ampliamente en la realización de la investigación. El trabajo requirió paulatinamente llevar a cabo lecturas para dar mayor fundamento a un conjunto de hipótesis que sustentan el planteamiento global que efectuamos. Esta forma de trabajo se vincula con la propia conformación de las ciencias sociales, la educación dentro de ellas, y a la construcción inicial de la disciplina educativa: la pedagogía, en Herbart; la ciencia de la educación, en Dewey y Durkheim, y los diversos problemas que constituyen la dinámica de una profesión y de la profesión del pedagogo en particular. En este sentido nos vimos obligados a posponer, en el presente reporte, la integración del material recogido en la fase de campo.

Sin embargo, hay que reconocer que la ejecución de treinta entrevistas a los sectores arriba señalados fue de gran riqueza. Es un hecho que la información recogida de ellos marcó de alguna manera la direccionalidad y estructura que desarrollamos en esta tesis.

El trabajo de campo, en concreto, se derivó del primer intento de entrevistar a docentes de la carrera en pedagogía. Para establecer una nueva aproximación y profundizar en la problemática de la formación de la identidad profesional del pedagogo, surgió la inquietud de buscar a profesionistas vinculados a la educación, con una trayectoria distinta al trabajo docente. Entrevistamos a: pedagogos recién egresados, egresados con algunos años de experiencia laboral en distintas áreas de la pedagogía, egresados ubicados laboralmente en tareas ajenas a la educación y, por último, empleadores en instituciones donde se puede desempeñar como pedagogo este profesionista.

El estudio consta de tres capítulos: El primero, efectúa un esbozo de la pedagogía como disciplina y los

problemas epistemológicos para su desarrollo teórico.² Tales problemas están enmarcados en el conjunto de las llamadas ciencias sociales o del hombre. La pedagogía que se ubica en el terreno de las ciencias sociales, pone en evidencia las peculiaridades del trabajo de construcción del conocimiento y el choque que aparece por las diferencias existentes entre el ámbito de las ciencias sociales y las ciencias naturales. Desde nuestra aproximación se plantean dos paradigmas que estudian tales ciencias y que entran en conflicto: el positivismo y la teoría del conocimiento.

Es un hecho que la educación como fenómeno ha sido objeto de preocupación a lo largo de siglos. Podríamos preguntarnos por qué si ha pasado tanto tiempo y el hombre se ha percatado de la relevancia y el papel que juega la educación en su vida, no se ha logrado un mayor desarrollo en el corpus teórico de la pedagogía.

Esta pregunta justifica la elaboración del primer capítulo de la tesis, el desenvolvimiento del mismo, y bosqueja la dificultad de articular un cuerpo categorial o bien de construir un marco conceptual propio, que muestre a la educación como campo científico.³

Esta peculiaridad se muestra en la propia naturaleza del objeto de estudio de la pedagogía: "la educación", la que a su vez se complejiza, puesto que tal fenómeno incluye necesariamente al hombre y su contacto con la dinámica al interior de una estructura económica, política y social determinada.

En el segundo capítulo, presentamos a tres autores que inician la tarea de sistematizar a la educación como campo de conocimiento formal. Herbart, Dewey y Durkheim desarrollan un pensamiento desde enfoques particulares, que nos muestran diversas posturas frente a la constitución de la teoría pedagógica.

Herbart (1776-1841), su planteamiento responde a postura idealista y racionalista. Este autor, reconocido como el fundador en la sistematización del campo pedagógico en aras de conformar la pedagogía científica del S.XIX, expone sus ideas desde la filosofía alemana y concibe a la ciencia como un instrumento que posibilita el develamiento de lo que ocurre en la educación. Una preocupación básica de Herbart para lograr dicha tarea, es la vinculación entre la teoría y la práctica. Propone que sean la psicología y la ética las disciplinas estructurantes en la construcción formal de la pedagogía.

2. A lo largo de la tesis derivamos que estos problemas se dan en lo que llamamos la crisis interna.

3. El término científico se ubica desde los postulados del positivismo.

John Dewey (1859-1952), en el contexto de Estados Unidos, otorga a la educación gran importancia como motor en la transformación social. La escuela en particular puede contribuir a formar una sociedad más justa. Colocado desde una postura pragmática, Dewey enuncia la noción "Ciencia de la Educación", misma que debe integrarse por diversos campos de conocimiento. Este autor liga el trabajo de la escuela como una posibilidad que coadyuva a la instauración de una sociedad democrática.

Por último, Emilio Durkheim (1858-1917), sociólogo francés, hace un análisis de la educación en el que incorpora a las relaciones sociales como elemento determinante del fenómeno educación. La perspectiva de análisis que Durkheim realiza se funda en la sociología; este autor coloca al pedagogo en un lugar intermedio entre la "ciencia de la educación" y la educación, donde la pedagogía es la disciplina que reflexiona en torno a dicho fenómeno.

Las distintas elaboraciones de estos autores se pueden comprender si atendemos las peculiaridades de su contexto y las distintas condicionantes histórico-sociales del momento que vivieron.

El tercer capítulo, se centra en un análisis de la pedagogía en distintos niveles, con el interés de ubicar su situación como profesión del siglo XX en el contexto específico de México.

En un primer momento, abordamos la relación que guarda la profesión en un sistema capitalista, debido al vínculo dado entre el proyecto social moderno con el perfil y el desempeño profesional. Esta aproximación posibilita la enunciación de algunos mecanismos que ocurren en la conformación de la identidad profesional del pedagogo.

La problemática que se da en la dinámica de la profesión con la actual sociedad mexicana y las peculiaridades de la pedagogía como campo de conocimiento, troquelan lo que hemos denominado una identidad profesional. Esta última se estructura en el profesionista a través de una autopercepción y una percepción social.

El planteamiento nos lleva a revisar algunas de las significados en torno a la noción "profesión", asimismo a rastrear los orígenes de la pedagogía como ámbito de formación profesional en la universidad. Por otra parte, conduce a la enunciación de ciertos mecanismos que se dan en el ejercicio de la profesión y el contexto social.

Entre estos mecanismos se encuentra la estructura gremial de los pedagogos, el nivel de autonomía de la profesión respecto a otros campos de conocimiento, para normar las reglas de su situación laboral, o bien las dificultades para llegar a la científicidad en esta disciplina, lo que se liga al status profesional y legitimidad del saber pedagógico, entre otros.

En el capítulo tercero, se incorporan nuevamente ciertos elementos planteados en los capítulos anteriores, ya que para comprender la dinámica entre el profesionista, su saber y la sociedad, resulta fundamental remitirnos al papel que ha ocupado el conocimiento y su expresión siempre determinada por las condiciones históricas, sociales, económicas y políticas de un momento dado.

" Mi sentimiento se forma dentro de mí y fuera de mí... modifica el mundo directamente desde dentro, y lo hace indirectamente, es decir, a través de mi comportamiento, desde fuera; y existe por lo tanto dentro y fuera de mí al mismo tiempo... de modo que la pregunta acerca de qué parte de un sentimiento es interior y qué parte es exterior, qué parte es del yo y qué parte es del mundo, pierde casi todo sentido."

R. Musil

" Así las aguas de un arroyo se deslizan sin fin, rodando unas tras otras, unidas y por modo constante; un agua sigue a la otra y ambas huyen entre sí. Ésta por aquélla es empujada, y aquélla por la otra adelantada: el agua va siempre al agua, y siempre es el mismo arroyo y siempre agua diferente."

La Boétie

CAPITULO 1. CONDICIONANTES PARA CONFORMAR A LA PEDAGOGIA COMO DISCIPLINA

La intención de este capítulo es reflexionar, principalmente, sobre la conformación de la pedagogía como campo de conocimiento, en tanto que sus problemas de integración disciplinaria se desprenden de los implicados en la estructuración de las Ciencias Sociales, en virtud de que el estudio de lo social involucra necesariamente al hombre como objeto de estudio.

El análisis en torno al grado de desarrollo de la pedagogía como campo de conocimiento nos permite estudiar la repercusión que tiene a nivel de elección y desempeño profesional de los pedagogos. Por ello, consideramos importante rastrear desde una perspectiva epistémica¹ los problemas que se han enfrentado para abordar a la educación como objeto de estudio. Para ello requerimos analizar las características de la naturaleza del objeto de estudio y el problema que implica abordarlo desde la teoría de la ciencia o desde la teoría del conocimiento. Un recorrido histórico nos posibilita apreciar el desfase ocurrido entre el desarrollo del conocimiento, abocado al entendimiento de los fenómenos naturales, y la construcción teórica dirigida a los fenómenos sociales. Es pertinente reconocer que la exploración exhaustiva de estos tópicos rebasa la finalidad de la tesis.

1.1 Naturaleza del objeto

En el desarrollo del pensamiento moderno, se ha establecido la diferenciación del conocimiento científico. Esta diferenciación se expresa en la conocida denominación "Ciencias Naturales" y "Ciencias Sociales"²; por lo pronto queremos explicitar que hablamos de dos tipos de ciencias que a su vez poseen un objeto de estudio distinto. Mientras que las primeras se ocupan de estudiar los fenómenos de la naturaleza,³ las segundas se encargan de estudiar al hombre,

1.El término "episteme" remite al conjunto de principios y fundamentos de nuestra forma de conocer una realidad, de acercarnos a comprender un fenómeno, o bien los paradigmas que aplicamos para abordar un problema.

2.Por el momento dejamos el nombre "Ciencias Sociales" para hacer la distinción entre ambas, aunque estamos conscientes que en sentido estricto no es correcto el término.

3.El objeto en este caso está bien diferenciado, es decir, se encuentra fuera del sujeto que conoce, pertenece al mundo exterior.

las relaciones que establece con los demás hombres y con su entorno.⁴

Las diferencias en estas dos modalidades científicas han posibilitado las más diversas polémicas. Si bien se puede afirmar que la principal pugna se centra en el estatuto de científicidad que ambas han elaborado, nuestra posición se remite a expresar que los distintos tipos de objeto de estudio de las ciencias determinan una diferente conformación explicativa de su desarrollo; de tal suerte que la forma de acercarse al objeto es distinta en cada una, ya que la clase de fenómenos que abordan tienen sus propias características. Esto es, su naturaleza es particular.

Lo anterior nos lleva a plantear algunos supuestos que esbozan nuestra perspectiva para trabajar el tema y permiten ver la complejidad de nuestro fenómeno.

En este inciso vamos a presentar algunas derivaciones que vemos implicadas en esta cuestión.

Inicialmente abordaremos el problema de la construcción del objeto de estudio⁵; para ello elegimos explorar las características de la naturaleza de dicho objeto, así como incorporar la noción de "experiencia" en la construcción abstracta o conceptual de un fenómeno.

Es necesario poner de manifiesto que no concebimos a la realidad (en cuanto materia de conocimiento) como algo que existe por sí mismo, tampoco pensamos que sea idéntica a la forma como los hombres la han representado. Una prueba de ello está en las diversas explicaciones y nociones que se han elaborado en torno a la misma; interpretaciones que oscilan desde los planteamientos, por ejemplo metafísicos en el caso de Platón y su interés por la inmortalidad del alma, hasta las interpretaciones de corte científico del siglo XVI en el que "Galileo construye el objeto de la física moderna como sistema de relaciones cuantificables".⁶

La realidad aparece como la configuración de ideas que surgen de los problemas que el hombre se ha planteado. Así, compartimos la tesis sobre la construcción del objeto que hace Bourdieu. Para este autor, el objeto es una elaboración interpretativa de la realidad, ésta no existe per-se, sino que el sujeto que investiga está cargado por un cúmulo de experiencias e intereses propios que a su vez determinan el

4.El objeto de estudio es un sujeto-objeto. El hombre para conocer al hombre está mediado por sí mismo.

5.Sabemos que no todas las posiciones sostienen que el objeto se construye. Esta afirmación implica una posición personal.

6.Bourdieu, P. et.al. El oficio del Sociólogo. México, S.XXI, 1975, p.52

tipo de preguntas que se plantea en relación con ella. El hombre sólo se sitúa frente al conocimiento del mundo, a partir de nociones que se ha apropiado;⁷ dicho proceso de reflexión y acercamiento hacia su entorno expresa una actitud y un interés frente a la tarea de conocer⁸.

De esta manera, el tipo de preguntas que formulamos, o bien los procedimientos que aplicamos para construir una elaboración conceptual sobre un fenómeno, nos remiten a la adopción de una postura frente a la construcción del conocimiento. Aquí requerimos resaltar las posibilidades que tenemos en cuanto seres cognoscentes para construir nuestro objeto de estudio. Esta situación es particularmente relevante en el caso de la pedagogía, puesto que su objeto de estudio, la educación, implica necesariamente al hombre. Por lo tanto, creemos indispensable contemplar en la construcción del conocimiento pedagógico (educativo) las peculiaridades humanas que marcan la naturaleza de su objeto.

De hecho para estudiar al hombre no podemos construir simuladores que lo repitan de forma idéntica a él mismo. El estudio de éste nos coloca frente a un sujeto que tiene conciencia de sí. Esta conciencia le otorga la capacidad de discernimiento a partir de la cual realiza una lectura personal de su realidad. Así, no es posible formular leyes universales de su esfera social. Si acaso se pueden construir universales o absolutos en aquello que habla de su naturaleza biológica⁹, pero su realidad social¹⁰ no se puede uniformar u homogeneizar. Cada grupo o comunidad maneja su propia espacialidad y temporalidad, el hombre resignifica su postura frente al mundo debido a su historia, sus opciones de vida, su relación con los demás y las características que troquelan su entorno.

El hombre en la tarea de conocer algún fenómeno actúa a partir de determinaciones de orden económico, político, institucional, cultural, etc. Estas determinaciones no son homogéneas, ni estáticas sino que se mueven de acuerdo a las peculiaridades instauradas en los distintos tipos de sociedad, en un tiempo y espacio dados.

7. Bourdieu, P. *op.cit.* p. 57

8. Bourdieu, P. *op.cit.* p. 52

9. Los universales que muestran lo que el hombre hace independientemente de la temporalidad y espacialidad, a mi entender pueden ejemplificarse con acciones como nacer, morir, comer o dormir; esto ocurre en cualquier parte de nuestro planeta, el tiempo y el espacio no funcionan como determinantes para que ello ocurra.

10. Se utiliza social en un sentido extenso para referirse tanto a un psiquismo expresado en forma individual pero que responde y se organiza en una dialéctica adentro-afuera, hasta derivar formas culturales que van más allá de lo aceptado por la sociología clásica.

Así lo reconoce Sánchez Vázquez en su ensayo: "La ideología de la neutralidad ideológica en las Ciencias Sociales"¹¹, donde denuncia esta problemática. Plantea que si bien el fin de toda ciencia es el conocimiento, existe una finalidad externa que se le impone desde el contexto social. De modo que el fin propio del acto de conocer mismo se encuentra determinado por ese contexto, en consecuencia encontramos en el planteo del autor que tanto el fin propio como la finalidad externa del trabajo científico se encuentran relacionados y condicionados mutuamente en una relación dialéctica y mediados por un entorno específico.

Por otra parte, es pertinente realizar una serie de puntualizaciones respecto al papel que puede tener "la experiencia" en el acto de conocer, para ayudar a una mejor comprensión de la construcción del conocimiento sobre la educación. Uno de los sustentos importantes que inicialmente utiliza el sujeto para conocer y llevar a cabo elaboraciones conceptuales es "la experiencia". Esta cuestión asume una importancia particular cuando el objeto de conocimiento es el propio ser humano, dado que cada hombre porta una experiencia de humanidad que apoya la comprensión de él mismo.

Aunque existen muy diversas posiciones e interpretaciones en relación al papel que la experiencia juega en el conocimiento, en este trabajo elegimos aquella que se relaciona con la llamada teoría del conocimiento por considerarla más pertinente para el enfoque que estamos realizando. Así en la teoría de la experiencia elaborada por Kant, ésta es una etapa (proceso) necesaria en el acto de conocer.¹² Es una mediación puesto que la experiencia encierra dos significaciones.

Según la primera, es posible definirla como el:

"...saber adquirido en la vida por la vida misma. Donde este saber o este conocimiento, no nos sobreviene a todos con la edad... para adquirirlo se necesita no sólo ver y oír, sino mirar y escuchar, y también retener y más aún ordenar lo visto y oído, establecer juicios y leyes generales; en una palabra pensar lo percibido"¹³

11. Sánchez Vázquez, A. "La ideología de la neutralidad ideológica en las Ciencias Sociales". en revista Historia y Sociedad No.7 México. 1975 pp. 9-25

12. Sería un error pensar que Kant establece que todo conocimiento pasa por la experiencia, ya que el propio autor reconoce que existen otras formas de conocimiento que no requieren de ella. Tal sería el caso del conocimiento matemático.

13. García Morente, Manuel. La filosofía de Kant. Colec. Austral Espasa-calpe, Madrid, 1982 p.106

Entender así la experiencia nos permite colocarla como vehículo para poder acceder a otro momento en que, sometida a métodos más rigurosos, posibilitan el acto de conocimiento, para lo cual es necesario el pensamiento. De este modo, en Kant "experiencia significa conocimiento científico"¹⁴ del mundo", en el que está implícito el uso de la razón.

La segunda significación de esta cuestión la enuncia como el:

"hecho percibido, sensación sentida... así pues, experiencia es conocimiento científico y también sensación, percepción de un objeto".¹⁵

Paradójicamente se puede decir: "la experiencia proviene de las experiencias". Este problema tiene una importancia fundamental para entender la elaboración del conocimiento sobre la educación, porque:

- a) Todos tenemos una experiencia personal sobre esta acción. Se puede decir que todos la hemos vivido en carne propia¹⁶.
- b) Esta experiencia, si bien primero posibilita el acceso al pensamiento educativo (como un ordenamiento del mundo caótico), por otra parte puede ocultar otro nivel explicativo de la realidad, si se queda sólo en el plano del conocimiento vulgar.
- c) Esta experiencia, necesariamente subjetiva, define la posibilidad de construcción del conocimiento educativo.

14. Con Kant se inicia el desarrollo de la teoría del conocimiento, dentro de la Filosofía moderna alemana. En los inicios de esta teorización se utiliza el concepto conocimiento científico con una connotación diferente a la que se difundió a través del positivismo. En una etapa más reciente, de fines del siglo XIX, ya no se empleará esta denominación para señalar con mayor claridad la diferenciación respecto a ese pensamiento.

15. García Morente, M. op.cit. p.107

16. Curiosamente como la educación es un fenómeno que todos los hombres han experimentado, se creen en posibilidad de hablar acerca de la misma. Justamente lo que Kant criticaría es que la experiencia no es suficiente, sino que para rebasar el sentido común es necesario el ejercicio de reflexión en torno a dicha experiencia.

La noción de experiencia de Kant, permite entender la diferencia entre conocimiento científico y conocimiento vulgar. Entendida así, "la experiencia" no es sólo sensación o percepción, sino también es reflexión, por lo que hay que ordenar lo percibido y construir juicios para pasar de un conocimiento vulgar a un conocimiento científico.

Entonces, si queremos explorar el problema del conocimiento, es necesario estudiar los mecanismos que se han creado para pasar de una lectura vulgar o de sentido común del mundo, al llamado conocimiento científico. La experiencia se le presenta como una de las formas para acceder al mismo.

Las instancias que podemos colocar como "objeto de conocimiento", lo son en tanto que son susceptibles de ser pensadas e intuitas. Esta posibilidad permite concretar y ordenar en abstracciones nuestra visión del mundo, es decir, mediante la construcción de categorías poder superar la representación caótica del mundo por un análisis cada vez más fino para llegar a conceptos más simples.

En palabras de Marx:

"... las determinaciones abstractas conducen a la reproducción de lo concreto por el camino del pensamiento... es un producto del trabajo de elaboración que transforma intuiciones y representaciones en conceptos"¹⁷.

En la evolución de la teoría del conocimiento, Dilthey ofrecerá otra interpretación al problema de la experiencia al elaborar su clasificación de las ciencias, y llamar a las que atañen al hombre "ciencias del espíritu". Noción con la que desea singularizar que en el caso del conocimiento humano-social, el hombre como sujeto cognoscente vive experiencialmente el objeto de conocimiento, al que se da la tarea de conocer, mientras que en el conocimiento de la naturaleza el hombre no tiene la vivencia del objeto: estudia un mineral pero no es un mineral.

17. Marx, K. Introducción general a la crítica de la economía política. Siglo XXI, México (1857 primera edición) p.59

1.2 Señalamientos sobre el objeto de estudio de la educación

Hemos dicho que la naturaleza del objeto determina la forma de acercarse para conocerlo. Ahora necesitamos reflexionar sobre la naturaleza del objeto de estudio de la pedagogía para identificar la problemática que surge en la conformación de ésta como disciplina.

Partimos de aceptar que el ser humano¹⁸ es el actor principal de la educación; que la educación es objeto de estudio de la pedagogía, y que la pedagogía es un problema de las ciencias sociales. Por lo tanto, los problemas de conformación de las llamadas "Ciencias del hombre" son problemas que competen también a la pedagogía. Debemos pues, rescatar cuáles han sido la formas de caracterizar a la educación.

También, es importante reconocer que para dar cuenta de la educación se necesita una visión multirreferencial. Así nuestro objeto tiene repercusión en múltiples dimensiones: política, económica, psicológica, histórica, filosófica, etc.; limitarse a una sola dimensión, es tanto como mutilar la realidad o bien hacer una reducción de ella.

De esta manera afirmamos que nos enfrentamos a un fenómeno muy complejo y difícil de aprehender. En torno a él no está dicho todo, bien al contrario estamos frente a un terreno que se encuentra en exploración, en donde se producen explicaciones que no convergen entre sí. De esta manera nos situamos en un lugar de debate entre distintas posturas e interpretaciones.

