



46
29.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ARAGON"

**LA PROBLEMATICA EPISTEMOLOGICA DEL DISCURSO
PEDAGOGICO Y SUS IMPLICACIONES EN LA FORMACION
PROFESIONAL DE PEDAGOGOS.**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A
PATRICIA DEL CARMEN SANCHEZ ZURITA

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

San Juan de Aragón, Edo. de México

1994



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.

***A todas las personas que directa e indirectamente
me apoyaron en la realización de este trabajo
sinceramente gracias.***

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
CAPITULO I <i>La actual situación pedagógica: una incertidumbre en torno a su circunstancia epistemológica.</i>	10
1.1. <i>Una aproximación inicial a la pedagogía.</i>	11
1.2. <i>La ciencia de la educación.</i>	15
1.3. <i>Las ciencias de la educación.</i>	27
CAPITULO II <i>Historia epistémica de la pedagogía.</i>	41
2.1. <i>La pedagogía como techné.</i>	43
2.2. <i>La pedagogía en el período de la patristica.</i>	50
2.3. <i>La pedagogía escolástica.</i>	56
2.4. <i>La pedagogía renacentista.</i>	65
2.5. <i>La pedagogía de la ilustración.</i>	81
2.6. <i>La pedagogía del siglo XIX.</i>	91
2.7. <i>La influencia del positivismo en el estudio pedagógico.</i>	95
2.8. <i>La pedagogía del s. XX.</i>	100