El proceso educativo coloca al hombre como su propio "objeto de conocimiento", pero este objeto no es transparente. Para Ardoino, una construcción transparente aparece en la medida en que es posible construir plenamente (ideal o físicamente) "el objeto" desarmándolo y armándolo sin que pierda sus propiedades específicas.¹⁹

Por ejemplo, una máquina o un constructo matemático son maleables al trabajarlos, en tanto posibilitan poner en juego el control del tiempo y del espacio. Esto es, la posibilidad de someter ciertos implementos metodológicos que permiten valorar los cambios que influyen en ellos, y por medio de este control adquirir el conocimiento y dominio de dichos objetos.

18. Es pertinente señalar que cuando nos referimos al hombre lo ubicamos necesariamente en sus relaciones sociales.

19. "Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad". Conferencia impartida en el Seminario Internacional sobre Formación de Profesionales de la Educación. FFL - UNAM - UNESCO - ANUIES. México, 1988 (versión mecanografiada).

Uno de los problemas para la construcción del objeto, en el caso de la pedagogía, es que en realidad se trabaja con objetos de conocimiento que son sujetos; para simplificar, en lo subsecuente haremos referencia a los "objetos-sujetos" de conocimiento a los que no se puede armar, desarmar y construir sin que lleguen a perder sus peculiaridades²⁰.

De este modo no vislumbramos la posibilidad de control como aparece en un objeto-objeto de conocimiento.²¹ Bajo esta perspectiva el peso para entender y aprehender al objeto-objeto se define más con el uso de procedimientos y aplicación de metodologías científicas que tienen formalmente establecidos sus modelos, con independencia de las características básicas de cada objeto, lo que da la posibilidad de llegar a un rigor conceptual. Por otra parte, cuando el objeto de estudio es un sujeto, para abordarlo es importante reconocer los procesos que lo caracterizan enmarcados siempre en una dimensión histórica²², donde más que llevar un control y aplicar procedimientos regidos por la teoría de la ciencia, se requiere construir enfoques multirreferenciales adecuados al objeto-sujeto de estudio y sus posibles articulaciones metodológicas. La construcción mediada por el momento y su contexto hace que el fenómeno esté inmerso en un proceso dialéctico, lo que a su vez dificulta alcanzar un rigor conceptual.

El método así es una resultante de la articulación entre cuerpo categorial, construcción de objeto-sujeto. Esta visión metodológica necesita construirse en adecuación a la naturaleza del objeto-sujeto; cuando el objeto de estudio es sujeto, no se puede perder de vista la existencia de procesos subjetivos²³ y la permanente dinámica situacional de

20. Con esta afirmación me refiero a la incoherencia de reproducir o desarmar (perspectiva de variables) en una condición experimental una situación humana que es única, singular, dinámica e histórica. Ver Ardoino J. "Las Ciencias de la Educación y la Epistemología de las Ciencias del Hombre y la Sociedad". En Ducoing y Rodríguez comp. Formación de Profesionales de la Educación. UNAM, UNESCO, ANUIES. México, 1990 p.211

21. Partimos de entender los mecanismos que se ponen en juego en una situación humana. No confiamos en el absolutismo metodológico que mira sólo la eficacia de los resultados, tal como ocurre en el modelo conductista, en el cual lo importante es el estímulo y la respuesta, y considera como caja negra el proceso que genera la acción. En esta perspectiva se pierde la dimensión humana que subyace al efecto.

22. J. Ardoino. Op. Cit.

23. Un punto central en el desarrollo de las ciencias sociales actualmente es la dimensión de la subjetividad. Inicialmente este problema se puede rastrear en la conformación de la teoría psicoanalítica, posteriormente se la encuentra en la

vivencias, acontecimientos que marcan al sujeto y que dependen de factores históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, psicológicos, etc. Tampoco hay que olvidar que el hombre que investiga está mediado por su contexto social para conocerse.

Las condiciones de nuestro objeto-sujeto de estudio en cuanto queremos interpretarlo bajo un proceso de interiorización-reapropiación y no de propiedad-dominación, nos exige un acercamiento de corte multirreferencial.

La educación se hace presente en todo momento de la vida del hombre: la familia, la escuela, la comunidad, etc. Así pues, el constante cambio que ocurre de acuerdo al movimiento de los procesos sociales que circundan al hombre (nuestro objeto-sujeto de conocimiento) nos obliga a entrar en un terreno discontinuo en el que es difícil encontrar verdades absolutas y generalizadas. Esto último imposibilita la enunciación de leyes y hace compleja la tarea de construir teorías y conceptos.

En el fondo de la polémica que visualiza al objeto de la educación como un objeto-objeto o como un objeto-sujeto, subyace el debate entre teoría de la ciencia y teoría del conocimiento. Posturas cuyos puntos centrales esbozaremos a continuación.

1.3 El positivismo

El positivismo, reconocido como "Teoría de la Ciencia" es la posición que admite como científico sólo aquel conocimiento que puede ser verificable. Así otorga a la ciencia el máximo valor, saber auténtico. Esta posición se desarrolla estrechamente vinculada con la sociedad técnico-industrial. La ciencia sirve de fundamento a esta sociedad y además expresa las ideas, y esperanzas que se dieron en la conformación del proyecto capitalista en ese momento. Esta perspectiva sostiene que a partir de la universalización de un método, el llamado científico, se puede llegar a establecer la veracidad de cualquier conocimiento. Es posible afirmar que como resultado de esta deificación del método científico varios autores, tales como Spencer y Comte entre otros, traspolaron al estudio de las disciplinas sociales el paradigma de la teoría de la ciencia, construido para el estudio de las ciencias físico-naturales.

antropología, la lingüística y la llamada nueva sociología de la educación.

Desde la teoría de la ciencia se realiza una comprensión particular de la educación.²⁴ En tanto se trate de encontrar principios generales que se muestren eficientes en lo educacional es una carencia de su planteo sólo enfatizar la eficacia de la acción, colocando en un segundo plano a la reflexión. Si bien su estudio requiere conciliar dos niveles: de reflexión y de actuación.

En realidad un obstáculo epistémico en la conformación de este campo, es que la educación se encuentra siempre mediada por la acción. Independientemente de que se someta a una reflexión sistemática, es un proceso cotidiano inherente a la relación sujeto-sociedad. Hay tal cantidad de exigencias de acción que la reflexión conceptual aparece en un segundo momento. Los procesos educativos se presentan independientemente de que se les estudie formalmente. La magnitud de problemas y espacios en que incide la acción educativa hace compleja su estructuración teórica y en cambio hace imprescindible su solución cotidiana y enfrentamiento inmediato.

Lo anterior permite comprender por qué muchas actividades educacionales carecen de un fundamento claro, como también entender por qué en ocasiones el absolutismo metodológico de la teoría de la ciencia trata de aportar un fundamento positivista a este modo de actuar. De esta manera se refuerza la ausencia de una reflexión en este campo y un retraso en la evolución de la investigación del mismo.

"En el siglo pasado, el positivismo negó todo valor a la investigación filosófica abstracta y no convalidada por la experiencia, afirmando que el único modelo válido de conocimiento seguía siendo la ciencia experimental²⁵ Psicología, Sociología, Economía, y Ciencia de la política deberían ser encaminadas por los positivistas para alcanzar el mismo grado de certeza que las ciencias "exactas" a través del experimento y la investigación".²⁶

24. Habermas escribe que con el positivismo aparece un abandono de la práctica reflexiva: "... El positivismo es eso: el renegar de la reflexión ..." Así el interés básico de la teoría de la ciencia es obtener resultados prácticos, más que intentar comprenderlos. En Habermas, Jürgen. Conocimiento e Interés Madrid. Edit. Taurus, 1982. p.9

25. Cabe señalar que "experiencia" desde la teoría de la ciencia tiene una connotación distinta a la de Kant. En aquella se vincula experiencia a experimento, donde el dato es un criterio de verdad.

26. Sigismondi, Carlos. Marcuse y la sociedad opulenta. Plaza y Janes. España, 1977

Sin restar su valor al nivel de la experiencia, vemos una desventaja en tratar de encontrar principios generales que se muestren eficientes en la educación, a costa de ubicar en un segundo plano a la reflexión.

1.4 Teoría del conocimiento

Desde otra perspectiva, la teoría del conocimiento que se desprende de la filosofía alemana bajo un planteamiento humanista, asigna una prioridad fundamental a la reflexión en la construcción del conocimiento. Esta postura posibilita una visión cualitativa de la realidad más que una postura basada en la sola cuantificación. La dirección de sus cuestionamientos atienden a la construcción de nociones y conceptos para llegar a "comprender" un fenómeno. Es en esta comprensión²⁷ de los problemas humano-sociales, donde las nociones de moral y de ética ocupan un lugar relevante, puesto que forman parte de toda relación social y del hombre mismo. Este es el interés fundamental que la teoría del conocimiento desarrolla. En oposición la teoría de la ciencia, intenta lograr un dominio de la naturaleza; de hecho su pretensión es controlar y explicar por medio de hipótesis causales aquello que estudia.

La teoría del conocimiento²⁸ busca generar una comprensión de "sentido" del objeto conocido, que pueda ser la base para su transformación. Así la teoría del conocimiento se orienta por un interés hermenéutico crítico en aras de la emancipación del hombre. De ahí que asigne al ser humano un papel activo y consciente en la construcción de nociones y conceptos para poder comprender lo que le rodea.

En la teoría del conocimiento, la metodología no es un a-priori a aplicar en todos los casos, sino el resultado de la articulación específica entre conceptos y objetos de

27. Partimos de la distinción entre los términos "explicar" y "comprender"; esta cuestión forma parte de la polémica que Dilthey establece en su formulación de "ciencias del espíritu", frente a la noción de identificación causal de variables de la teoría de la ciencia.

28. La teoría del conocimiento se apoya "...en una explicación hermenéutica del mundo social (donde) la interrelación hipotético-deductiva de enunciados es sustituida por la explicación hermenéutica de sentido..." Habermas, J. "Teoría analítica de la ciencia y la dialéctica en Adorno, et. al. La lógica de las ciencias sociales. Colecc. textos vivos. Grijalbo. México, 1977. p.58

conocimiento. Se parte de una actitud básica de investigar²⁹ y, por lo tanto, dudar e interrogar lo que se desea conocer. Esta tarea no se puede realizar si no se contempla y recuperan los conocimientos previamente acumulados en la historia de la humanidad.³⁰ Hegel expresa que sólo el hombre puede realizar esta tarea. La recuperación del conocimiento elaborado previamente permite buscar el sentido de una situación actual. El interés desde la teoría del conocimiento es lograr una comprensión en lugar de buscar la verdad absoluta, apoyada solamente en la aplicación del método. En la concepción metodológica de la teoría del conocimiento se intenta contemplar: la espacialidad, la temporalidad y, por lo tanto, la historicidad bajo una postura que permite ver que todo aquello que sea pensable es digno de conformarse como conocimiento, en tanto es susceptible de ser interpretado. Esta perspectiva de investigación es contraria a la teoría de la ciencia, en tanto no valora que se pueda hablar de conocimiento científico sólo cuando existen evidencias verificables.³¹

1.5 La lucha de la razón en la construcción del conocimiento.

Nuestro interés en este problema es interrogarnos sobre la elección de la teoría de la ciencia, como el paradigma para el conocimiento de la educación. La idea central que elegimos para orientar nuestra explicación es que la construcción del

29. Según García Morente el concepto de crítica en Kant remonta a un sentido de origen griego que significa investigar.

30. ... " a esta concepción metodológica la vamos a denominar hermenéutica, atendiendo a algunos de sus rasgos más característicos.... lo que unifica a todos estos pensadores es su oposición a la filosofía positivista.... rechazo al monismo metodológico del positivismo; rechazo a la física-matemática como canon ideal regulador de toda explicación científica; rechazo al afán predictivo y causalista de la reducción de la razón a la razón instrumental..." Mardones, J. Ursúa. La filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Fontamara. Barcelona, 1982. p.32

31. Las ciencias empírico-analíticas "...sólo toleran un tipo de experiencia definida por ellos mismos (...) en el ámbito de la metodología (ésta) viene contenida junto a las reglas lógicas formales necesarias para la construcción de un sistema deductivo de enunciados hipotéticos (...) en ocasiones se dice, que la teoría ha de ser isomórfica respecto al campo de su aplicación; pero el giro mismo no deja de inducir a error" Habermas, J. "Teoría analítica de la ciencia y la dialéctica en Adorno, et.al. op.cit pp.57-59

conocimiento está determinada por el contexto social que se vive, es decir, por las relaciones de producción y la organización social. Está ligada también a una idea de dominación, esto es, poder llegar al control y predicción de aquello que se quiere conocer.³²

Es innegable que en todo modelo educativo subyace un proyecto de hombre y de sociedad; el proceso de formación de los sujetos se refiere a la asimilación de un conjunto de valores, hábitos, actitudes y compromisos frente a su mundo. Asimismo define la forma como se insertan los hombres en esa sociedad para continuarla. Por lo tanto, la educación aparece de forma natural y necesaria como mecanismo que orienta la conformación de toda sociedad.

La posibilidad de usarla como medio para difundir e introyectar cierta ideología, estructura organizativa, escala de valores, hábitos, costumbres, etc. en los sujetos, lleva a que el Estado sea el encargado de regularla. Es decir, orientar el proceso educativo de la población, y de esta manera difundir aquellos mecanismos que favorezcan los intereses del sistema instaurado en una sociedad dada. Así la dimensión política de la educación se encuentra en conflicto con el desarrollo epistémico de la misma.

Hasta aquí nos parece importante plantear un doble cuestionamiento. Por una parte, preguntarnos cómo se ha ido construyendo la pedagogía como una disciplina formal, para llegar a comprender su estado actual; y por otra parte, analizar si el tipo de preguntas que el hombre se formula y la dirección por la que opta en la construcción del conocimiento educativo van acompañadas de intereses político-económicos de un tiempo y espacio dados.

El interés por el conocimiento científico que acompañó la desaparición del mundo feudal, tenía en la mira un fin emancipador donde fluye la idea de que el hombre es dueño de su razón, es decir, puede utilizar esa razón libremente para elaborar sus propias ideas; así, históricamente el hombre se coloca en otra posición frente al mundo. La Ilustración es una expresión de la lucha y la conquista por el hombre del uso de su razón. Esto es, la aceptación de la autonomía que tiene como creador y constructor de ideas sobre sí mismo y el mundo que lo rodea. Kant menciona en su ensayo sobre la ilustración esta capacidad del hombre como una necesidad y una obligación.

32. Tenti, Emilio. "Notas teóricas sobre génesis y desarrollo de los campos educativos" México. CISE. 1980. Documento mecanografiado.

La Ilustración es la liberación del hombre de la aceptación de una razón divina, como la fuerza rectora de su pensamiento y vida. El hombre conquista en su lucha por la razón, la responsabilidad de pensar y actuar sobre el mundo que le rodea. La ciencia y el conocimiento son uno de sus instrumentos en la conquista de éste. Paradójicamente, en el desarrollo ulterior del capitalismo la noción de emancipación se pierde. El hombre liberó su capacidad de razonar, pero en la posteridad hace uso de su razón como fuente de dominio del hombre mismo, como forma de actuar que niega la posibilidad de "conocer", subrayando la dimensión eficaz de la acción (razón instrumental). En nuestra sociedad, un grupo dominante hace uso de la razón como un espacio privado, de poder, y lo impone al conjunto social como algo que fuese importante para todos. Desde la época de Kant se maneja la noción de uso público y privado de la razón.

El uso privado está haciendo referencia a cierta restricción para manifestar abiertamente y en cualquier espacio el pensamiento propio. El hombre en el siglo XX pierde paulatinamente la posibilidad de hacer este uso público de la razón en los planos político, económico y social. Se ve orillado a aceptar las visiones que enfatizan lo privado, como expresiones del interés común.

Esto nos permite dudar de la neutralidad en la construcción "científica" de cualquier fenómeno. Por el contrario, nos permite ver cómo la construcción del conocimiento está vinculada con determinantes de tipo político y económico; asimismo, permite entender la preeminencia de la teoría de la ciencia frente a la teoría del conocimiento.

Durante los siglos XVII y XVIII surge la disparidad entre ambas posiciones frente al conocimiento, debido al impulso y desarrollo de las ciencias exactas en detrimento de las ciencias del hombre. Se torna la vista hacia el desarrollo del método científico; el siglo XIX es el siglo del método moderno que cree en la "lógica" como la única posibilitada para descifrar al mundo, o bien toma al hecho como un criterio de verdad. Es con este paradigma que se enmarcan las condicionantes que darán el status de científicidad a ciertas construcciones explicativas, es decir, que el trabajo científico bajo la teoría de la ciencia es aquel que expresa ciertas tipificaciones racionales, tales como: leyes generales, explicaciones causales, enunciación de teorías y elaboración de paradigmas bien diferenciados. Las construcciones que salgan de estos parámetros difícilmente reciben la connotación de trabajo científico.

CAPITULO 2. EL PENSAMIENTO PEDAGOGICO DE HERBART, DEWEY Y DURKHEIM

2.1 Consideraciones iniciales para la conformación formal del campo educativo

El acercamiento hacia la evolución del conocimiento teórico en el campo de la educación, hace imprescindible ejemplificar la posición de algunos autores en torno a la conformación de la pedagogía como saber disciplinario. Cabe mencionar que hasta el momento, la reflexión epistémica para analizar el desarrollo del campo educativo no es abundante; ante esta realidad y dada la complejidad del tema, sólo pretendemos esbozar algunas ideas que sirvan de punto de partida en nuestro trabajo.

En este capítulo retomamos distintas posturas de autores que inician la sistematización en el estudio de la educación para conformar a la pedagogía como disciplina, o bien, llevarla hacia un campo científico de conocimiento.

Para ello hemos elegido analizar parte del trabajo de tres de ellos: Herbart, Dewey y Durkheim. Reconocemos que no son los únicos que abordan esta cuestión, sin embargo consideramos su producción como significativamente importante, porque:

- a) De alguna manera con ellos se inicia la reflexión sistemática sobre lo educativo.
- b) Representan diferentes enfoques en la tarea de conceptualización del campo.
- c) Las categorías de su pensamiento dejan ver la elección de distintos marcos de referencia teórica.

Partimos de estos autores con el fin de ubicar a través de su trabajo el paradigma al que responden sus planteamientos.

La pregunta central desde la cual nos interesa interrogarlos es, cómo conciben la realización del estudio sistemático de la educación.

Como orden de exposición, elegimos presentar, en un primer momento, algunos elementos centrales de las conceptualizaciones de estos autores sobre la pedagogía o ciencias de la educación, para posibilitar una mejor comprensión de sus aportaciones a este debate. En la segunda parte de este capítulo, realizamos un balance y confrontación de dichas propuestas.

2.2 JUAN FEDERICO HERBART (1776-1841)

El pensamiento de Herbart reviste particular importancia en la pedagogía. De su formación filosófica inicial deriva su reflexión hacia lo pedagógico. Vive en Alemania en una época muy fructífera, en la que tiene contacto con personajes como Kant, Fichte, Hegel, Froebel, Pestalozzi, quienes de hecho influyen en su producción intelectual.

Según Compayré,¹ la tesis doctoral de filosofía de Herbart versó sobre pedagogía; a la muerte de Kant es llamado a reemplazarlo en su cátedra en la Universidad de Königsberg, y 20 años después, a la muerte de Hegel, es requerido nuevamente para ocupar la cátedra de éste en la Universidad de Berlín. Por ello y por su obra filosófica se le conoce como el idealista menor.

Dos libros fundamentales forman la parte central de sus escritos pedagógicos: Pedagogía General Derivada del fin de la Educación escrito en (1806) y Bosquejo de un curso general de Pedagogía en (1834). Además, en honor a Pestalozzi escribió los siguientes artículos: " Sobre el escrito reciente de Pestalozzi cómo Gertrudis enseña a sus hijos" (1802), "El A,B,C, de la intuición" (1802), "Criterio para juzgar el método de instrucción de Pestalozzi " (1804).

Es necesario tener presente que su producción no se agota en lo pedagógico sino que entre sus dos libros fundamentales desarrolla una serie de trabajos filosóficos de gran importancia para consolidar su pensamiento pedagógico. Así lo reconoce el mismo Herbart. Un manuscrito publicado por Hartestein expresa:

"Ustedes conocen mi pedagogía general. Saben ustedes que el libro ha quedado incompleto, porque, como el título dice, se deriva del fin de la educación, pero le falta

1. Compayré, Gabriel. Herbart et l'éducation par l'instruction, Librairie Paul Delaplane. Paris, s/f p.135

la filosofía que yo construía entonces. Desde ese tiempo he leído tantas cosas en pro y en contra de mi psicología, que aun cuando no ha muerto por esto, debía dar justificadamente una señal de vida".²

Entre sus principales obras filosóficas se encuentran: Filosofía Práctica General (1808), La Metafísica General (1828), La Psicología como Ciencia sostenida en un nuevo método sobre la experiencia, la metafísica y la matemática, Sobre mi lucha contra la filosofía contemporánea, El opúsculo (1814).³

Herbart no sólo se plantea la necesidad de formular una teoría que apoye un proyecto educativo sino que realiza un esfuerzo por consolidar una teorización sobre la educación. Incluso es reconocido como el primer sistematizador del campo pedagógico, y fundador de la pedagogía científica⁴ en el siglo XIX.

El autor, abre así, la necesidad de que exista una ciencia que se presente como instrumento para develar lo que realmente sucede con la educación. En su noción de científicidad queda contemplada por una parte la tarea de reflexionar sobre cómo se vinculan entre sí la teoría y la práctica. Muestra la importancia que tiene proveerse de una ciencia que enriquezca a la práctica. Por otro lado la educación puede alcanzar el estatuto de científicidad gracias al desarrollo de una sistematicidad.

Herbart expresa al respecto:

"...Ciencia es una coordinación de postulados que constituyen una totalidad de ideas y que en lo posible proceden unos de otros como consecuencias de principios y como principios de fundamentos..."⁵

El autor fue el primero que asumió la posibilidad de construir a la pedagogía como ciencia⁶, y de luchar por un

2. Herbart, J.F. Pedagogía General. Derivada del fin de la educación. Humanitas, Barcelona, 1983. (1a edic 1806) p. 10

3. Compayré, Gabriel. op.cit p.16

4. Es necesario tener presente la concepción de ciencia que se manejó en la filosofía alemana del S. XIX

5. Luzuriaga, Lorenzo. Antología Pedagógica.

Buenos Aires, Losada 1968, p.116

6. Ver prólogo de José Ortega Gasset en Herbart. Op cit p.XVII

espacio de conceptos propios de la pedagogía. Es muy enfático en incorporar a la filosofía para poder hacer teoría pedagógica. Según Carrasco "si algo mostró Herbart fué la imposibilidad de hacer pedagogía teórica sin sólida formación filosófica".⁷ Plantea la necesidad de una filosofía práctica en tanto que esta es la que estudia el fin de la educación: el fin supremo es el "bien de todos".

Sin embargo, "no dejó perfilado con claridad el estatuto de una ciencia... autónoma, como él sugeriría pedagogía".⁸ Aunque de hecho llegó a afirmar:

"Quizá fuera mejor que la pedagogía intentara, en cuanto le fuese posible, deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar más una reflexión independiente; de esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada".⁹

Frente a tal situación propone a la psicología y a la ética¹⁰ como las disciplinas que brinden su apoyo para el logro de la construcción formal de la pedagogía. La ética y la psicología deben ser quienes faciliten la práctica del educador y también a partir de las cuales se pueden dilucidar las reglas de su actuar.

La psicología en tanto "proporciona el conocimiento sobre los procesos psíquicos y sus leyes..."¹¹ Este conocimiento brinda el "a priori" de la acción educacional, lo cual ofrece cierta objetividad. Brinda "el desarrollo racional del marco conceptual o de juicios sobre la realidad".¹²

7. Carrasco. "Estudio Preliminar" en Herbart, F. op.cit p.XVII

8. Herbart. op.cit. p.XVI

9. Herbart. op.cit. p.8

10. La primera ciencia del educador aunque no la única habría de ser una Psicología en la cual se determinara a priori todas las posibilidades de las emociones humanas. Creo conocer la posibilidad y la dificultad de una ciencia semejante. Herbart op.cit. p.9

11. idem. p.XIX

12. idem. p.XV

La ética da su apoyo para esclarecer "el juicio moral".¹³ En estos planteamientos se observa claramente la influencia de Kant en el pensamiento filosófico de Herbart. Sobre todo en el manejo de su noción de moralidad.

Herbart expone la diferencia en la "educabilidad" potencial entre los animales y el hombre. Sobre los primeros menciona:

... "de la educabilidad volitiva se hallan rastros en las almas de los animales más nobles"...

Sobre el segundo dice:

..."La educabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos en el hombre"....¹⁴

El hombre es pues, el único susceptible de ser educado moralmente. Así puede apropiarse de una toma de conciencia que lo lleva a alcanzar la libertad interior.

El planteamiento de moralidad de Herbart se puede ubicar dentro del racionalismo; su noción de "educabilidad" contempla la necesidad de regular el comportamiento entre los hombres. Esta regulación debe darse por una toma de conciencia que lleva a adoptar ciertas actitudes por voluntad propia. Así conjuga la relación entre idea y voluntad, es decir, entre la razón y la moral.

En su interés por apropiarse de una ciencia, también se percibe su postura racional. Herbart pone en entredicho la posibilidad de un aprendizaje significativo (trascendente) cuando éste sólo se sustenta en la experiencia. Esta última no será suficiente para percatarse de la actitud que se ha asumido.¹⁵

13.García Carrasco aclara: "Expresado con el mayor grado de generalidad tal proyecto no es otro que la moralidad, que ni es sentimiento, ni verdad teórica, sino juicio, claro, sereno y firme y preciso sobre el conjunto variable de circunstancias familiares, sociales..." juicio del que brota "el entusiasmo por el bien, lo que llamaríamos un proyecto de acción sobre el que aprueba como valioso el hombre, fortalecida la personalidad, construye el carácter" Herbart op.cit. p.XIV

14.Herbart. op.cit. p.9

15." Un maestro de escuela de aldea, de noventa años tiene la experiencia de su rutina de noventa años; posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿tiene también la crítica de su método y de sus actos? " Herbart op.cit. p.5

La experiencia no brinda los elementos para hacer una crítica de los actos o de un método puesto en práctica. Para construir a la pedagogía como ciencia, es necesaria una teoría reflexiva que se aboque a esclarecer el campo de la educación.

La ciencia es pues el instrumento que auxilia en la lectura que da cuenta de lo que realmente sucede.¹⁶ Así es como Herbart señala la necesidad de luchar por un espacio de conceptos propios de la pedagogía.

Resulta interesante la idea de pedagogo que maneja: por una parte lo vincula con alguien que se dedica a la instrucción.

..." Yo no puedo concebir a la educación sin la instrucción inversamente, no reconozco al menos en esta obra instrucción alguna que no eduque..."¹⁷

Vincula a la pedagogía con la enseñanza, y de hecho intenta ofrecerle a la enseñanza una justificación racional de base psicológica.

Establece que el motivo del nacimiento de la pedagogía es debido al incipiente desarrollo del conocimiento sobre la naturaleza de los procesos psicológicos comprometidos con la instrucción. En un segundo momento Herbart no vislumbra a la pedagogía como profesión, sino que ubica su función y su quehacer.

García Carrasco menciona en su estudio preliminar a la obra de este autor:

..."En Herbart, todavía la pedagogía es la ciencia que el educador necesita para sí mismo, no se plantea cómo, por quién fabricarla, a qué nivel se fabrica y a qué nivel se aplica. De lo que no le cabe la menor duda es que el número de problemas que se plantean es infinito; en correspondencia, necesitamos "infinitud de monografías pedagógicas"..."¹⁸

16..."He exigido del educador ciencia y reflexión. No considero a la ciencia como unos lentes, sino como unos ojos; los ojos mejores que tienen los hombres para mirar sus asuntos..." Herbart op.cit. p.7

17.Ver estudio preliminar de Joaquín García Carrasco en Herbart. op.cit. p.XX

18.op.cit. p.XX

Para este autor el fin de la educación es "el bien para todos", planteamiento que se desprende de la ética. Si contextualizamos una enunciación así para nuestra realidad, vemos que este sentido de la educación desvirtúa su sentido en este momento, al minimizar una perspectiva ética amplia sobre el mundo por una acción muy inmediata vinculada con lo pragmático.¹⁹

El fin educativo debe atender al "bien para todos", mismo que se puede lograr a través de una formación individual moral. El sentido de formación que se difunde en nuestro tiempo se define hacia múltiples direcciones. En nuestro sistema este fin tiende hacia "el bien para unos cuantos". Cabe preguntarse, ¿por cuáles dimensiones pasa esta imposibilidad?; no es que la pedagogía pueda o no construir una idea de hombre, o una utopía, lo importante es analizar cómo esta orientación se da por presión de fuerzas externas a la esfera pedagógica, es decir que pasan por cuestiones de poder, intereses económicos, políticos, sociales etc.; instancias que podríamos reconocer ahora como lo que Herbart enuncia como el peligro de ser gobernada como lejana provincia conquistada: esas fuerzas externas gobiernan y determinan el rumbo de la educación.

Existe un proyecto de sociedad y de utopías generales, y éstas son los que necesitan y se sirven de la ciencia pedagógica.

Es a través de la educación, es decir de la transmisión, que se van formando los individuos. El sentido de los valores morales; hábitos o conocimientos promovidos vienen a reflejar la idea de hombre que se pretende formar.

..."Ni en Herbart, ni en la pedagogía contemporánea queda siempre claramente delimitado el ámbito de la aspiración general de la humanidad y el ámbito del proyecto posible que se propone e induce en concreto con la participación del conocimiento científico sobre el psiquismo humano. Por eso, algunos, ven en el pedagogo a un "profesional del hombre", una barbaridad."²⁰

19. Esta cuestión es muy polémica porque en el fondo se remite a una noción de democracia y de estado moderno. Sin embargo, quisieramos recordar que el propio J. Dewey en su análisis de la relación entre educación-sociedad, hace un cuestionamiento de la democracia de principios del siglo XX. Confrontar Dewey, democracia y educación.

20. Herbart. op.cit. p. XIX

Aquí encontramos un rasgo heterogéneo. Existen múltiples grupos que persiguen determinados fines en su proyecto de vida. Esta elección se configura seguramente por las características histórico-sociales que afectan a cada quien. Aquellos grupos que tienen capacidad de organizarse, en una coyuntura favorable tratan de que una parte del sistema educativo represente sus intereses.

Por esta razón no puede traducirse en un sólo modelo (de bienestar), ya que existen diferentes proyectos de hombre derivados de los intereses económicos dominantes y culturales. Si pensamos en una sociedad como la nuestra, vemos que los roles que ocupan los individuos son múltiples.

Es posible observar que en el momento actual, el interés principal está enfocado hacia el desarrollo industrial y técnico. Este interés deriva cambios tales como la noción de hombre en la dinámica social. Por consiguiente aparecen un conjunto de nuevos valores que desplazan aquellos planteados por el humanismo, tales como:

Promover que el hombre se desarrolle en distintas esferas: la productiva, la intelectual, la afectiva, la social, etc. Que sea capaz de analizar su sentido de estar en el mundo y lograr su acceso a la cultura.

Los nuevos valores colocan el interés en la productividad, en el hombre tecnocrático, en los intereses individuales o de grupos con poder.

En este contexto, ante diversas necesidades: económicas y ocupacionales, el sujeto puede elegir o aceptar un empleo que no responda básicamente ni a sus expectativas, ideología o valores. Esta cuestión le crea conflicto de manera inmediata, que pueden ser relativamente drásticos a largo plazo, en tanto coadyuvan a su alienación. Lo que ha sucedido es que el hombre ha tenido que escindir su integridad humana para tener acceso a ciertos empleos; el proyecto de los hombres ha variado mucho de aquel que Herbart mencionó; la parte de la moralidad como él la plantea se ha distorsionado con el actual sistema, donde cada quien tiene su perspectiva de "el bien para todos".

En otras palabras, quiero decir que las opciones laborales pueden presentar obstáculos para conciliar ideales, proyectos y valores con la exigencia de encontrar una forma económica de la cual vivir.

Frente a este panorama la labor del pedagogo "profesional del hombre", poseedor de la ciencia pedagógica, se ve matizada por esta irregularidad. ¿Cuáles deben ser sus instrumentos científicos que son útiles para atender esta diversidad?

Si el proyecto humano es el que da la pauta para conformar a la pedagogía como ciencia, la heterogeneidad de proyectos de hombre no ayuda mucho para el desenvolvimiento de un cuerpo conceptual que posibilite armar a la pedagogía como un discurso científico.

2.3 JOHN DEWEY (1859-1952)

John Dewey vivió en Estados Unidos, época en que ya se iniciaban cambios en la vida del hombre provocados por la Revolución Industrial. El "progreso" técnico, político y social que produce el desarrollo industrial, fundamentado por el avance de la ciencia y la tecnología, modificó las relaciones cotidianas de los hombres en la conformación de las sociedades urbanas, y estableció nuevos desafíos para la educación.

En este contexto, Dewey concibe a la educación como una práctica social que tiene la potencialidad de coadyuvar al cambio de la organización social. Así, la práctica educativa es una acción política que tiene que promoverse al interior de la escuela.

Percibe de una manera peculiar la relación entre educación y cambio en la estructura social. De tal manera que si se pretenden efectuar modificaciones en la organización de la sociedad, es conveniente hacer cambios en la educación. Esta última puede contribuir a formar una sociedad más justa. La educación vista así, es un elemento que puede llevar al progreso y determinar la acción social.

Dewey concibe también a la educación como el proceso de formación que se adquiere en la escuela, pero la escuela necesita tomar en cuenta su entorno social, para desde ahí proyectar al mismo tiempo el tipo de sociedad que se quiere construir. Dewey expresa que a la escuela del siglo XX le corresponde coadyuvar en la construcción de una sociedad democrática.

A través de la noción "democracia", el autor enlaza la relación de la educación con la política, aunque cabe señalar que la filosofía de la educación y la ciencia de la educación ocupan un punto privilegiado en su reflexión

pedagógica. Dewey se coloca en una actitud progresista al incluir la noción de democracia y la lucha por conquistarla, al interior de una sociedad en pleno desarrollo industrial de fines del siglo pasado y principios de éste.

Damos una relevancia particular al ámbito escolar, ya que Dewey lo coloca como un espacio de formación básico de los individuos para lograr la transformación social.²¹

Es desde esta perspectiva que Dewey formula el concepto "ciencia de la Educación", al que deriva como aquella ciencia que se constituye por la integración de diversos campos de conocimiento. Es un saber que surge gracias a la agrupación de múltiples disciplinas; no es una ciencia independiente de la educación.²² Las disciplinas a las que recurre, son entendidas como "fuentes del contenido científico de la educación". Estas son la psicología, la sociología, la filosofía y la posición experimental derivada del positivismo. En la medida en que estas se desarrollan permiten el avance de la "ciencia de la educación". Así, esta ciencia se traduce como "sistema de proposiciones metodológicamente seguras sobre la educación. Considerando que una de las tareas de la ciencia es la formulación de leyes²³ y proposiciones universalmente válidas.

En particular, resulta interesante la equivalencia que establece entre la ingeniería y la medicina como disciplinas que se estructuran de manera similar a la "ciencia de la educación". Acerca de la ingeniería plantea que: los hombres construyeron puentes antes de que la matemática y la física brindaran los elementos formales para hacerlo. Aunque, cuando éstas se desarrollaron se pudieron construir puentes con mayor eficiencia.

Al revisar el trabajo Ciencia de la Educación de John Dewey, nos resultó difícil reconocer que su acercamiento para entender a la educación, se vinculara totalmente a la perspectiva de la teoría del conocimiento o por el contrario se derivara de la teoría de la ciencia. Las categorías que aplica para abordar el problema de la educación oscilan entre postulados de una y otra.

21. "La educación en cuanto formación política, sólo puede llevarse a cabo dentro de un ámbito institucional que es la escuela" p.19

22. "No existe una materia intrínsecamente señalada, marcada aparte, como contenido...perinentes a ella..." p.51 Dewey, J. La ciencia de la Educación. Buenos Aires, Losada. 1964. p.51

23. Principios conectivos que unen a fenómenos diferentes. Los hechos que se interrelacionan así, forman un sistema, una ciencia. "Las teorías llegan a ser instrumentos, no respuestas o enigmas en los que podamos descansar. El pragmatismo suaviza todas las teorías y las hace manejables".

Esta situación nos condujo a revisar el sistema filosófico llamado pragmatismo, ya que bajo la noción de "pragmatismo" se encierra una intencionalidad que pretende conjugar dos tendencias: el racionalismo y el empirismo. William James establece que estas perspectivas son opuestas y considera que son sinónimos de "intelectualismo y sensualismo"²⁴

El término pragmatismo, según James, se deriva de la palabra griega "pragma", que quiere decir acción, de la que vienen nuestras palabras "práctica" y "práctico".²⁵ Fue introducido a la filosofía en 1878 por Charles Pierce.²⁵

Según James tanto el intelectualismo como el sensualismo son posturas radicales, por lo que se hace necesario una filosofía que resulte de la mediación entre ambas. Bajo el nombre de "pragmatismo", esta perspectiva intenta combinar al racionalismo y al empirismo²⁶, ya que parte de la necesidad de ambas: de la filosofía y de los hechos concretos.

Para este autor la posición racionalista y la empirista conducen a un callejón sin salida; bajo la idea de que

24. "La naturaleza parece combinar frecuentemente con el intelectualismo una tendencia idealista y optimista. Por su parte los empiristas suelen ser materialistas y su optimismo es decididamente condicional y trémulo. El racionalismo es siempre monista. Parte del todo y de las ideas universales se preocupa por la unidad de las cosas. El empirismo comienza en las partes y hace del todo una colección, no sintiendo aversión a llamarse pluralismo." pp.9-30

25. James, William. Pragmatismo. Aguilar. Buenos Aires, 1975 (original 1907) p.53

26. "El método pragmático está hecho para apaciguar las disputas metafísicas que de otro modo serían interminables. ¿ es el mundo uno o múltiple? ¿ libre o determinado? ¿ material o espiritual? ... el método pragmático en tales casos trata de interpretar cada noción trazando sus respectivas consecuencias prácticas... si no puede trazarse cualquier diferencia práctica, entonces las alternativas significan prácticamente la misma cosa y toda disputa es vana. Cuando la discusión sea seria, debemos ser capaces de mostrar la diferencia práctica que implica el que tenga razón una u otra parte" James, W. op.cit. pp.52-53

existe un espíritu delicado frente a uno rudo, intenta expresar las características antagónicas de estos sistemas de pensamiento. De esta manera establece el siguiente listado:²⁷

<u>EL ESPIRITU DELICADO</u>	<u>EL ESPIRITU RUDO</u>
Racionalista (se atiende a los "principios")	Empirista (se atiende a los "hechos")
Idealista.	Sensualista.
Intelectualista.	Materialista.
Optimista.	Pesimista.
Religioso.	Irreligioso.
Indeterminista.	Fatalista.
Monista.	Pluralista.
Dogmático.	Escéptico.

Tomado de James: El Pragmatismo

Por otra parte, Dewey es un autor que reconoce que su pensamiento se desenvuelve dentro del pragmatismo. Algunos de sus conceptos plantean con claridad esta cuestión.

La noción de ciencia desde el pragmatismo expresa lo siguiente:

"La preocupación de alcanzar alguna utilidad práctica limita siempre la indagación científica... ciencia significa que llevamos nuestros pensamientos más lejos (que la experiencia inmediata)".²⁸

"Existe presión exigiendo resultados inmediatos y demostraciones rápidas... existe la tendencia a convertir los resultados de las investigaciones estadísticas en direcciones y reglas para la escuela".²⁹

Afirmaciones como estas, nos muestran cómo atraviesa el pragmatismo al pensamiento de John Dewey, quien hace énfasis en "matizar" el sentido utilitario del conocimiento, o bien cuidarse de caer en una postura científicista que traduzca a meros datos estadísticos los resultados de una investigación en el terreno de la educación.

27. James, W. op.cit. p.30

28. James, W. op.cit. pp.20-21

29. James, W. op.cit. p.21

Asimismo, aparecen expresiones tales como:

"...La educación es una ciencia. La educación es también un arte o bien "la ingeniería es un arte que implica conocimiento científico..."³⁰

Aquí la noción de arte no se ajusta para nada al interior de una teoría de la ciencia. Si bien el autor no define lo que es el arte, queremos entenderlo como aquella parte de la realidad que se juega en los valores humanos y por tanto debemos de darle "sentido" en esta dimensión.

2.4 EMILIO DURKHEIM (1858-1917)

Emilio Durkheim vivió en Francia en medio de una época en que se gestaron procesos tales como: la renovación de las escuelas a nivel nacional; en 1882 se instauró como obligatoria la escuela elemental (para niños de 6-10 años) bajo un sistema de carácter laico y gratuito. En 1886 se impidió la injerencia del clero en la enseñanza al interior de las escuelas.

Durkheim tuvo especial interés por la sociología. Al ser nombrado titular de la cátedra de pedagogía en la Sorbona, aprovecha esta situación para introducir el conocimiento sociológico. De esta manera Durkheim empezó a influir en el pensamiento educativo. A partir de sus búsquedas sociológicas nuestro interés es justamente introducirnos a sus aportaciones en el terreno de la educación, basándonos fundamentalmente en sus ensayos publicados bajo los títulos de Educación y Sociología y Educación Moral.

En particular intentaremos elucidar su noción en torno a tres términos: "educación", "pedagogía" y "ciencia de la educación".

El autor asume que su análisis en el estudio de la educación parte de una perspectiva sociológica. Considera que tanto la educación como la pedagogía van a depender de la sociología, ya que las relaciones sociales y los cambios a este nivel determinan su rumbo.

30. James, W. op.cit. p.17

Invita a efectuar una diferenciación entre "educación" y "pedagogía", pues con frecuencia se manejan indistintamente ambos términos.

Durkheim concibe a la educación como un "hecho social" que varía de una sociedad a otra, de acuerdo al ideal de hombre que se construye. De hecho, el individuo es también un ser social que al nacer es "tabla casi rasa" que se forma por la sociedad. La formación de un individuo se aboca a la moral y la influencia social: corresponde a la educación realizar esta tarea de socialización.

"La educación es una socialización de la generación nueva". Una objetivación de la conciencia colectiva al igual que lo es la religión, la política, la moral, la cultura, etc. Su definición clásica de educación:

"...Es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que le exigen la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado..."³¹

Incluso llega a definir a la educación como arte entendiendo arte a la práctica pura sin teoría. Así pues, educación es la acción que no posee el fin de conocerla ni explicarla.

La pedagogía, al contrario de la educación, no es la acción, sino la teoría. Es la disciplina que reflexiona sobre la educación.

"...La pedagogía no es la educación y no podría sustituirla. Su función no es sustituir a la práctica sino guiarla, para ello es necesario que conozca y comprenda el sistema de su tiempo".³²

31. Durkheim, E. Educación y Sociología. Linotipo. Bogotá, 1979 p.113

32. "...La cultura pedagógica debe pues tener una base ampliamente histórica"... Durkheim op.cit. pp.122-126

Así, la pedagogía tiene la función de guiar, esclarecer o ayudar a la práctica, a través de teorías que marcan diferentes maneras de concebir a la educación. De este modo, la pedagogía ocupa un lugar intermedio ya que ni es ciencia, en tanto no estudia científicamente los sistemas de educación, ni es práctica porque no se encarga de la acción. Tal como define Durkheim a la pedagogía, el pedagogo ocupa un lugar intermedio entre la tarea de hacer ciencia y de enfrentar la práctica. Esto implica un lugar carente de autonomía si partimos de que su planteamiento acerca de lo educativo muestra una clara interdependencia entre las relaciones sociales y la educación. Los cambios que se gestan al interior de la sociedad determinan los procesos educativos.³³

La noción ciencia de la educación la enuncia como aquella instancia en la que se apoya la educación pero que aún no se ha consolidado. Afirma que solamente existe como proyecto.³⁴

La ciencia de la educación tiene por objeto de estudio a la educación, pero hay que distinguirla de ésta, ya que tal ciencia no se ocupa de la actividad propia del educador. Tampoco hay que confundirla con la pedagogía, quien tiene como fin dirigir la acción educativa. La ciencia de la educación pretende conocer y comprender lo que es la educación por medio de la observación, con el auxilio de la sociología y la psicología; de hecho la sociología será la que permite estructurar este campo científico.

Para Durkheim es posible constituir a la pedagogía en ciencia, en la medida que reúna las siguientes características:

- Cuando verse sobre hechos adquiridos, realizados, ofrecidos a la observación.

- Si estos hechos presentan entre sí suficiente homogeneidad para que se les pueda catalogar en la misma categoría.

- Si estos hechos se conocen de una manera desinteresada...la ciencia busca el saber cualquiera que sea por el saber mismo.³⁵

33. "No existe ningún hombre que pueda hacer que una sociedad tenga en un momento dado un sistema de educación diferente de aquel que su estructura supone". Durkheim.E. op.cit. p.103

34. "... Es cierto que la ciencia de la educación está enteramente por hacer..." Durkheim.E op.cit. p.116

35. Durkheim, E. op.cit. pp.101-102

- Si existe la necesidad de estudiar sobre un dato, sobre una realidad observable. El autor expresa al respecto: "Los fenómenos sociales son cosas y como cosas deben ser tratados... es cosa, en efecto, todo lo que es dado, todo lo que se ofrece, o mejor aún, se impone a la observación. Tratar los fenómenos como cosas equivale a tratarlos como datos que constituyen el punto de partida de la ciencia".³⁶

En estos enunciados se refleja la postura científicista de Durkheim. A la vez, encontramos cierta similitud entre ellos y la concepción de Dewey. Ya que si bien Durkheim primero pone a la sociología como la ciencia rectora para comprender a la educación (en tanto hecho social), también habla del auxilio de otras disciplinas menos importantes pero necesarias para la construcción de la ciencia de la educación.

Durkheim escinde la tarea de afrontar a la educación en su dimensión técnica y práctica. Se refiere al educador como alguien que a pesar de realizar bien su trabajo puede ser un perfecto ignorante de las especulaciones que pretende la pedagogía. En esta perspectiva encontramos una contradicción, ya que también expresa que "la reflexión no puede dejarse a un lado de la práctica" o "arte de enseñar".³⁷

Considera a la reflexión como un elemento básico para impedir que se caiga en una práctica mecánica y rutinaria. Sin embargo, no hay que perder de vista que previamente había establecido que la reflexión la realiza el pedagogo. A éste también lo considera como un inepto para la acción:

"No habríamos confiado una clase a Rousseau, ni a Montaigne"³⁸

35.Cfr. Durkheim, E. Reglas al método Sociológico, No se puede negar la inspiración comtiana de esta perspectiva

37."arte"entendido como experiencia práctica que adquiere el maestro en contacto con los niños en el ejercicio de su profesión y es diferente de las teorías. Un educador no necesariamente sabe justificar los procedimientos que emplea, o bien el pedagogo puede carecer de toda habilidad práctica. Durkheim, E. op.cit. p. 112

38.Durkheim. op.cit. p.112

Ante toda esta serie de afirmaciones que llegan a parecer contradictorias, surgen una serie de interrogantes tales como:

¿Quién es realmente el pedagogo en ese lugar intermedio?

Su idea de construir en un momento dado la ciencia de la educación, no deja en claro en qué lugar se coloca a la pedagogía. Igualmente queda pendiente el esclarecimiento del papel del pedagogo una vez consolidada dicha ciencia de la educación.

En nuestros días la ubicación del quehacer del pedagogo está muy diluida.³⁹ A casi un siglo del pensamiento de Durkheim los cuestionamientos que hemos presentado continúan hoy en día en debate.

Las contradicciones que intentamos marcar en el planteamiento de cada uno de los autores expuestos tiene la finalidad de evidenciar el conflicto que aparece entre el nivel de teorización de lo pedagógico frente al de su aplicación, sobre todo cuando se enmarca lo educativo dentro de un proceso social amplio.

2.5 Reflexiones sobre las nociones conceptuales expresadas por Herbart, Dewey y Durkheim

A pesar de que Herbart, Dewey y Durkheim bosquejan la necesidad de consolidar a la educación como ciencia, cada uno de estos tres autores procede de una tradición diferente desde la que derivan su producción intelectual.

Herbart realiza su reflexión pedagógica con la influencia de la filosofía alemana. En ella examina la problemática de la educación, desde la que se puede realizar en el aula, para así establecer la necesidad de poseer una ciencia para apoyar la práctica de la enseñanza. Para Herbart es importante conocer dos cosas:

En primer lugar, entender cómo se dan los procesos psíquicos, con la finalidad de controlar las emociones del hombre y poder entender su actuar en el mundo. En segundo

39. Con el término "diluida" se pretende expresar que el quehacer del profesional de la educación es desempeñado por diversos profesionistas, sobre todo aquellos que se formaron en las ciencias sociales.

lugar, tomar conciencia de lo importante que es una actitud moral en el hombre. Para ello considera que la psicología y la ética son disciplinas básicas que auxilian a la construcción de la ciencia de la educación.

Su planteamiento se ubica en el racionalismo, en tanto que la "educabilidad" moral y la comprensión de los procesos psíquicos se adquieren por voluntad propia, una vez que se hayan hecho conscientes. También es significativa su concepción en relación a la experiencia. Por una parte la considera un elemento esencial que posibilita la educación del hombre y, por la otra, manifiesta que la experiencia sin reflexión deja grandes lagunas en esa tarea.

La idea que Herbart deja ver en cuanto al quehacer del pedagogo, va ligada totalmente a la instrucción. Así, la creación de una ciencia pedagógica se relaciona íntimamente con una mejor comprensión de la tarea de enseñar.

Dewey y Durkheim vislumbran a la educación como un fenómeno más amplio en relación al planteamiento herbartiano.

Dewey intenta ver la interrelación que aparece entre escuela y sociedad. La escuela es vista como una extensión de la vida social real, por ello hay que mantener una continuidad y coherencia entre ambas.

Es importante el apoyo que puede otorgar la filosofía a la educación, en tanto pauta los valores sociales deseables que persigue una sociedad. La tarea de la educación es promover su logro.

John Dewey utiliza el concepto de "Ciencia de la Educación" y no de "Pedagogía". Lo que espera de la ciencia es un apoyo metodológico y la posibilidad de enunciar leyes y proposiciones universalmente válidas. Además, plantea que la escuela debe constituirse en un laboratorio social para la formación de la democracia. Sin embargo, estas dos ideas entran en contradicción porque Dewey no resuelve: cómo es posible formar en la democracia a través de un proyecto de sociedad generalizado y permanente; hasta dónde se puede hablar de democracia como valor universal. Quizá genéricamente se pueda efectuar una afirmación de este tipo, pero "democracia" es susceptible de ser entendida desde múltiples formas.

Quizá resulte un tanto utópico pensar en alcanzar la democracia con la educación, o mediante una ciencia educativa, esto es, por medio del uso de la razón.

Así Dewey al pensar a la filosofía como formación política, está atendiendo un problema de valores, y al hablar de ciencia de la educación habla del descubrimiento de leyes.

Durkheim, a su vez, concibe a la educación como un fenómeno determinado por la sociedad. Reconoce que las diferencias sociales marcan una desigualdad en el tipo de educación de sus miembros. De este modo aparece una relación de interdependencia entre relaciones sociales y educación.

Durkheim intenta hacer una diferenciación entre "educación", "pedagogía" y "ciencia de la educación". En este intento por delimitar el fin de cada una, la educación queda encargada de realizar la acción, la pedagogía se responsabiliza de orientar ésta práctica y, por último, la ciencia de la educación es la que puede conocer y comprender lo que es la educación.

Para estructurar esta ciencia se debe recurrir fundamentalmente a la sociología. La pedagogía es entendida como la guía de la práctica educativa.

2.6 Aspectos comparativos entre estos autores

Algunas de las semejanzas y diferencias que podemos inferir en el planteamiento de estos tres autores:

- Su búsqueda por construir a la pedagogía como un campo de conocimiento científico.

- Los tres enuncian como punto de partida para consolidar dicho trabajo científico el auxilio de otras disciplinas: es "desde" la psicología, la filosofía, la ética, la sociología, etc. donde podemos entresacar elementos que expliquen formalmente el objeto de estudio de la educación. Es decir, que el objeto no es explicable desde teorías propias, sino que se configura con las explicaciones y aportes de otros campos.

- No consolidan su proyecto, sino dejan bosquejada la posibilidad de llegar a la ciencia, y marcan algunas generalidades para la sistematización del fenómeno.

- Sus planteamientos encierran algunas contradicciones, en particular cuando introducen que la educación se ve atravesada por una dimensión filosófica o moral, lo que remite al problema de los "valores humanos"; a su vez, pretenden encontrar o establecer leyes o principios universales en la tarea de formación de los sujetos.

- Su noción de educación está relacionada a la estructura social; se habla de vincular intereses del Estado con la tarea de educar, o concretamente con la vida de la escuela. Se perfila cómo a través de un proyecto educativo se estructura también un modelo de sociedad.

La discusión que enunciamos en el capítulo anterior ayuda a elucidar lo siguiente:

- La multiplicidad de relaciones que establece el campo educativo en una sociedad es muy complejo. Esta peculiaridad dificulta su aprehensión para construir el campo de conocimiento.

- La educación es susceptible de estudiarse desde la perspectiva que se elija. Toda producción de conocimiento es resultado de una interpretación. En ocasiones, esta elección ofrece desventajas cuando la metodología y el marco de referencia no contemplan las peculiaridades propias de su objeto de estudio. Para conocer algo es importante definir el tipo de relación que se establece entre el objeto de estudio y el sujeto cognoscente. A su vez, hay que ubicar las peculiaridades del objeto que pretendemos estudiar, esto es, a los obstáculos que enfrentamos cuando nuestro objeto de conocimiento es el hombre mismo.

- Una postura que existe para estudiar el campo educativo sostiene la posibilidad de constituir en ciencia a la educación. Esto es, elaborar leyes, principios, enunciar hipótesis para comprobarlas más tarde. En pocas palabras se pretende estudiar objetivamente al hombre, aproximándose a conocerlo como se conocen los fenómenos naturales, es decir, aplicar la misma lógica que se ha planteado en el estudio de las ciencias de la naturaleza.

Por otra parte, la teoría del conocimiento presenta históricamente otra posibilidad de construir una explicación referida a las problemáticas donde el hombre es objeto de conocimiento. Surge como una vía diferente para abordar los fenómenos sociales.

Algunos de los desacuerdos entre la teoría de la ciencia y la teoría del conocimiento, se expresan en la crítica de ésta última a la sobrevaloración que el positivismo hace del "método", dejando de un lado el ejercicio de reflexión y abandonando los planteamientos filosóficos.

Estas distintas posiciones trascienden a la formación de los pedagogos. En la actualidad coexisten las más diversas posturas en los planes de estudio de pedagogía. En éstos se refleja una falta de discusión sobre las categorías

para la conformación de esta disciplina, sobre su estructura, respecto a su denominación en relación a su carácter: disciplinario o científico. Todo esto afecta definitivamente la formación del profesional de la educación.

El panorama que mostramos a lo largo de este capítulo, permite afirmar que la educación como objeto de estudio careca de una madurez en su estructuración como campo de conocimiento. Hasta el momento parece que el destino de la reflexión sobre la educación depende de la presencia de un saber proveniente de otro ámbito disciplinario.

Consideramos que esta situación repercute en la red que une al profesional con su espacio laboral (campo de reflexión vs campo de acción).

De manera que se hace difícil la adopción de un rol específico frente a un fenómeno tan amplio. La disyuntiva en colocar a la pedagogía como un saber meramente normativo o instrumental, o bien colocarla dentro de un ámbito más amplio, acarrea conflictos en el mundo del trabajo. En general las demandas efectuadas en los espacios institucionales para el profesional de la educación exigen sólo una formación instrumental y una actitud resolutiva frente a los problemas. Así, existe un choque entre quienes intentan aproximarse a la pedagogía bajo una perspectiva diferente. Con todo ello, la conformación de una identidad ocupacional en este campo de conocimiento se hace compleja.

CAPITULO 3

LA ESTRUCTURA DE LA PEDAGOGIA COMO PROFESION. CONFIGURACIONES SOCIALES Y QUEHACER PROFESIONAL.

Analizar a la pedagogía en su conformación como disciplina nos condujo a reconocer, entre otras cuestiones, que el grado de madurez en su estructuración teórica es incipiente.

Para comprender este nivel de estructuración teórica de la pedagogía, es necesario contemplar que el nivel de desarrollo alcanzado por la disciplina se ve matizado por múltiples factores. En primer término, cabe resaltar que estamos frente a un objeto de estudio muy difícil para trabajar, debido a su vínculo con todo aquello que relaciona socialmente al hombre.

Es importante reconocer que aún cuando la educación es un problema que el hombre se ha planteado hace tiempo, en la actualidad continúa siendo un tema que requiere de nuevas aproximaciones para su comprensión y su conformación como campo de conocimiento.

En los dos primeros capítulos, esbozamos la complejidad para construir y articular una teoría pedagógica. Por este motivo, históricamente se han efectuado diversas construcciones de este campo de conocimiento, sostenidas en ciertas disciplinas como son la sociología, la psicología, la ética, etc. La adopción de distintos campos disciplinarios responde a la complejidad propia del objeto pedagógico.

A pesar de esta situación, es innegable que la pedagogía se ha instaurado como una disciplina, y que en la actualidad existe a nivel de formación profesional en la universidad.

El interés de este tercer capítulo se centra justamente en analizar a la pedagogía como profesión, establecer algunos puntos de conflicto que permitan entender la dinámica que guarda esta profesión, y caracterizar al profesional de la educación en el contexto de la sociedad contemporánea.

3.1 Antecedentes

A partir de los años sesentas, se han realizado diversas investigaciones en torno a la articulación entre mercado laboral y formación profesional en el país, desde la economía de la educación¹, o desde la sociología de las profesiones. Dichos estudios señalan recientemente, que esta relación es conflictiva, multideterminada y compleja.² Sin embargo, en general se carece de un estudio particular de cada profesión³, en torno a la situación del egresado con respecto a su ejercicio profesional. Esta realidad dificulta el análisis para relacionar a la pedagogía como disciplina, y su desempeño como profesión en el mundo del trabajo al interior de un sistema capitalista como el nuestro.

Existen escasos documentos que estudien el desempeño profesional del pedagogo. Algunos de los realizados muestran distintos recortes para abordar este tema. Podemos enunciar tres de ellos, que se ubican en distintas perspectivas:

El primer tipo de trabajos, se refiere a aquellos que efectúan una descripción acerca de las posibilidades del desempeño profesional del pedagogo. En este tipo de aproximaciones se enuncian los múltiples espacios donde el pedagogo "puede" trabajar. Pero no se profundiza hasta dónde se cumple con ese supuesto perfil profesional.⁴

El segundo, se apoya en una aproximación fundamentalmente empírica, en la que se analizan cuestiones tales como: cuántos egresados obtienen empleo en ciertas áreas de la pedagogía, dichos trabajos señalan que las áreas

1. Las investigaciones que se realizaron inicialmente en el Centro de Estudios Educativos CEE, posteriormente en el Departamento de Investigaciones Educativas DIE, en la Fac. de Economía, UNAM. y en la Fac. de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

2. Ibarrola M. Hacia una reconceptualización de las relaciones entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo en América Latina. en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol. XVIII, No. 2, Centro de Estudios Educativos. México. Año 1988 pp. 9-63

3. En nuestro medio este tipo de trabajos son la excepción, como el realizado por Martínez, B. et. al Sociología de una profesión. El caso de Enfermería Centro de Estudios Educativos. Nuevo Mar. México, 1984

4. Guillen Niemyer, Benito. Mercado de trabajo en actividades técnico-profesionales del pedagogo Ponencia presentada en el encuentro de colegios de pedagogía. UNAM México, 1982 27 p.

más importantes a corto plazo son: docencia, investigación, administración, orientación, supervisión y capacitación, además de establecer que el principal empleador es el sector público y el educativo. Este estudio se enmarca en el modelo cuantitativo. En particular la investigación de Menéndez-Rojo⁵ se realiza sobre los egresados titulados en el colegio de pedagogía de la UNAM, entre 1962-1984, y sobre egresados sin titular entre 1959-1983.

En tercer lugar, podemos mencionar aquellos estudios que intentan mezclar elementos cualitativos y cuantitativos.⁶ En este caso se encuentra un proyecto de investigación elaborado en la ENEP ARAGON⁷, que plantea la evaluación del currículum de pedagogía para ver el tipo de formación que ofrece, visto desde un análisis de la perspectiva de los estudiantes. Hasta este momento sólo se ha publicado la parte de este trabajo que se refiere propiamente al proyecto.

Otros estudios que se pueden mencionar al respecto, son: dos tesis que abordan el problema del mercado laboral del pedagogo, en el colegio de pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, y el estudio que realizaron Díaz Barriga-Barrón⁸ sobre las opiniones que tienen los estudiantes de la licenciatura en pedagogía sobre su formación, en donde se encuentra una primera clasificación de sus expectativas laborales.

5. Menéndez L. y Rojo L. Los egresados del colegio de pedagogía de la UNAM. (un informe preliminar) En cuadernos del CESU. Centro de Estudios sobre la Universidad, 1986, UNAM. No.2 59 p.

Los datos de este trabajo no se pueden generalizar, manifiestan una época de este profesional ligada al boom petrolero, la expansión de la economía y la apertura de fuentes de empleo para el pedagogo a partir de las políticas de modernización de la educación de los años setentas. Con la crisis económica de los 80, la situación del mercado ocupacional de este profesional cambió rotundamente, ya que este mercado sufrió una fuerte contracción.

6. Este tipo de estudios se realiza en los países desarrollados desde la década de los sesentas. En la actualidad existen libros que presentan con claridad esta situación, como el de Cook T.D. y Reichardt. CH.S. Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa. Morata, Madrid 1986. 228 p.

7. Carrillo Avelar, Antonio. (Coordinador) "La formación que posibilita el currículum de la carrera de Pedagogía desde una perspectiva de los egresados". En Cuadernos de la ENEP ARAGON, No.24 UNAM-México, Julio 1988 42 p.

8. Díaz Barriga, A - Barrón, C. El currículum de pedagogía ENEP - Aragón. UNAM, México 1984. 90 p.

Existe un trabajo similar que se llevó a cabo en el colegio de pedagogía de la UNAM, basado en entrevistas aplicadas a los alumnos de pedagogía, y con el fin de entrever la apropiación del conocimiento teórico y su vinculación con la realidad educativa.⁹ Asimismo, en ciertas memorias de encuentros académicos se hacen algunas reflexiones y reportes sobre este particular. Se trata del foro "Análisis del currículum de licenciatura en pedagogía" en la Enep Aragón¹⁰, o bien, las memorias del "Seminario internacional sobre perspectivas en la formación de profesionales de la educación"¹¹. Hasta donde sabemos no existen otros trabajos que estudien la cuestión más detalladamente.

3.2. Planteamiento Inicial

En este inciso presentamos un bosquejo de los problemas del ejercicio profesional de la pedagogía en la sociedad actual.

Para ello analizaremos hasta dónde la profesión del pedagogo cumple con las reglas generales que el proyecto de la modernidad¹² establece para el desempeño de una profesión.

Algunas de estas reglas básicas que determinan el comportamiento de las profesiones en la actualidad, son:

- a) La relación entre una oferta de servicios y un mercado inicialmente ligado al beneficio social, y que posteriormente ha evolucionado hacia la retribución económica diferenciada de cada uno de los conocimientos técnicos profesionales.

9.P.Ducoing, O.Escudero, y T.Pacheco. "Un análisis metodológico sobre la formación teórico-práctica del pedagogo". En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos México, 1989. Vol.XIX, No.2, pp.71-91

10. Memoria del Foro de análisis del currículum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-ARAGON. Comp. C. Barrón tirado y B.R. Bautista Melo. México, 1986. 393 p.

11.Formación de Profesionales de la Educación. Comp. Ducoing y Rodríguez. UNAM,UNESCO,ANUIES, México, 1990. 361p.

12.Esta noción remite a la instauración del orden social, cultural y científico en que vivimos. Por otra parte, la necesidad de conformar a la pedagogía como disciplina se deriva de dicho proyecto social. Hoyos Medina, C. "Las profesiones y la posibilidad universitaria". UAM-Xochimilco, México, 1988. 165 p.

- b) La posibilidad que tiene una profesión, tanto para regular su ejercicio, como para establecer un desempeño relativamente independiente o autónomo de su campo.
- c) La legitimación que la disciplina ha alcanzado como base del quehacer profesional y como determinante del status que ocupa el profesionista.

Estos incisos, permiten plantear las interrogantes base de la aproximación que hacemos al respecto. A la vez, a partir de ellos iniciamos el estudio de la problemática en la que se forja la identidad profesional del pedagogo.

En una primera conceptualización requerimos delimitar lo que se puede considerar como identidad profesional. Al respecto, reconocemos que es necesario expresar la dificultad que existe para conceptualizar el término "identidad profesional", sin embargo, en este trabajo se manejará como: la relación dialéctica entre la autopercepción y la percepción social que se da en un profesional.

La autopercepción

Es la cosmovisión que el profesional tiene de sí mismo y, permite al profesionista establecer determinadas formas de acción, de comprensión y valoración del mundo que le rodea, así como la significación que otorga a su quehacer profesional. Esta autopercepción se desprende de la interacción entre su quehacer profesional, el nivel formal del campo de conocimiento, las características de un momento histórico y su ubicación geográfica.

La percepción social

Es la cosmovisión que refleja la sociedad sobre un profesionista, y que se forja a partir de los mitos e imágenes que socialmente se proyectan de una profesión. Estas imágenes y mitos se conforman a través de valoraciones asignadas socialmente al conocimiento y a las prácticas específicas de un quehacer profesional. Dependen tanto de la asimilación histórica y organización de un campo de conocimiento, como de la efectividad que éste muestra en sus aplicaciones concretas. Implican una valoración respecto a

la legitimidad y autonomía de una profesión. Tales valoraciones se concretan en status social, puestos de trabajo a los que el profesional puede acceder y el monto de la retribución económica que se puede demandar por ofrecer un servicio.

3.3. Mecanismos para la conformación de la identidad profesional del pedagogo

Para explorar los mecanismos que subyacen en la conformación y desarrollo de la identidad profesional del pedagogo, intentaremos seguir un planteamiento desde dos niveles importantes:

- La conformación tardía de la pedagogía como campo de conocimiento en el ejercicio profesional.
- La dinámica que se establece entre el ejercicio profesional del pedagogo y la sociedad actual.

Presuponemos que existe una doble crisis en la conformación de su identidad profesional: una interna y otra externa, ambas delimitadas por los dos niveles de análisis incipientemente expuestos. La articulación de niveles y crisis ofrece una vía para penetrar en algunos elementos conflictivos de la dinámica generada entre el contexto social y la pedagogía como profesión.¹³ Hemos dividido el proceso de crisis solamente con fines del análisis, puesto que partimos de que entre ambas crisis se da una relación interdependiente.

3.3.1 La crisis interna

Esta, se vincula con el nivel de desarrollo teórico-conceptual de la disciplina y el grado de desarrollo epistémico en su estructuración. Ambos se refieren a la consistencia formal lograda para dar cuenta de lo educativo.

De hecho, los elementos básicos que conciernen a la crisis interna del campo de la pedagogía quedaron desarrollados en los dos primeros capítulos de este trabajo. Quizá sea pertinente sólo enfatizar la dificultad latente para expresar qué es un conocimiento propiamente pedagógico.

13. El grado de legitimidad, la tradición, el establecimiento de prácticas profesionales, depende, entre otras cosas, del momento en que surge la profesión, así como por las demandas que impulsan el desarrollo de una disciplina.

Esta dificultad se refleja en la propia estructuración de este campo de conocimiento, como campo disciplinario. La naturaleza propia del fenómeno educación, es un elemento central para entender las vicisitudes en la elaboración del conocimiento educativo.

Sabemos que muchas disciplinas, particularmente las sociales, tienen algo que decir respecto del ámbito pedagógico.¹⁴ Por ello, al intentar analizar la educación, y estudiar la formación de los sujetos, se requiere de un abanico de disciplinas que ayuden a comprender parte de este proceso.

Podemos plantear que existen muchos referentes de dónde partir para comprender la formación de los seres humanos. En la conjunción de la filosofía, la historia, la psicología, la sociología, la economía, el psicoanálisis, etc. se pierde un discurso propio de la pedagogía o, mejor dicho, se diluye la especificidad para expresar "lo pedagógico". En otras palabras, con la expresión "se pierde el discurso propio de la pedagogía", queremos afirmar que quizá la especificidad de la pedagogía, se encuentre justamente en la conjunción de todos esos campos. Nuestro interés es sólo señalar la dificultad para lograr esa lectura totalizadora del fenómeno educación y llegar a un lenguaje propio que logre dicha articulación.

Esta lectura pedagógica que hace uso del lenguaje construido desde otras disciplinas, vuelve imprecisas las aportaciones del análisis pedagógico, o por lo menos, no se reconoce su especificidad como sucede en otros campos de conocimiento. Nos parece insuficiente que se atribuya a la pedagogía como única aportación, su trabajo a nivel de enunciaciones técnicas o instrumentales. Una idea que proponemos, es que existe una cualidad en la pedagogía, además de sus propuestas a nivel técnico, y que seguramente está menos desarrollada pero que es igual de importante. Esta peculiaridad de la pedagogía es "la actitud metodológica"¹⁵, encaminada a construir análisis que articulen las aportaciones de diversos campos de conocimiento.

14. En este sentido el planteamiento de John Dewey de que la ciencia de la educación se integra de lo que otras ciencias aportan a lo educativo, parece tener mucha viabilidad en la actualidad.

15. La actitud metodológica a la que hacemos referencia está vinculada con lo que se ha denominado un acercamiento multirreferencial.

Dicha actitud metodológica continúa en proceso de constituirse formalmente¹⁶, pero a pesar de que todavía no se haya concretado tal construcción conceptual, nos parece importante reconocer este esfuerzo de la pedagogía que, por otra parte, es signo de su especificidad.

Es muy común escuchar que un aspecto característico de la pedagogía es la didáctica. En el caso particular de esta disciplina hay que reconocer que la didáctica se estructuró hasta el siglo XIX y se basó en intuiciones sobre el concepto de aprendizaje, aún cuando históricamente logró una especificidad disciplinaria dentro del conocimiento pedagógico. Particularidad que la vincula tanto a una noción de enseñanza como con un conjunto de técnicas para ello. Sin embargo, fue hasta el siglo XX, con el desarrollo de las teorías del aprendizaje, que tales afirmaciones adquirieron una fundamentación (así, la psicología se convirtió en un referente indispensable del desarrollo didáctico de este siglo).

En la actualidad observamos que la didáctica no ha desarrollado conceptos propios que den fundamento a problemas de orden económico y cultural, que son dos aspectos significativamente importantes en el proceso de aprendizaje. Frente a esta carencia, la renovación de una didáctica en Latinoamérica se presenta como el inicio por incorporar un análisis de corte político y social, que salve a la didáctica de ser un campo exclusivo de propuestas de tipo técnico. En este caso la didáctica echa mano de otras disciplinas, como los son la sociología, la economía, la política, la filosofía etc.

De esa manera se incluye la "actitud metodológica" mencionada anteriormente. Con ella, la pedagogía efectúa su análisis a partir de una postura multirreferencial. De lo contrario la exclusión de los ámbitos político, económico, histórico, filosófico etc, para el análisis de la educación, representa una carencia para abordar ésta, y orilla a la realización de análisis fracturados, que si bien en su lectura técnica pueden ser correctos, a la vez resultan poco consistentes ya que no comprenden la realidad histórico social de los sujetos.

16. De hecho nos gustaría afirmar que trabajos como el de esta tesis, van encaminados a la reflexión de los problemas que se atraviesan para llegar a una actitud metodológica multirreferencial.

3.3.2 La red disciplinaria de la pedagogía

En cuanto a la vinculación entre la pedagogía con otras disciplinas, cabe señalar una disparidad que aparece entre ambas. Existen saberes que algunos han denominado "periferia de la pedagogía" y que se reconocen por ser cuerpos teóricos de disciplinas sociales o naturales que adoptan la educación como objeto de estudio. Por ejemplo, encontramos la sociología de la educación, la economía de la educación, la administración educativa, el psicoanálisis aplicado a la educación, la enseñanza de las matemáticas, etc.

Estas disciplinas no son propiamente pedagógicas, pero curiosamente tienen la posibilidad de articular a la educación con los fundamentos conceptuales generados en el seno de su disciplina. La disparidad antes mencionada, remite a que esas otras disciplinas posean un cuerpo teórico que fundamenta el análisis de algún aspecto educativo.

Es necesario reconocer que las aproximaciones periféricas complementan el estudio de la educación. Afirmamos que esto ocurre también en el caso de la "didáctica", puesto que en sus desarrollos contemporáneos recurre cada vez más a los saberes de otras disciplinas. La comprensión que esta disciplina hace sobre los procesos de aprendizaje y formación desde su aproximación técnica y metodológica aparece como un área que explica parte del fenómeno pedagógico, pero carece de elementos para dar cuenta de otros niveles que afectan este proceso, como es el caso del ámbito económico o el ámbito social.

Lo anterior encierra una paradoja. Si bien es cierto que las disciplinas periféricas complementan una interpretación pedagógica, a su vez crean un conflicto en la estructura de este saber y dificulta la formación de una identidad en el profesional, puesto que:

- a.- Se amplía la participación de diversos profesionistas en el ámbito de la educación y, por lo tanto, se diluye la conformación del gremio de pedagogos.
- b.- Se pone en entredicho la autonomía de la disciplina por la participación del saber periférico, el cual hace evidente su dependencia de otros saberes para el estudio de la pedagogía.

- c.- De acuerdo a la teoría del conocimiento, se refuerza que la naturaleza propia del fenómeno educación incluye un contenido donde se construyen "discursos". Ello obliga a aceptar la multiplicidad de interpretaciones y su "validez" para el estudio de la educación, de ahí la nula factibilidad que entraña para constituirse en ciencia positiva.

"El discurso pedagógico no reúne requisitos de formalización exigidos por el código científicista para integrar una proposición (en términos de enunciados de base) al corpus de la ciencia, de sus enunciados y sistemas de representación. Su origen eminentemente político (en el marco propagandístico de las pugnas religiosas de Reforma y contrarreforma y su quehacer prescriptivo de orientación productivista que la comprometió como mera actividad técnico-instrumental) la sobredeterminaron".¹⁷

- d.- Se dificulta la posibilidad de delimitar claramente el ámbito de estudio y acción del pedagogo. Como lo expresa Fernández:

..."Es a partir de esa multiplicidad de enfoques y posturas, ordenados y reordenados curricularmente en forma casi aleatoria o espontánea sobre la formación profesional en educación, que el profesional de la pedagogía resulta algo difuso y confuso. Más aún, si las derivaciones de esta multiconcepción, plasmada de estilos y corrientes teóricos y metodológicos que provienen de todas esas disciplinas (y aunadas al normalismo), producen e impregnan la concepción cultural de esa profesión"...¹⁸

17.Hoyos, C. en... Formación de profesionales de la educación. op.cit. p.240

18.Fernández, L. "La práctica profesional de la pedagogía". en Ducoing y Rodríguez (comp). op.cit p.301

Hemos insistido en la carencia de un cuerpo teórico más estructurado en la pedagogía. Si bien esa carencia conlleva una dificultad, también es evidente la complejidad de dicha tarea cuando nos enfrentamos a un objeto inmerso en un proceso dialéctico que está determinado por la historia, la política, la economía, enmarcados en los procesos de conformación de su subjetividad de las relaciones sociales del hombre.

3.3.3 La crisis externa

Esta remite a la articulación entre el saber y la interacción del pedagogo en un contexto específico. Dicho nivel tiene impacto en el conjunto de valoraciones sociales con respecto a una profesión y, a la vez, depende de las relaciones de producción del sistema actual.

Para abordar este segundo nivel, referido a la crisis externa, partimos de considerar que "la profesión" es producto de "una construcción histórico-social"¹⁹. La profesión se define por el tipo de relaciones sociales y por formas de producción generadas en una sociedad que, a su vez, demanda ciertas intervenciones o acciones "profesionales".

"Los elementos constitutivos de la especificidad profesional surgen de la intervención de diferentes factores en el marco de las relaciones sociales que caracterizan a cada momento histórico del desarrollo de una sociedad: frente a determinados obstáculos para la producción y reproducción social... esa relación identifica y delimita los sujetos, así, los sujetos involucrados en la intervención profesional ocupan un lugar y una función determinada"²⁰

19. Apodaca Rangel Ma. de Lourdes et.al. La formación académica del trabajador social en México. UNAM, México, 1987 p.5

20. Idem p.7

La crisis externa nos parece determinante, puesto que se vincula con múltiples dimensiones. En esta parte elegimos abordar para su comprensión las dos siguientes:

- El concepto profesión y la evolución histórica de la pedagogía como profesión.
- La identidad del pedagogo como profesionista.

Dada la trascendencia que tienen estos dos aspectos, los desarrollaremos de manera más detenida en el apartado siguiente. Sin embargo, no está por demás reiterar que en nuestra opinión la crisis del profesional de la educación es el resultado de la interacción de elementos que hemos definido como internos y externos respecto a la pedagogía y a la profesión del pedagogo.

3.4 Dos dimensiones para el estudio de la profesión del pedagogo

Los aspectos que intentaremos desglosar, se insertan en lo que denominamos la crisis externa, por su repercusión en el ámbito social. Seguramente las dimensiones que exploraremos no abarcan la complejidad de dicho ámbito, sin embargo representan dos núcleos muy importantes.

3.4.1 El concepto profesión y la evolución histórica de la pedagogía

Los elementos que enuncia este subtítulo nos servirán de base para estructurar la información de esta sección. Así, en un primer momento, problematizaremos algunas concepciones del término profesión, y en una segunda etapa efectuaremos un breve recorrido histórico sobre la evolución de la profesión del pedagogo en México.

3.4.2 La noción de Profesión

La noción de "profesión" adquiere distintas connotaciones según la época y el contexto que la rodea. De hecho es incuestionable la necesidad de efectuar un rastreo histórico para favorecer su entendimiento. Tal como la conocemos en nuestros días, "profesión" es una noción que se conforma en el seno de la sociedad capitalista.

Reconocemos que existen varias concepciones, que a grosso modo pueden ilustrar algunos aspectos concernientes a dicha noción. Por ejemplo, para algunos autores profesión es:

"un conjunto de conocimientos técnicos aplicados a la resolución de problemáticas específicas y que se constituye por una o varias prácticas profesionales sancionadas cultural o legalmente por la sociedad".²¹

Sin embargo, consideramos que manejarnos con este tipo de definiciones no nos ayuda a profundizar en la complejidad de dicha noción. Nos resulta mucho más enriquecedor plantear distintos niveles que requieren ser contemplados cuando se desea aprehender el sentido de "profesión". Eliot Freidson propone abordar dos problemas importantes para su estudio.

a.- Su organización social, es decir, comprender cómo se desarrolla, organiza y sostiene la autonomía de una profesión.

b.- La sociología del conocimiento que hace referencia a "la relación de conocimiento y de procedimientos profesionales con la organización profesional como tal y con el mundo profano".²²

Otra definición que nos es de utilidad, acorde con las ideas planteadas por Freidson, es:

"La profesión como tal no constituye una categoría sociológica precisa. El concepto depende de la medición arbitraria de la **coherencia ocupacional** (unidad técnica), del **privilegio**

21. Fernández L. Alfredo. op.cit. p.299

22. Freidson, Eliot. La profesión médica. Península, Barcelona, 1978 p.15

(trabajo no manual, elevado ingreso), de la **mística** (incluyendo el carisma y el prestigio, y lo que se ha llamado indeterminismo). Una limitación de los enfoques **funcionalista y crítico** en el estudio de las profesiones es que ambos tienden a circunscribir su estudio a las sociedades capitalistas liberales. La primera escuela adopta una interpretación benigna de las profesiones como defensa del liberalismo. La segunda ataca la ética profesional y el espíritu de servicio a la comunidad como parte de un rechazo al capitalismo".²³

Después de hacer una breve revisión conceptual del término, nos interesa someter este planteamiento para pensar en el papel que ocupa la pedagogía en la sociedad y dentro de la dinámica de las profesiones.

3.4.3 Distintas significaciones del término "Profesión"

- Un sentido religioso

Max Weber afirma que sobre el término profesión se han entendido distintas cuestiones. Expresa que las traducciones de la Biblia hechas por protestantes, plantean por primera vez una división del sentido de "profesión". Por una parte le asignan un significado religioso y, por la otra, una perspectiva laica.

El sentido religioso de la profesión se refiere a un "llamamiento de Dios para la salvación eterna". En el hebreo antiguo se equipara profesión a "misión", en el Latin la palabra "vocatio" posee un significado de llamamiento divino a una vida de santidad.

23. Cleaves, P. Las profesiones y el estado: el caso de México. Colecc. Jornadas, Colegio de México, 1985, p. 36

Por otra parte, el sentido laico de "profesión" está vinculado a trabajo. Weber nos aclara que frases como "sigue en tu profesión"²⁴, nos remiten a la idea de continúa en tu trabajo.

Para este autor, la noción de profesión conserva en la actualidad el sentido religioso que tuvo previamente al desarrollo del capitalismo. Este sentido se expresa en considerar quehacer profesional como un trabajo basado en el amor por los otros y para servir a Dios. En La ética protestante y el espíritu del capitalismo, Weber presenta esta concepción:

"profesión es algo a lo que el individuo debe someterse porque es una donación que la providencia le ha otorgado, algo ante lo cual debe "allanarse", y tal idea establece la razón del trabajo profesional como misión, como la misión impuesta por Dios al hombre".²⁵

Evidentemente este sentido religioso de la profesión como un servicio a los otros prevalece en distintas profesiones, entre las que indudablemente se encuentra la pedagogía.

- El intercambio de saber

Además de este sentido religioso se pueden ubicar otros, por ejemplo, entender a la profesión como la "posesión" de un saber que puede ser o no intercambiable en términos de retribución económica.

Este problema remite a un conflicto en el seno de nuestra sociedad, entre una perspectiva que sostiene que todo conocimiento es válido en tanto cultura, frente a otra visión que postula la validez del conocimiento a partir de su aplicación. La noción de formación profesional es distinta en ambos casos.

24. Weber, Max. La ética protestante y el espíritu del capitalismo. La red de Jonas. Premia Editora del libros. Puebla 1984, quinta edición. p.52

25. Weber, Max. op.cit. pp.43-44

Una realidad de la pedagogía es que ambas perspectivas se encuentran presentes en ella. Esto se puede percibir en las aproximaciones pedagógicas que se fundan en un pensamiento filosófico-idealista, de aquellas que se conforman desde una posición científico-técnica. No hay que perder de vista que la formación científico-técnica es la que tiene demanda en el ámbito laboral.

En una primera interpretación podemos identificar a la filosofía, la historia, la antropología, algunas áreas de la pedagogía, la sociología y otras ciencias sociales que no necesariamente ofrecen instrumentos concretos para incidir en la resolución inmediata de problemas, o bien cuando su perspectiva conceptual no comparte los intereses del sistema dominante, y de hecho realiza análisis amenazantes para el status quo. En estos casos se encuentra que hay pocas formas de intercambio acordes a las reglas del mercado ocupacional.²⁶ Esta noción de "formación profesional" está más vinculada a un desarrollo del ser humano como alguien facultado para percatarse de su realidad y en posibilidad de poder reconstruir la cultura en un sentido más amplio. Esta perspectiva idealista tiene como prioridad el desarrollo y la difusión de la cultura, desplazando a un segundo plano la integración al mercado ocupacional a cambio de un beneficio económico.

La segunda perspectiva que concibe a la formación profesional como un saber que ofrece soluciones concretas, vincula el conocimiento a lo que puede ser útil, práctico, aplicable por la eficacia de sus resultados. Esta postura se fundamenta en una noción pragmática del ejercicio profesional. Quienes asumen esta visión con respecto al sentido de un quehacer profesional, buscan lograr una correspondencia entre las demandas del empleo y la formación.²⁷

26. Vemos como perciben en esta situación estudiantes de la Lic. en Diseño de Asentamientos humanos:

"Los trabajos de la gente de izquierda son más teóricos pero el mercado de trabajo necesita gente práctica, ésto se les dificulta a estas gentes. Investiga cosas no prácticas, el país paga una carrera tan larga para hacer cosas prácticas... En mi salón somos 15 alumnos: 8 trabajamos en la teoría del equilibrio y 8 en la teoría marxista, ninguno de ellos ha conseguido trabajo, mientras todos los de mi equipo trabajamos." Cfr. Díaz Barriga, A. et.al. Diseño curricular y práctica docente CESU-UAM, 1989.

27. No hay que olvidar que existen algunos estudios que muestran que no necesariamente hay concordancia entre conocimientos técnicos, formación recibida y puesto desempeñado. Ibarrola Ma de. "Hacia una reconceptualización de las relaciones entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo en América Latina." en Revista Latinoamericana

En esta perspectiva se enfatiza la idea de que un saber aplicable es un producto que posee un valor de mercado. Este saber-producto puede entrar en las reglas de intercambio de mercancía establecidas por el capital²⁸. Por lo tanto la confrontación entre una postura idealista y una científica experimenta un choque en el ámbito laboral.

La formación profesional enfrenta en la actualidad el problema de pretender dar prioridad a las exigencias que la economía determina para una práctica profesional, en detrimento de aquellas concepciones que reconocen la importancia del conocimiento y de la formación amplia del sujeto. En otros términos, se puede decir que predomina un esfuerzo por capacitar gente para el trabajo más que promover una formación en sentido amplio.

- La atención de problemas sociales

Finalmente, otra significación que conlleva la noción "profesión" es la obtención de conocimientos para atender ciertos problemas sociales. Una de las vetas en las que se fue conformando históricamente la noción de profesión, la vincula al servicio para satisfacer una necesidad social. Más aún, en nuestro medio se ha desarrollado una perspectiva que pretende ligar la formación profesional a la atención de los problemas que se vinculan con la carencia de los sectores marginados o desprotegidos. Esta perspectiva, se origina en una dimensión socio-política explícita que se generó en América Latina en la década de los años sesentas y setentas. A partir de ella se planteó la responsabilidad social que tiene la universidad ante la sociedad de la que forma parte. Esta visión tiene su origen en las peculiaridades de la universidad pública en América Latina (gratuidad, financiamiento estatal, etc.)

Someramente hemos presentado algunos sentidos atribuibles a la "formación profesional". La génesis y la evolución de cada uno depende de múltiples factores, entre ellos los que se derivan del sistema económico social, de la

de Estudios Educativos, Vol. XVIII, No.2, Centro de Estudios Educativos, México, Vol. XVIII, No.2, 9-63 pp.

28. Existen estudios que han mostrado la irracionalidad entre educación-empleo-salario, en particular se ha mostrado que la escolaridad no es un elemento definitorio en los salarios devengados. Ibarrola, María de. op.cit.

inercia o tradición que algunas profesiones tienen en su reproducción, del mantenimiento de la presión de los sectores medios por acceder a la universidad y, por ende, adquirir un título profesional, de la necesidad de ofrecer nuevas opciones de formación vinculadas con la ciencia y la tecnología contemporánea²⁹, y de los problemas que enfrenta el desarrollo del país.

Es importante marcar que en las definiciones en torno a la profesión coexisten dos elementos fundamentales, que son: saber y trabajo.

El saber asume un papel histórico diferente en el siglo XVI. La ilustración ressignifica el papel de la razón, y en la importancia que esta adquiere se implanta la conjugación del uso del saber a las actividades realizadas por el hombre. La razón se convierte en un elemento central.

El trabajo en la regulación de las actividades del hombre, a su vez, guarda múltiples significados. En este caso retomamos la noción de Marx acerca del trabajo. Hay que entenderlo como una actividad a través de la cual el hombre se objetiva, puesto que puede reconocerse en el resultado de su trabajo. Este último, le da un sentido a su vida. De esa manera el trabajo organizado aparece como un elemento necesario en la vida del hombre, en tanto generador de vida.

Así, la profesión se presenta como la estructura formalizada de dos elementos: el saber y el trabajo. En sociedades como la nuestra, trabajo también está vinculado a una ganancia de orden económico. Con la conjugación de estos dos elementos determinantes: saber y trabajo, la profesión aparece como una estructura formalizada de ambos.

Es necesario tener presente que cada sentido del quehacer profesional se encuentra con distinta acentuación en las diferentes profesiones; por ejemplo el acercamiento a la cultura en la filosofía y ante el valor de la resolución de problemas en la ingeniería. Esta situación crea diversas tensiones en las profesiones; es conveniente mencionar que en particular la pedagogía, enfrenta de una manera contradictoria las tensiones que se dan entre los distintos sentidos de su quehacer profesional.

29. Por ejemplo el área de computación, electrónica o comunicación.

3.4.4 Orígenes y diversas modalidades asumidas en la profesión del pedagogo.

El carácter histórico de "una profesión" permite inferir que el contenido de las disciplinas que la conforman se modifica con el tiempo y, por lo tanto, también redefine el tipo de prácticas y orientaciones que constituyen una profesión. En el caso de la pedagogía nos encontramos ante una profesión que tiene una aparición tardía en la universidad, lo que establece una transformación propia de este campo. Esta situación ha determinado el lugar actual de la disciplina y del profesionista que la ejerce.

Algunas áreas de formación profesional se han definido de acuerdo a la organización y a las valoraciones sociales, o bien por el mercado de trabajo que se desprende de la actuales relaciones de producción. Esto último, conduce a pensar que existe una influencia de la organización social y las formas de producción con la definición del perfil profesional. De esta forma, en ocasiones el diseño de un perfil profesional se ve afectado por un interés de tipo externo, más que de un interés personal del sujeto³⁰, o por una necesidad propia del campo.

Hemos señalado la compleja naturaleza del fenómeno educación y algunos de los intentos por darle una organización disciplinaria para estudiar dicho fenómeno. Ahora exploraremos la transformación que ha tenido la disciplina como estructura formal de dicho fenómeno.

Una aproximación histórica nos permite observar cómo se ha transformado este campo de conocimiento hasta constituirse en lo que hoy llamamos pedagogía.

La historia particular de esta disciplina, permite entender por una parte la situación que enfrenta en nuestros días y, a la vez, comprender la realidad actual del pedagogo como profesional de la educación.

30. Max Weber explica esta forma de actuar como una irracionalidad del hombre, ya que el interés pasa por un beneficio externo al hombre mismo. Dicho interés se detiene en contemplar la lógica de ganancia sin que resulte importante pasar por encima de su humanidad.

- Ilustración y necesidad profesional pedagógica

En la antigüedad la enseñanza de algún oficio se lleva a cabo en los gremios, a través de un proceso específico de formación que vincula una visión religiosa con una formación conceptual y práctica mediante la imitación. Es por medio de la transmisión oral y la práctica como se enseña un quehacer.

Los cambios en la estructura económica, social y cultural de estas sociedades antiguas, fueron a su vez resignificando las formas para adquirir una formación profesional.³¹ Cabe señalar cómo en el momento en el cual se considera inadecuado el principio de imitación para el trabajo artesanal, se presenta la necesidad de incorporar una serie de normas para el labrado de metales en el Renacimiento. Específicamente en este ejemplo, se ve la necesidad imperante de la instrucción por escrito. Así se da un modelo distinto de instrucción, que se inicia en ese momento con las academias de arte fundadas a partir de mediados del siglo XVI.³²

Asimismo, las propias reglas que se van creando a nivel económico, político, y en las líneas de desarrollo del conocimiento, redefinen el impulso en ciertas áreas de

31."Las transformaciones en la vida espiritual, económica y social (pietismo, la ilustración, el mercantilismo), pusieron severamente en entredicho las normas de la formación profesional por transmisión oral.... A principios del siglo XVIII, tuvo que crearse un tipo de escuela totalmente nuevo, la escuela realista (realschule). El modelo gremial de formación profesional, el período de aprendizaje del joven no iniciado al lado de un maestro, ya no era garantía de una formación profesional adecuada a las necesidades de la época". Lipsmeier, A. Op.Cit. p.12-13

32."El principio de imitación dejó de funcionar adecuadamente para los fines de la artesanía del labrado de los metales en el Renacimiento. Las normas heredadas del estilo gótico ya no servían y las normas renacentistas extranjeras, importadas en su mayor parte de Italia, hacían ineludible la formación escolar; por ejemplo, la instrucción fijada por escrito en forma de libros "modelo". Las academias de arte fundadas a partir de mediados del siglo XVI constituyen un antiguo contramodelo, frente al aprendizaje del oficio en el lugar de trabajo, y pueden considerarse como un intento de pensar conjuntamente la teoría y la práctica". Lipsmeier, A. op.cit. p.12

capacitación con mayor fuerza que en otras. Por ejemplo, con el desarrollo industrial como una continuidad del papel que la ilustración le asignó a la ciencia, aparece el fenómeno de reorganización del conocimiento, en función del proceso de industrialización.

Lipsmeier señala atinadamente cómo esta filosofía de la ilustración fragmenta o imposibilita la conformación de una noción de "formación humana global" que, al contrario, da lugar a una preparación en función de buena integración a un empleo. Así la profesión como modelo de formación, se centra en el adiestramiento para el empleo. Es de notar cómo las profesiones se crean o se estructuran por las condiciones políticas y de organización económica. Es decir, no es desde un pensamiento pedagógico que se abre la idea de saber especializado, y por lo tanto parcializado. Esta situación viene desde un interés de otro orden, externo a los intereses epistemológicos de la disciplina, no es propiamente la inspiración de una idea pedagógica la creación de las profesiones formales. Ellas surgen por las necesidades sociales y económicas de una sociedad.

Al parecer la propia pedagogía como profesión es creada, "en parte", por la necesidad de atender al conjunto de instituciones encargadas de la formación profesional³³, como una profesión ocupada en organizar mejor el funcionamiento de estas escuelas. Esto es, desarrollar el campo de reflexión llamado pedagogía, que se aboca al estudio de la "formación" de los sujetos, en el que ocupa un lugar muy importante el proceso de transmisión.

De manera que, en el momento en que se instaura un sistema de formación escolarizada sobre las profesiones bajo las ideas del capitalismo, se crean las bases para que se considere a la pedagogía como profesión. Es en parte este hecho el que nos lleva a plantear a la orientación de la pedagogía como una necesidad que parte de la propia mentalidad de la filosofía de la ilustración para tener un campo serio, racional, relativamente estructurado, y que le dé cuerpo y razón a los intereses que persigue una sociedad capitalista.

Posteriormente cabe mencionar que a pesar de esta idea inicial, existe otra postura que entra en conflicto con la noción capitalista de profesión. Esta otra postura se ubica con el neohumanismo interesado por la formación global humana. Específicamente si pensamos en la pedagogía como

33. Por ejemplo, "la política de fomento industrial, impulsada energicamente por el estado, en Alemania, a partir de 1820 aproximadamente, influyó positivamente sobre la formación profesional. Además de aumentar el número de escuelas profesionales, exigió sobre todo el desarrollo de una didáctica especializada." Lipsmeier, A. Op.Cit. p.15

profesión, el conflicto se centra con la fricción entre filosofía de la ilustración y concepción pedagógica de los neohumanistas, o bien entre campo de conocimiento vs conocimiento aplicable; decimos que es conflictiva su vinculación porque muchas veces no comparten el mismo sentido. Esta falta de correspondencia de sentido entre la teoría y la práctica repercute también en el ámbito laboral. El choque se centra en poder lograr una congruencia entre desempeño laboral y remuneración económica.

- La pedagogía en la UNAM

Cabe señalar nuevamente que nuestro recorte de la pedagogía se refiere al caso de la Fac.de Filosofía y Letras de la UNAM.

Para plantear la evolución de la educación como campo de estudio y profesional partimos de los siguientes postulados:

a.- La imagen profesional tradicional del pedagogo es la de "maestro".

b.- Las construcciones que intentan comprender el fenómeno educación se han desarrollado con el auxilio de otras disciplinas. Esta situación contribuye al poco rigor conceptual o debilidad teórica que ocurre en la pedagogía.

c.- Como Gremio, los profesionales de la educación han tenido fracturas hasta conformarse en un grupo diverso y muy amplio

La imagen del profesionista de la educación y las alternativas de su quehacer profesional, han sufrido cambios importantes que tienen repercusión directa en el papel de la pedagogía y en el lugar que ocupa este profesional hoy en día.

Los orígenes, en México, de lo que en la actualidad reconocemos como pedagogía, se ubican en la Escuela Normal de Maestros 1887, más tarde en la maestría en ciencias de la educación (1934) y en la maestría en pedagogía (1955), programas explícitamente pensados para formar profesores universitarios. La idea de los estudios pedagógicos para maestros se ve claramente con la creación de la maestría en

enseñanza superior de la Fac. de Filosofía y Letras de la UNAM, en 1974. Sólo hasta 1959 se crea la licenciatura en pedagogía y se puede afirmar que su orientación básica es preparar para la docencia.

Si recurrimos a revisar algunos antecedentes, podemos mencionar que desde 1913 la formación en educación en la Universidad Nacional se realiza con la impartición de algunas materias encaminadas al apoyo de la práctica docente³⁴; al principio no existe la idea de formar al "profesional de la educación"³⁵, sino que esta pensada para todas las carreras existentes en la universidad, y con la mira de apoyar la actividad de ser maestro.

En 1924 por Decreto presidencial de Alvaro Obregón, se instaura el título de "Profesor Universitario", cuestión que afecta la enseñanza de la pedagogía e influye en la imagen social de esta disciplina.

Para obtener el grado de profesor universitario, había que cursar una especialidad en la Facultad de Filosofía y Letras, y llevar la formación pedagógica en la Escuela Normal Superior.³⁶

A partir de este momento, el estudio de la educación se impregna de lo que algunos llaman un "signo normalista", esto quiere decir que los contenidos del plan de estudios se integraban con materias como didáctica, metodología, etc.; materias que conciben la formación pedagógica como la enseñanza. Desde esta etapa ya es posible observar cómo la imagen tradicional del profesional de la pedagogía se restringe a la tarea de enseñar: así el pedagogo es igual a docente.

El desarrollo de la educación en la Escuela Normal Superior y en la formación de "docentes" en la Universidad, son determinantes de esta situación, en tanto que la idea inicial de la pedagogía era "formar maestros" en cualquier disciplina, como complemento de su formación.

Cabe señalar que en ese momento la Escuela Normal Superior estaba integrada a la Universidad. Inicialmente ocupaba su lugar en la Facultad de Filosofía y Letras, y en

34. Estos datos se toman del trabajo de Patricia Ducoing "Epílogo: creación del desarrollo de los estudios de ciencias de la educación" en Ducoing, P. La Pedagogía en la Universidad de México. 1881-1954. Tomo 1. CESU-UNAM, México 1990 pp. 245-262

35. Nos referimos al "profesional de la educación" como el sujeto que realiza el análisis del fenómeno educación en su dimensión social, y no sólo en el vínculo de enseñanza-aprendizaje al interior del aula.

36. Ducoing, P et.al op.cit. p.309

1929 se decidió constituirla de manera independiente ³⁷. Por una serie de conflictos, la Escuela Normal Superior es separada de manera definitiva de la Universidad en 1934.

Nos atrevemos a cuestionar que la separación de la Normal Superior del ámbito universitario ocurriera en beneficio de la propia conformación del campo educativo, más bien queremos pensar que esta situación se basó en una estrategia política, ya que al estar incorporada la normal al ámbito universitario, el Estado tendría menos posibilidades de influir en la educación básica y la educación media. ³⁸

Patricia Ducoing, en su estudio sobre la historia de la pedagogía en la UNAM, ofrece algunos argumentos que dan fundamento a ésta última hipótesis:

Un primer aspecto que influye para la separación de la Normal, surge por el aumento de la matrícula en ésta, comparado con la Facultad de Filosofía y Letras y la Facultad de Graduados

Facultad de Filosofía y Letras	317
Normal Superior	810
Facultad de Graduados	42

CUADRO 1. Matrícula de 1925 ³⁹

37. En esta fecha ocurre la autonomía universitaria, generada por el conflicto sobre la función de la universidad.

Alvear, Acevedo Carlos. La Educación y la Ley Edit. Jus. México, 1969 p.228

38. La Escuela Normal Superior formaba parte de la Escuela de Altos Estudios, y es hasta 1929 cuando se separa como escuela independiente, y finalmente en 1934 se separó definitivamente de la Universidad. Esta escisión se da por "conflictos político-académicos sobre el control de la enseñanza media" Ducoing, p.202-222.

39. Los datos de esta sección están contruidos a partir de la información que presenta Ducoing, P. Los estudios de Pedagogía en la universidad. Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM, México 1990. p.177

La gran cantidad de población en la normal, atrajo consecuencias significativas, que se agravaron con la disminución del presupuesto para sueldos de profesores de la Facultad de Filosofía y Letras y de la enseñanza:

Nómina para Sueldos de prof. de FFYL y Esc. Normal Sup.	Presupuesto general de la Universidad.	Relación porcentual
1926 ---106,998	2'977,348	3.6
1927 --- 60,083	3'319,353	1.8
1928 --- 39,189	2'444,969	1.6

CUADRO 2.40

La baja en la nómina de sueldos no tiene una correspondencia con el presupuesto que se otorgó en esos mismos años a la universidad. Como vemos, los datos de presupuesto universitario no indican una disminución proporcional al monto de sueldos para profesores.

Encontramos que, en un segundo aspecto, tal cantidad de alumnos inscritos en la normal superior atrajo problemas metodológicos, puesto que no se podían organizar seminarios, y en su lugar se daban clases en que sólo era obligatorio asistir. Esto último permitía tomar varios cursos sin mayor dificultad, los que resultaban muy atractivos, puesto que por acuerdo de la Secretaría de Educación Pública se establecía como requisito para ascender el escalafón, seguir materias o cursos de la enseñanza.

El Secretario general de la Universidad argumentaba esta situación de la siguiente manera:

"Los alumnos al ver que los estudios de la enseñanza eran fáciles y que lo que se les pedía era sólo asistir a clase, sabiendo que por cada materia cursada la SEP les da puntos en su escalafón, se dedicaron a tomar muchos cursos, además se les cobra lo mismo. (5 pesos, con independencia del número de cursos que se inscriban al año 6,7 y hasta 8 materias. Esto creó aglomeraciones en las materias" ⁴¹

En tercer lugar, Ducoing señala cómo la creación de la Dirección de Educación Secundaria por parte de la SEP creó una tensión entre los intereses de la universidad y los de la SEP. Con esta dirección se quitaron en forma drástica los tres primeros años del bachillerato de la UNAM. Al tomar esta decisión, la SEP argumentaba que la universidad no tenía los recursos necesarios para hacerse cargo del ciclo secundario en todo el país. Mientras que los universitarios se lamentaban de que se redujera el bachillerato.

Es preciso señalar que la separación Escuela Normal -- Universidad genera una división en diferentes grupos que abordan la cuestión educativa; en lugar de conformarse en un sólo gremio, de hecho la idea de constituir un gremio en el profesional de la educación se empieza a fracturar. Mientras la normal se aboca a formar maestros para la enseñanza media, en la universidad se establece la obligatoriedad para todas las carreras universitarias, de cursar algunas materias relacionadas con la pedagogía. ⁴²

En 1934 se crea la primera maestría en Ciencias de la Educación, aunque en opinión de Patricia Ducoing los contenidos que conforman esta maestría muestran un vaciamiento de materias pedagógicas, puesto que se ofrecían cursos tales como: didáctica, teoría de la educación, métodos y técnicas de la enseñanza.

41. Ducoing, P. op.cit. p.199

42. En este tipo de cursos aislados están "Ciencia y Arte de la Educación, Psicología y Metodología General". Ducoing, P. "Acerca de la pedagogía universitaria en México" en Ducoing et.al. op.cit. p.308

Uno de los motivos que explican la ausencia del saber pedagógico en el plan de estudios de la maestría es la salida de la mayor parte de la planta docente de la universidad que decide seguir con la normal superior⁴³. Esta separación da pie para que la psicología ingrese como el saber que refuerza los contenidos de la maestría en ciencias de la educación.

En 1955 ocurren cambios significativos, se crea la maestría en pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras. Algunos análisis sostienen que esa maestría adoptó inicialmente posturas cargadas hacia una visión biológica, para orientarse después hacia una línea psicológica⁴⁴ muy cercana a fundamentaciones de corte empirista, "... en una idea que tiende a cosificar lo educativo, la medición, la experimentación, la desvinculación con lo teórico, la ahistoricidad y la fragmentación del objeto..."⁴⁵

Finalmente, en 1959 se crea por primera vez en México la licenciatura en pedagogía,⁴⁶ integrada con 36 créditos semestrales a cubrir en tres años de formación.

"Pese a la nueva estructura adoptada en cuanto a niveles académicos y grados, el nuevo plan de la Licenciatura no tuvo cambios sustanciales. El enfoque tecnócrata continuó predominando al igual que la ausencia de ejes curriculares y la desvinculación con las prácticas educativas vigentes. Un sólo mérito con respecto al plan anterior: el rescate del curso de historia de la educación en México como obligatorio".⁴⁷

43."Con la separación de la escuela normal superior del contexto universitario, la mayoría de los catedráticos de la pedagogía normalista abandonaron este espacio universitario" Ducoing, P. "Acerca de...op.cit. p.312

44."Con la reivindicación del saber psicológico recién formalizado, convirtiéndose en eje teórico y técnico que articularía la formación del maestro en Ciencias de la Educación. El saber psicológico en tanto producto de su propio proceso de legitimación y del impacto de éste en la racionalidad institucional logra imponerse como marco referencial del saber pedagógico". Ducoing, P. "Acerca de...op.cit. p.313

45. Ducoing, et.al op.cit. p. 316

46. "En 1959 se introdujo el nivel académico de Licenciatura como ciclo fundamental de formación profesional en todas las diferentes carreras. "Ibid Ducoing, P. La pedagogía....op.cit. p.254

47.Ducoing, P. La pedag... op.cit. p255

En 1966, con el Dr. Agustín Lemus en la coordinación del colegio de pedagogía, se reformó el plan de estudio, que dió como resultado el aumento a 4 años de estudios.

La nueva estructura de la formación se organizó en tres niveles que prevalecen: licenciatura, maestría y doctorado. Otra particularidad fue la incorporación de materias pedagógicas (didáctica general, didáctica especial y práctica docente). Esto último, con la mira a que todo profesional estuviera capacitado para ejercer la docencia en su área.⁴⁸

Todos estos cambios infuyeron en la conformación del plan de estudios de pedagogía; éste se organizó en ocho semestres, con un total de cincuenta créditos y con opción a elegir cuatro áreas de especialización a partir del tercer semestre. Las áreas a escoger fueron: psicopedagogía, sociopedagogía, didáctica y organización, y filosofía e historia.⁴⁹

Si atendemos a los objetivos que se establecieron en aquel plan de estudios encontramos enunciaciones muy amplias, tales como:

- "- Contribuir a la formación integral de la persona.
- Formar a un pedagogo general como profesionista.
- Formar al especialista de la pedagogía, lo mismo para la docencia que para la técnica y la administración de la educación.
- Formar al investigador de la pedagogía"⁵⁰

Regresemos a los postulados que formulamos al inicio de este rubro, para examinar tres vetas importantes en la constitución de la pedagogía. La enunciación de los objetivos del plan de estudios encierra algunos cuestionamientos.

En primer lugar, el término "pedagogo general" establece una amplitud que hace difusa la formación de este profesional, se vuelve ambiguo su ámbito de desarrollo y el tipo de prácticas profesionales del mismo. Ligado a esto se

48. Ducoing, P. Op.cit. p.257

49. Ducoing, P. Op.cit. p.258

50. Ducoing, P. Op.cit. p.258

puede observar que si la afirmación sobre la imagen profesional tradicional del pedagogo como "maestro"⁵¹ es válida, curiosamente esta tarea no corresponde al peso que el perfil profesional de la carrera asigna a dicha práctica. Es probable que el acento en ella se deba a la evolución e historia de este campo de conocimiento y porque representa una práctica profesional significativa.

Con respecto al segundo inciso, en el que marcamos la evidente intervención de otros campos para las conceptualizaciones que sobre educación se han realizado, nos preguntamos por qué en la estipulación de objetivos para formar a un pedagogo no se contempla un entrenamiento ni una formación en el trabajo multidisciplinario. Esto es sorprendente cuando se toma conciencia de que lo pedagógico aparece en la articulación de diversos campos de conocimiento que explican al hombre y por lo tanto, el trabajo del pedagogo necesariamente está al lado de otros profesionales.

De hecho, esta peculiaridad hace "sui generis" la situación gremial del pedagogo; por una parte la práctica docente no es exclusiva de este profesional y, por la otra, cuando se cursan estudios de pedagogía los estudiantes entran en contacto con profesores de distintas áreas: sociólogos, psicólogos, historiadores, antropólogos, economistas, etc. Esto mismo ocurre en el ámbito laboral, donde tenemos, por ejemplo, instituciones dedicadas a la investigación educativa, a la capacitación, a la administración etc.; la tarea está a cargo de un conjunto de profesionales, de modo que el pedagogo tiene como colegas en la realización de lo que podría ser "su campo de conocimiento y acción" a muy diversos profesionales. De aquí se desprende un problema de definición sobre la pertenencia del campo de conocimiento y del campo laboral y la profesión del pedagogo, esto es, de las aportaciones específicas que posibilitan su formación. A su vez complejiza la constitución gremial puesto que lo priva de un ámbito de conocimiento de desempeño exclusivo.

La posición compartida de ese su saber y el ámbito de prácticas profesionales repercute en el dominio que tiene sobre la profesión. Nos referimos al establecimiento de reglas que ordenan la dinámica de cualquier profesión, los lenguajes desde los que se explica el objeto de estudio y las tareas propias de la educación.⁵²

51. Es del dominio público considerar que la práctica profesional del pedagogo es la de maestro, así como también la de alguien interesado por los niños.

52. "El núcleo de mi proposición para definir una profesión, se basa en centrarse en el modo en que ellas logran o pierden control sobre los términos, condiciones y lo más

3.5 La identidad del pedagogo como profesionalista

La identidad profesional se ve afectada por la doble crisis: el nivel interno y el nivel externo. En efecto, la interacción de ambas aparece confrontada con valoraciones sociales, entre dichas valoraciones e interacciones sociales reconocemos: La imagen social, el grado de legitimación y conocimiento del saber pedagógico, el status epistémico, el lugar que ocupa la pedagogía en la economía, las posibilidades que tiene el profesional de la educación de incidir en su rumbo.

3.5.1 la imagen social del profesional

La pedagogía es una práctica social, cuya realización reclama la presencia de diversos campos de conocimiento. Debido a esto, es usual que otros profesionistas se desempeñen en las tareas relacionadas al ámbito educativo. En la medida que diversos profesionales abordan la educación, se diluye la imagen profesional del pedagogo. No es exclusivo del pedagogo ejercer aquello que compete al fenómeno de la educación, por el contrario es un quehacer compartido por gente formada en casi cualquier área de las ciencias sociales.⁵³ Por ejemplo, es común observar que cada profesionista se dedique a la transmisión del contenido de su propia formación. Cabe preguntarse, ¿cuál sería el contenido propio de la pedagogía, en las diversas tareas docentes? y ¿cuál es la especificidad del contenido que domina, a diferencia de los demás profesionales con quienes trabaja?

importante sobre el contenido de su trabajo". en Freidson, Eliot. "La profesión ... op.cit. p.10
 53."Sujetos de otras profesiones (de otros saberes) también han abordado la cuestión educativa, también tomaron como objeto de estudio lo pedagógico....La frontera de objeto quedó imprecisa siendo esto muy claro en la psicología educativa, la sociología de la educación, la planeación de la educación, la economía de la educación, la política educativa y otros saberes más". Díaz Barriga, A. "Dos tendencias pedagógicas. Aportaciones para el análisis de una licenciatura en Pedagogía en la UNAM". en de Alba, A. Teoría y educación pp.105-114

Es interesante ver que cuando es estudiante, el futuro pedagogo va adquiriendo una imagen profesional a través de los maestros con los que tiene contacto. No se relaciona únicamente con pedagogos, sino que sus profesores provienen en su mayoría de otros campos (filósofos, historiadores, sociólogos, economistas, actuarios, psicólogos, etc...), esto ocasiona que incorpore una imagen profesional "sui géneris". La amplia gama de profesionales que se relacionan con la educación dificulta la tarea de crear fronteras muy delimitadas en torno a la acción y al objeto de estudio de los pedagogos. Ello acarrea confusión y coadyuva al desconocimiento generalizado de su ubicación como profesional. La intervención de otros profesionales diluye la actividad privativa del pedagogo. Esta idea que exploramos, no tiene como fin hacer una valoración maniqueísta. Lo que pretendemos es desentrañar algunos factores que subyacen en el sentido de esta profesión y su conformación disciplinar con respecto a la enunciación de un perfil profesional.

Sin embargo, hay que reconocer que el trabajo del pedagogo constituye un reto para el descubrimiento del terreno donde actúa. Este descubrimiento le exige dominar los fundamentos, lenguajes y dinámicas internas del ámbito en el que pretende influir. Esto se debe a que la materia prima epistémica de la pedagogía, o sea, la educación, tiene la especificidad de ser cambiante acorde al momento social en que se desenvuelve el proceso. Y por otra parte, la educación aparece en el conjunto de relaciones sociales que el hombre establece, es decir, su vinculación con la economía, la política, la religión, la ideología, la cultura, etc.

Por lo anterior, nos atrevemos a afirmar que en general la imagen social del pedagogo es devaluada, con poco reconocimiento.⁵⁴ Incluso hay quien opina que el estudio del contenido pedagógico es mucho más fácil de dominar en comparación con otros saberes, tales como: la matemática, la física, la química, etc.

En ocasiones hasta la propia tarea de "docente" aparece como refugio de los que no tuvieron éxito en su profesión, y por no sentirse en condiciones de ejercer y producir en su

54. Nos referimos a opiniones sobre el estudiante de la UNAM, de quien se derivan valoraciones tales como: alguien con una formación deficiente, con una actitud de crítica, pero sin propuestas y acciones para enfrentar a la práctica, con deficiencias para argumentar sobre alguna problemática etc.

campo. Para algunos profesionistas impartir clases constituye una opción laboral. Sin embargo, hay que reconocer que la actividad docente no ocupa un lugar privilegiado, es de notar que los índices de remuneración económica para tal actividad son muy bajos. De este modo, el pedagogo que elige ser docente como opción laboral incurre en una doble imagen profesional de bajo reconocimiento social.

3.5.2 El grado de legitimación y conocimiento del saber pedagógico

Este inciso se relaciona con el status que la sociedad otorga al profesionista, en el entendido de que "legitimación" es una valoración que se define en gran medida por las peculiaridades de un saber y los resultados de su intervención a través de un quehacer y las exigencias económico-sociales del momento. Tales características derivan en las oportunidades laborales y su correspondiente retribución económica.

En el caso particular de la pedagogía nos encontramos ante una profesión de escasa legitimidad social. Atribuimos esta situación a varios factores, entre los que destacan: por una parte, su reciente entrada en el ámbito universitario, en nuestro país se instaura como licenciatura en 1960.⁵⁵ Asimismo, la injerencia de diversos profesionistas en el quehacer educativo, evidencia la apertura del fenómeno y su necesidad de ser explicado desde múltiples esferas.

No es privativo del pedagogo atender tareas relacionadas con la educación, esta situación revela que el pedagogo no posee el monopolio de su quehacer, ni de su saber. La posibilidad de que otros profesionistas puedan atender asuntos educativos, ha permitido la apertura de diversas modalidades en la adquisición de una formación avalada para desempeñarse en tareas propias de la educación.

55. Díaz Barriga establece que a nivel internacional la formación profesional del pedagogo en la universidad se da tardíamente en la década del 30 en España y en Estados Unidos, será hasta los 60 su aparición en Francia y en México. cf. Díaz B. "Concepción Pedagógica y su expresión en los planes de estudio de Pedagogía". en Ducoing, et.al. Formación... op.cit. pp. 51-64

El status epistémico que ocupa la disciplina es otro factor determinante del reconocimiento popular en relación a una profesión. Es un hecho que el desarrollo teórico propio de cualquier campo de conocimiento influye en el reconocimiento que externamente se hace sobre el mismo, como también influye la eficacia y la aplicabilidad de tal conocimiento. La posibilidad de acceder a un lenguaje teórico y conceptual permite una expresión diferente al sentido común y, por lo tanto, ofrece un sustento formal al trabajo profesional. Este tipo de factores coadyuvan para que se consolide una tradición de la profesión.

El desarrollo conceptual de un campo de conocimiento y su traducción en la "formalización"⁵⁶, de una profesión legitima el proceso de formación que avala la capacidad teórico-conceptual y otorga el permiso para enfrentar un saber como práctica profesional.

Otro factor que interviene en la dinámica de una profesión es el sentido de capacitación del hombre que posibilita un medio para ganarse la vida, asimismo el conocimiento se vincula con la división social del trabajo, en tanto que ésta impulsa la fragmentación del conocimiento en diferentes campos que circunscriben áreas específicas de trabajo.

Una reflexión colateral que resulta importante mencionar es, poner en entredicho la idea de "trabajo" como la posibilidad de reconocerse en él para que la vida cobre un sentido a través del desempeño de la actividad. En nuestra sociedad difícilmente elegimos la actividad que nos gusta para desempeñarla, sino que es a partir de la necesidad por subsistir como ocurre la incorporación al mercado laboral.

Así nos encontramos ante la conjugación de múltiples aspectos que condicionan la baja legitimidad social de la profesión del pedagogo. Entre ellos destacan: su débil estructura conceptual, su tardía formalización profesional, su condición para que múltiples profesionales atiendan a la educación provocando que su imagen social sea diluida.

56."Se entiende como formalización la formulación de reglas definitorias, orgánicas o jurídicas, en forma escrita u oral". Lipsmeier, A. et.al. Pedagogía de la Formación Profesional. Roca, México, 1984. p.10

3.5.3 El status epistémico

Con este título nos referimos a la madurez del cuerpo teórico de una disciplina, consideramos que el nivel de desarrollo teórico de cualquier campo de conocimiento determina su status, es decir, el grado de reconocimiento y legitimidad que ocupa un saber. El status que se asigna a los saberes tiene su expresión a nivel externo y se define por el conjunto de valoraciones sociales que se formulan por las características de un campo de conocimiento.

Acercas de las valoraciones que determinan el status epistémico de la pedagogía, se derivan múltiples imágenes: las que se basan en su madurez teórico-conceptual,⁵⁷ en el grado de dificultad para aprehender el contenido de la disciplina y en la postura epistémica frente a la construcción del objeto de estudio.

En relación a la dificultad para apropiarse de la estructura conceptual de cualquier disciplina, podemos mencionar que aparentemente resulta mucho más difícil estudiar matemáticas o cualquier área propia de las ciencias "duras" que educación, sin embargo no hay que perder de vista que son mucho más impactantes los lenguajes creados por las ciencias formales, puesto que no se tiene familiaridad con la lógica explicativa que han desarrollado y por el grado de formalización con que dan cuenta del objeto de estudio. Los niveles de explicación del fenómeno que abordan no son cercanos a la realidad cotidiana del común de los sujetos, ya que son fenómenos que afectan de otra manera la vida de los hombres. Es este el motivo por el cual la posición del investigador en ciencias exactas es distinta al que investiga procesos sociales.

El objeto de estudio al que se aproxima quien investiga fenómenos naturales, no es en sí mismo producto de su responsabilidad. Como ejemplo cabe argumentar que el movimiento de la tierra tiene su propio mecanismo de acción, que es ajeno a la voluntad del hombre. Quien frente a este tipo de fenómenos intenta comprenderlos y explicar su forma de existir, en algunos casos puede manipularlos, inducir su

57. El problema de la incipiente madurez de la pedagogía, se ha desarrollado con cierta amplitud en la primera parte de la tesis, por lo tanto no lo incorporamos en este momento.

evolución, e incluso dañarlos irremediablemente. Pero en todos los casos tiene una conciencia muy clara de el límite de su persona frente al objeto que estudia. Sin embargo, ante los procesos sociales, el investigador tiene siempre la imagen de ser él mismo en su colectividad es de alguna manera el productor del fenómeno que está estudiando.

El caso de la educación es claro. Toda la gente ha tenido contacto con este fenómeno y cierto grado de conciencia del proceso de formación que ha vivido en lo individual. Esta situación, aunada a la falta de rigor del campo, hace difícil discriminar los fundamentos de cualquier afirmación en torno a la educación. Por otra parte, las interpretaciones que se van desarrollando en torno a la educación nunca podrán expresarse en términos de "lo absoluto" o "lo generalizable". Este tipo de fenómeno tiene que estar circunscrito a un espacio y a un tiempo determinados.

Si pensamos, como ejemplo, en la ley de la gravedad de Newton, vemos que ésta es aplicable de igual manera si uno se sitúa en el continente americano que en el africano, y es mucho más factible de hallar un consenso en sus argumentos explicativos. La estructura explicativa de dicho fenómeno aparece con argumentos relativamente libres de juicios éticos o bien juicios de corte ideológico. Esto es, hay una cierta independencia con las peculiaridades con las que el hombre está jugando en la construcción del conocimiento, sus intereses individuales y colectivos, y todo aquello que lo remite a su posición existencial.

En el ámbito de la educación, es difícil poder llegar a un consenso en la explicación articulada para hablar del proceso educativo, ya que un fenómeno educativo es susceptible de múltiples interpretaciones, así pues, está en entredicho la factibilidad de hallar consenso en la comprensión de la educación y por lo tanto de elaborar una teoría pedagógica. La cualidad de ser un campo que se explica desde múltiples saberes, crea una dificultad para el desarrollo teórico de la disciplina. Muy probablemente su estructura explicativa tendrá que constituirse desde el conjunto de teorías de las demás disciplinas, como ha ocurrido hasta la fecha.

Las últimas reflexiones de esta sección se refieren también al problema de asumir cierta postura epistémica para construir al objeto de estudio.

3.5.4 El lugar que ocupa la pedagogía en la economía

Es propio de la sociedad capitalista que se derive la idea de quehacer profesional como un fenómeno de eficiencia. Así, el sentido de "trabajo" en el proyecto burgués se define cada vez más por el sentido utilitario. La cuestión central a atender desde este proyecto, se da en términos de "cuántos productos útiles" puedo realizar para acceder a una retribución económica. En específico la acción profesional educativa se halla en una situación especial.

En contra de la perspectiva que tienen las profesiones en el capitalismo, es necesario tener en cuenta que en la acción educativa no es fácil observar "productos terminados", como resultado de la intervención pedagógica ya que existen otras actividades profesionales en la educación que no son la docencia por ejemplo: un reporte de investigación, el diseño de un plan de estudios, etc.

En el caso específico de la docencia quizá resulta viable hablar de la influencia en dicho proceso, en la medida que el final de la formación de un sujeto se da cuando muere, de lo contrario el proceso no ha terminado, en el mejor de los casos se pueden hacer "cortes" de momentos específicos de algún ciclo. Incluso cabe relativizar el sentido de asignar un número para aquello que se aprende, ya que es un mecanismo simbólico más que un dato que retrate lo que sucede. El docente no tiene la certeza absoluta de obtener ciertos resultados, además para observar los efectos de cierta intervención educativa en general existe una demora, incluso llega a suceder que "los productos", es decir la resignificación que un sujeto hace de una experiencia educativa, sólo se puede observar por gente que no intervino directamente en dicho proceso.

De esta manera, la idea de "producto terminado" que forma parte del sistema capitalista no se cumple en la actividad docente del pedagogo. Su intervención como profesionista deja la incertidumbre de en qué medida influyó en los sujetos, en general pierde de vista la cristalización posterior de su influencia. El acto educativo pasa a formar parte de una de las múltiples vivencias de un sujeto, es decir, que está de por medio siempre la realidad individual de cada quien. El contacto con una experiencia educativa influye en su formación, pero también influyen su historia personal, el momento histórico, el interés hegemónico etc., que aparecen como cuestiones concomitantes en la formación de los sujetos.

Si aceptamos la conjunción entre el proyecto social y la práctica educativa, y en las formas para conocer a dicha práctica, podemos advertir que el discurso pedagógico se perfila hacia los intereses propios de nuestro sistema capitalista. Desde esta afirmación podemos explicar la tendencia técnico-instrumental actual de la disciplina, en lugar de fomentar el desarrollo y conocimiento que abarque las demás esferas que definen al hombre como sujeto social, es decir, la ética, la estética, la subjetividad, ámbitos que difícilmente pueden alcanzar un ordenamiento bajo los postulados de la ciencia positiva. Por lo tanto, son esferas que se tornan difíciles de controlar para el beneficio de ciertos intereses.

3.5.5 Las posibilidades reales que tiene el profesional de la educación de incidir en su rumbo

Se abre así el problema de la exigencia por construir un cuerpo estructurado sobre la práctica educativa. La diferencia de otros campos, en la pedagogía, además de existir una exigencia por analizar teóricamente la educación, está presente la demanda de que este campo marque pautas de acción. Se puede decir que existe la exigencia teórico-analítica aparejada con una exigencia normativo-prescriptiva.

Es necesario tener presente que en el caso de la pedagogía aparece el conflicto entre promover la educación como un ámbito de reflexión y promover la resolución de problemas educativos. Así, el pensamiento humanista se enfrenta al pensamiento positivista en la delimitación de la tarea de este profesional. El debate en esta cuestión es muy amplio. Es pertinente recordar que la dinámica de las prácticas educativas tienen un ritmo más acelerado que la reflexión y el desarrollo conceptual de este campo. Frente a esta situación, y en tanto la pedagogía constituya una disciplina de consulta, se verá obligada a experimentar y ofrecer propuestas concretas.

Nuestra apreciación ante este problema es aceptar que será así debido a lo cambiante del fenómeno ante una realidad determinada. La desventaja es que predomine una relación epistémica para estudiar a la educación inclinada al diseño de técnicas e instrumentos, excluyendo así un análisis social que intente comprender el fondo de la

dinámica social de dicho fenómeno. Los datos estadísticos, las técnicas de evaluación o de planeación o cualquier otro instrumento no es desdeñable por sí mismo, lo importante es poder descifrar la realidad donde éstos se aplican y llegar a comprender el impacto que dichos instrumentos tienen.

En los capítulos anteriores profundizamos en torno a los problemas implicados para consolidar una base teórica propia de la pedagogía. La constante en ellos es un planteo a nivel epistémico que habla de un incipiente desarrollo teórico de la naturaleza del objeto de estudio, de algunos intentos por armar la teoría pedagógica, de las dificultades implicadas en dicha tarea, etc.

En esta etapa del trabajo nos percatamos de que el problema a nivel de construcción de la educación como objeto de estudio, trasciende a otros ámbitos. La complejidad para construir teoría pedagógica también se debe explicar desde su relación económico-social, ya que su vinculación con el ámbito político le plantea un obstáculo en su desarrollo epistémico.

Varios autores han planteado la relación entre educación y Estado. Si bien discienden en las características de su explicación, es factible ver cómo todos ellos concuerdan en que la relación entre educación-Estado es una relación de dominio. Es un hecho que los discursos teóricos en educación tienen cierta entrada en la sociedad, con dependencia de su relación con el Estado.

Durkheim afirma que la delimitación de los fines e ideales de una sociedad ocurren por las condiciones y las necesidades sociales. "El "deber ser" no es una utopía prescrita y cerrada, sino que se configura y significa como tal por la praxis humana, que es histórica y concreta".⁵⁸

Los elementos, valores, ideales o fines forman parte de cualquier noción de educación; éstos, a pesar de nuestro deseo, aparecen y se ven afectados por el cambio permanente y su renovación humana en su tránsito por el tiempo.

La educación como fenómeno, siempre se verá atravesada por un discurso político, fundado en ciertos intereses, relaciones de dominio, argumentos de orden ideológico hacia la prosecución de un modelo social, etc.

Históricamente podemos entresacar algunas pautas de acción por parte del Estado para influir en cambios educativos, en tanto estos últimos propician beneficios en ámbitos como el económico, el status social y la movilidad

58. Geneyro, Juan Carlos. "Pedagogía y/o Ciencias de la Educación: una polémica abierta y necesaria", en Alicia de Alba (coordinadora) op.cit. p.84

ocupacional de ciertos sectores de la sociedad. Un ejemplo claro, es la decisión de alargar el sistema escolar (en duración) para terminar los grados escolares a una edad más avanzada. Las repercusiones por tal decisión se concretan en una disminución del número de desempleados y la apertura de un número considerable de plazas a maestros, administradores, o trabajadores manuales y otros servicios, etc.⁵⁹

Como consecuencia de lo anterior, es de notar que se da un auge y necesidad de expandir a la pedagogía como profesión. En este tipo de ejemplos es fácil notar el interés del Estado por dominar la esfera educativa de los hombres y su sociedad.

La asunción de que tanto valores, fines, ideales, utopías etc. son parte inseparable de la educación no es tan señalado. De hecho la acentuación de la tecnología en el discurso pedagógico, como "la herramienta" capaz de solucionar los problemas de la educación, es un encubrimiento que soslaya la parte valorativa y de posición política frente a cierto modelo educativo.⁶⁰

Como expresa Follari:

"La investigación sobre temas educativos es menos "libre" que la que el Estado pueda fomentar en otras temáticas de ciencia social, por la simple razón de que su campo de referencia (y de posible aplicación) es mucho más inmediatamente práctico y hace directa relación a políticas estatales".⁶¹

59."La educación ha llegado a ser un área inmensamente lucrativa de la acumulación de capital de la industria de la construcción, para los proveedores de todas clases y para una multitud de empresas subsidiarias". Braverman. El capital monopolista.

60."Es de destacar que el educativo es un quehacer estatal, una función concreta remite a políticas prácticas. Si es así, "las ciencias de la educación" se encuentran en una condición histórica, material sumamente diferente a las del resto de las ciencias sociales obviamente éstas también se hallan influidas por las políticas estatales y los modelos sociales productivistas". Follari, Roberto A. Filosofía y Educación: Nuevas modalidades de una vieja relación. en de Alba Alicia. op.cit. p.68

61.Follari, R. op.cit. p. 70

Así es como podemos aseverar que la presencia del terreno político es un obstáculo en este campo en la investigación de este campo, en su constitución conceptual y en la posibilidad que tiene el profesional de la educación para incidir en el rumbo de las acciones y lineamientos educativos, puesto que la política siempre establece márgenes de acción. El modelo de alfabetización que Freire propone, es un ejemplo de los límites que tiene una propuesta pedagógica alternativa cuando no se ajusta a los intereses del Estado.

Por lo expuesto hasta aquí, podemos observar que es en la relación de factores sociales, de estructuración epistémica, de complejos mecanismos de proyección e introyección, que se conjugan tanto en la relación con profesionales en el periodo de formación, como con las expectativas y realidades que se dan en el mercado laboral y la asunción específica de una actividad donde se configura una identidad profesional.

ULTIMAS REFLEXIONES

En este apartado sintetizamos algunas consideraciones finales sobre los principales elementos que hemos trabajado. Presentamos un bosquejo del problema en su conjunto y puntualizamos las ideas centrales, desarrolladas a lo largo de tres capítulos que conforman el cuerpo de esta investigación.

No pretendemos mostrar conclusiones acabadas, ni pensamos que el tema esté agotado con nuestra aproximación. La intención del estudio, es mostrar uno de los caminos para abordar el tema de la profesión y del profesional de la educación en la UNAM. Es decir, hallar el sentido actual de la pedagogía y la situación que enfrentan muchos de los profesionistas interesados en su análisis.

El trabajo plantea algunos factores que ocurren en la interacción entre un saber profesional, la posición que asume el profesionista y el tipo de organización social instaurado en una sociedad.

Inicialmente, "la pedagogía" apareció como un elemento central de nuestra aproximación. Su desarrollo implicó la problematización de la disciplina, lo que nos permitió destacar que el problema de una identidad profesional, en los términos que se aborda en el trabajo, no es exclusivo de la pedagogía, sino que es un problema común a las disciplinas sociales.

La crisis que viven actualmente las ciencias sociales se relaciona directamente con el interés dominante por tecnocratizar a la práctica profesional; al auge de una mentalidad instrumental que pretende impulsar el saber tecnológico, orilla a soslayar las reflexiones y producciones teóricas desprendidas de un pensamiento crítico e inventivo. Este impulso de la técnica sostiene su lugar por la fuerza política que está detrás. Por otro lado, los mercados ocupacionales que funcionan con la lógica del sistema capitalista exigen soluciones pragmáticas.

No es posible pensar a la profesión como un concepto universal. Después de nuestro análisis es mucho más claro que cada profesión tiene una especificidad que la define por elementos como: el rol que juega el profesionista y la relación que se da entre su saber y la dinámica social.

Tampoco ubicamos la "identidad profesional" como categoría; nuestra idea es entenderla, por el momento, como una noción que deriva de la enunciación y problematización de algunos mecanismos que se dan entre la profesión y el sistema social.

Es la dinámica de la profesión con la sociedad mexicana (percepción social), conjuntamente con las peculiaridades de la pedagogía como campo de conocimiento (autopercepción) donde ubicamos esta noción.

A lo largo de la investigación hemos pretendido mostrar la importancia de la forma como se concibe el objeto de estudio y la relación con el sujeto cognoscente en la labor científica. Ello posibilita elucidar una posición epistemológica que determina el rumbo teórico, o bien las explicaciones que se efectúan acerca de una realidad.

La delimitación del objeto epistémico en este trabajo la efectuamos de la siguiente manera:

- El objeto de estudio de la pedagogía es la educación, cuyo ámbito se circunscribe al terreno de las ciencias sociales.
- En el acto educativo se da un conjunto de relaciones sociales, a través de las que se configura un sujeto. Por lo tanto, la pedagogía tiene como objeto-sujeto de estudio al hombre en ese contexto; esta situación ubica al investigador frente a una tarea difícil de abordar.

Estudiar al hombre en sus relaciones sociales implica analizarlo desde una perspectiva histórico-social. Su realidad debe aprehenderse como "proceso" y, por lo tanto, como un proceso en constante cambio. Este enfoque comparte los postulados de la teoría del conocimiento, en particular la idea sobre la necesidad de la construcción del objeto de conocimiento, y de la mutua implicación o afectación que existe entre un sujeto cognoscente y un objeto a conocer.

Contraria a esta posición, la idea de hombre en la teoría de la ciencia ignora el desarrollo de las distintas esferas de la vida humana, sin lograr una comprensión del "sentido" real que ocurre en la dinámica social de los sujetos.

La perspectiva científicista hipostacia el lugar de la razón técnica e implanta nuevos valores; así el proyecto de hombre desde la teoría de la ciencia, se centra en que sea productivo, que domine la tecnología, que sea eficiente, etc.

Esta postura epistemológica provoca una disociación del objeto de estudio en la comprensión del fenómeno educativo, ya que escinde el ámbito histórico, político, económico, cultural etc. La teoría de la ciencia concibe al hombre como un objeto-objeto de estudio, considera que puede controlarlo, y hasta medirlo, para encontrar las verdades que la conducen a dominarlo.

Valoramos, por nuestra parte, que el desarrollo del conocimiento está determinado por el contexto social, es decir, por las relaciones de producción y las formas sociales de organización propias del capitalismo. Ellas dan la pauta para que el hombre elabore teorías bajo cierta actitud epistemológica. La realidad social coadyuva en el surgimiento y evolución de sus inclinaciones por estudiar alguna área específica del conocimiento.

Las demandas de la época actual están acordes a una lógica instrumental (la razón instrumental), con los que se proponen técnicas y herramientas para la acción, éstas son aplicables y operativizan los problemas del momento. Así los valores dominantes de nuestro sistema son la productividad y la ganancia. Ese es el motivo por el que se hace a un lado el saber crítico, que opera con una lógica distinta a la estructura formal de un discurso instrumentalista. El rechazo a otras perspectivas se observa claramente con el choque dado entre la teoría de la ciencia y la teoría del conocimiento.

El trabajo señala que la tendencia hacia el estudio de la educación, a partir de los postulados de la teoría de la ciencia, tiene sus desventajas para comprenderla ampliamente.

Específicamente afirmamos que la pedagogía no es susceptible de ser comprendida bajo los postulados de las ciencias físico-matemáticas, o bien, expresado en otros términos, es cuestionable la posibilidad de llevar al status de científicidad a la pedagogía. La naturaleza del hombre reclama abordarlo en sus relaciones sociales, el sujeto

social estipula múltiples interpretaciones de su realidad. Esta situación impide que encontremos generalizaciones o verdades absolutas. La dinámica social es discontinua y poco factible de ser entendida cabalmente con el recurso de instrumentos de medición, cuantificación y procedimientos de verificación al estilo laboratorio. Aislar al hombre de su contexto implica ignorar sus cualidades; es escindirlo de su posición como sujeto social y, por lo tanto, deshistorizarlo y negar su subjetividad.

En el ámbito de las ciencias sociales no es posible percibir una regularidad, tal como ocurre en los fenómenos naturales. El discurso pedagógico se encuentra determinado por el terreno de la política, la economía y, por lo tanto, por el interés de poder; esta situación nos enfrenta a la no neutralidad frente al desarrollo epistemológico de la disciplina.

Esta panorámica permite comprender algunos elementos que denotan por qué, el grado de madurez teórico-conceptual de la pedagogía es incipiente. La disciplina enfrenta bloqueos en su desarrollo epistémico, en tanto que está determinada por intereses económicos y luchas de poder. Esto último se percibe, si tomamos conciencia que la formación de los sujetos es medular para la reproducción de un proyecto de sociedad. La educación es un espacio estratégico para la organización social.

Una peculiaridad de la pedagogía que hemos venido enfatizando, se refiere a su necesidad de recurrir a múltiples disciplinas que analizan las distintas esferas de la vida de los sujetos en su proceso de formación.

El hecho de que la pedagogía, hasta la fecha, requiera de formulaciones teóricas de otras disciplinas para aprehender la complejidad de su objeto-sujeto de estudio, nos conduce a interrogarnos sobre la especificidad del discurso pedagógico. Reconocemos que la dificultad de poder construir su propio cuerpo teórico, nos lleva a pensar que aquello que subyace a la pedagogía es una propuesta de orden metodológico. Es decir, la especificidad de una lectura pedagógica, es su aproximación articuladora que propone una visión sintética, para comprender la educación.

En otros términos, si entendemos por "epistemología" aquel discurso que tiene como problema elucidar cómo conoce el hombre, cómo ha conocido a través del tiempo, qué papel juega el sujeto con relación al objeto de conocimiento en su

contexto social; y si pensamos en que "episteme" es el conjunto de principios y fundamentos de nuestra forma de conocer al mundo, de acercarnos a entender un fenómeno; entonces podríamos afirmar que si bien el pedagogo tiene una actitud epistemológica más amplia que otros profesionistas, su punto débil está en la episteme, es decir, en los fundamentos y herramientas teóricas para explicar a su objeto de estudio, ya que tiene que recurrir a las explicaciones teóricas de otros campos. Esta peculiaridad del campo tiene repercusión en el rol que ocupa la profesión como saber disciplinario al interior de una realidad social.

Lo desarrollado hasta este momento conduce a una reflexión del término profesión y, por ende, del sentido de "formación profesional" actual.

Esta noción conlleva una diversidad de significaciones; es necesario definirla a partir de una revisión, histórica, epistemológica, y desde una sociología del conocimiento que explique cómo se integra socialmente la práctica profesional.

Algunos problemas que ocurren en el ejercicio profesional de la pedagogía en la sociedad actual, se vislumbran a partir de la dinámica entre la profesión y el proyecto social moderno. En esta relación se configura una "identidad profesional", noción que remite a la autopercepción y a la percepción social, donde intervienen factores internos en cuanto a la estructuración epistémica de la disciplina, y factores externos en cuanto a la dinámica social entre un saber y la reproducción de un sistema de organización social. En esta dinámica hay que considerar factores tales como:

- EL surgimiento histórico de la profesión
- La conformación gremial de los profesionistas
- El status epistémico alcanzado por la disciplina
- La oferta de servicios ligada a un mercado que retribuye económicamente

La concreción de estos elementos otorgan cierta autonomía a la profesión, para establecer las reglas que norman la actividad profesional y la legitiman para desempeñarse en el ejercicio laboral.

Ubicar de esta forma a la profesión nos ayuda a entender cómo el sentido de "formación profesional" se define en las exigencias de un contexto histórico social; no es gratuito que en la actualidad se valore un saber útil, eficaz para operar en una realidad, que sea poco crítico y ahistórico.

El interés en el diseño de un perfil profesional se ha ido transformando con el tiempo, en función de las necesidades sociales. El interés de "formación" que predomina en la actualidad, remite a la obtención de un cúmulo de conocimientos útiles y tendientes a continuar la estructura social capitalista y sus formas de producción. Esto no significa que esta perspectiva se cumpla cabalmente en el caso de la UNAM. Cuestión que se debe a múltiples factores: unos dependen de la historia de la pedagogía en la UNAM, de su ubicación en la Facultad de Filosofía y Letras, de las revisiones del pensamiento Herbartiano en los procesos de formación de este profesional, sin embargo reconocemos que esta cuestión merece ser examinada con mayor detalle.

En el caso específico de la pedagogía, la conformación de la identidad profesional del pedagogo ocurre de manera peculiar, debido a que:

- Como profesión, la pedagogía aparece tardíamente. En México surge en los sesentas, momento en que el proceso de industrialización y el conjunto de condiciones político-sociales exigen la ampliación de las oportunidades escolares y la generación de procesos de capacitación.
- Los orígenes de la disciplina la vinculan en un saber para maestros, por ello queda históricamente ligada a las escuelas normales. Esta situación se observa en México, entre el surgimiento de la Escuela Normal, en el siglo pasado, y la creación reciente de la licenciatura en pedagogía en la Universidad.
- Las imágenes sociales del pedagogo comúnmente manejadas, son de "maestro" y de "alguien interesado por los niños" aunque paradójicamente la práctica docente no sea exclusiva de este profesional y el estudio de los niños no sea el límite de su campo de conocimiento.

- La necesidad de recurrir a las explicaciones teóricas que han formulado otros campos del conocimiento, determina su incipiente desarrollo teórico y, por lo tanto, el estatus epistémico de esta disciplina está devaluado.
- No es exclusivo del pedagogo atender tareas relacionadas con la educación, situación que lo conduce a no poseer el monopolio de su campo.
- La conformación gremial del profesionista está diluida, es decir, se forma en un grupo heterogéneo y amplio.
- Existe una dificultad para definir la pertenencia del ámbito de conocimiento y el terreno laboral del pedagogo. Es difícil marcar la especificidad de la práctica pedagógica.
- En este ámbito de conocimiento existe una dificultad epistémica, debido a la influencia de un discurso político e ideológico, basado en los intereses económicos dominantes. Esta situación también le resta autonomía para poder actuar.

Por todo ello es necesario analizar a la profesión dentro de las relaciones sociales. Cada disciplina vive un panorama específico, determinado por múltiples factores, entre los que se halla su posible articulación con los mercados ocupacionales.

Un conjunto de tareas quedan pendientes a partir del trabajo que presentamos. En este momento vislumbramos las siguientes:

Si bien el trabajo enfatiza que la disciplina como campo de conocimiento se ve obstaculizada por su referente de orden económico y político, es necesario explicitar la manera como se dan las articulaciones entre un proyecto político con respecto al desarrollo del conocimiento y el lugar de las profesiones.

Por otra parte, la revisión de tres autores que han sistematizado al campo si bien son fundamentales para la comprensión del mismo, a la vez no asienta una panorámica completa de los trabajos desarrollados en ese sentido.

Otro aspecto que falta como complemento importante del trabajo es de carácter propositivo, en el sentido de buscar alternativas para el futuro de la profesión. Un punto básico que vemos, es la asunción de una posición diferente frente a la noción de ciencia en el ámbito de las ciencias sociales.

Reconocemos que se trata de una primera aproximación a los problemas de la pedagogía como campo de conocimiento y como ámbito profesional, que necesariamente requiere ser abordada con mayor profundidad. Sin embargo, nuestro interés es que este acercamiento al tema provoque nuevas interrogantes y sea de alguna utilidad para quienes están preocupados y formándose en el ámbito de la educación, o bien que participen en el ejercicio de esta profesión.

Quede también como un intento de reivindicar el lugar que ocupan los pedagogos. Puesto que si se entiende la compleja red de articulaciones del fenómeno educación, y las peculiaridades que se enfrentan al tener como objeto epistémico al hombre en el proceso de formación, es posible ubicar el papel histórico y la función social de la profesión y el profesional de la educación.

BIBLIOGRAFIA

Apodaca Rangel Ma. de Lourdes et al. La formación académica del trabajador social en México. UNAM, México, 1987.

Ardoino, J. "Las Ciencias de la Educación y la Epistemología de las Ciencias del Hombre y la Sociedad". En Ducoing y Rodríguez comp. Formación de Profesionales de la Educación. UNAM, UNESCO, ANUIES. México, 1990. pp.209-214

Alvear Acevedo, Carlos. La Educación y la Ley. La legislación en materia educativa Edit. Jus. Colec. México Herfóico, México, 1969. 323 p.

Barrón Tirado, C y B.R. Bautista Melo comp. Memoria del Foro de análisis del currículum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-ARAGON. UNAM, México, 1986. 393 p.

Bourdieu, P. et al. El oficio del Sociólogo. S.XXI, México, 1975. 372 p.

Braverman, H. Trabajo y Capital Monopolista. Nuestro tiempo, México, 1975. 553 p.

Carrillo Avelar, Antonio. (Coordinador) "La formación que posibilita el currículum de la carrera de Pedagogía desde una perspectiva de los egresados". En Cuadernos de la ENEP ARAGON, No.24 UNAM-México, Julio 1988. 42 p.

Cleaves, P. Las profesiones y el estado: el caso de México. Colecc. Jornadas, Colegio de México, México, 1985. 244 p.

Compayré, Gabriel. Herbart et l'éducation par l'instruction, Librairie Paul Delaplane. Paris, s/f

Cook, T.D. y Reichardt.C.H.S. Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa. Morata, Madrid 1986. 228 p.

Dewey, J. La ciencia de la Educación. Losada, Buenos Aires, 1964. 114 p.

Dewey, Democracia y Educación. Losada, Buenos Aires, 1963
382 p.

Díaz Barriga, A. "Dos tendencias pedagógicas. Aportaciones para el análisis de una licenciatura en Pedagogía en la UNAM". en de Alba, A. Teoría y educación CESU, UNAM, México, 1990 pp.105-114

Díaz Barriga, A - Barrón, C. El currículum de pedagogía ENEP - Aragón. UNAM, México 1984. 90 p.

Ducoing, P. et al. "Un análisis metodológico sobre la formación teórico-práctica del pedagogo". En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol.XIX, No.2, México, 1989. pp.71-91

Ducoing, P. y Rodríguez, A. Comp. Formación de Profesionales de la Educación. UNAM, UNESCO, ANUIES, México, 1990. 361p.

Ducoing, P. La Pedagogía en la Universidad de México. 1881-1954. Tomo 1. CESU-UNAM, México 1990. 262 p.

Durkheim, E. Educación y Sociología. Linotipo. Bogotá, 1979. 192 p.

Durkheim, E. Las Reglas del método Sociológico La Pléyade. Buenos Aires, 1979. 155 p.

Fernández, Alfredo, L. "La práctica profesional de la pedagogía" en Revista de la educación superior. México, ANUIES. Vol. XVIII Núm. 4(72) octubre-noviembre 1989. pp. 65-74

Freidson, Eliot. La profesión médica. Un estudio de sociología del conocimiento aplicado. Península, Barcelona, 1978. 373 p.

Follari, Roberto A. "Filosofía y Educación: Nuevas modalidades de una vieja relación". en de Alba Alicia. Teoría y educación. CESU, UNAM, México 1990 pp.

García Morente, Manuel. La filosofía de Kant. Colec. Austral Espasa-calpe, Madrid, 1982. 210 p.

Geneyro, Juan Carlos. "Pedagogía y/o Ciencias de la Educación: una polémica abierta y necesaria". en Alicia de Alba (coordinadora) Teoría y educación. CESU, UNAM, México 1990 pp. 78 - 97

Guillén Niemyer, Benito. Mercado de trabajo en actividades técnico-profesionales del pedagogo Ponencia presentada en el encuentro de colegios de pedagogía. UNAM México, 1982 27 p.

Habermas, J. Conocimiento e Interés Madrid. Edit. Taurus, 1982. 348 p.

Habermas, J. "Teoría analítica de la ciencia y la dialéctica" en Adorno, et.al. La lógica de las ciencias sociales. Colecc. textos vivos. Grijalbo. México, 1977. 88 p.

Herbart, J.F. Pedagogía General. Derivada del fin de la educación. Humanitas, Barcelona, 1983. (1a edic 1806) 291 p.

Hoyos Medina, C. "Las profesiones y la posibilidad universitaria". en Las profesiones en México UAM-Xochimilco, México, 1988. 165 pp. 93-100

Ibarrola, M. de "Hacia una reconceptualización de las relaciones entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo en América Latina". en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol.XVIII, No.2, Centro de Estudios Educativos. México. Año 1988 pp. 9-63

James, William. Pragmatismo. Aguilar. Buenos Aires, 1975. (original 1907)

Kant Emmanuel. Filosofía de la Historia. FCE. México, 1987. 147 p.

Lipsmeier, A. et al. Pedagogía de la Formación Profesional. Roca, México, 1984.

Luzuriaga, Lorenzo. Antología Pedagógica. Losada, Buenos Aires, 1968. 229 p.

Mardones, J. Ursúa N. La filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Fontamara, colec. Logos. Barcelona, 1982. 254 p.

Martínez, B. et al Sociología de una profesión. El caso de Enfermería Coedición Centro de Estudios Educativos - Nuevo Mar. México, 1984. 302 p.

Marx, C. Introducción general a la crítica de la economía política. (1857), Siglo XXI, México, 131 p.

Menéndez L. y Rojo L. "Los egresados del Colegio de Pedagogía de la UNAM. (un informe preliminar)" En Cuadernos del CESU. No.2 Centro de Estudios sobre la Universidad, 1986, UNAM. 59 p.

Nava Borrayo, Leticia. Ortiz de Zulueta, Gabriela. "Reflexiones sobre la conformación de una identidad: la del pedagogo". Fac. de Filosofía y Letras. UNAM. 1989. (Documento mecanografiado).

Sánchez Vázquez, A. "La ideología de la neutralidad ideológica en las Ciencias Sociales". en Revista Historia y Sociedad No.7 México. 1975. pp. 9-25

Sigismondi, Carlos. Marcuse y la sociedad opulenta. Plaza y Janes. Madrid, 1977.

Tenti, Emilio. "Notas teóricas sobre génesis y desarrollo de los campos educativos" México. CISE. 1980. (Documento mecanografiado).

Weber, Max. La ética protestante y el espíritu del capitalismo. La red de Jonas. Premia Editora del libros. Puebla, 1984. 193 p.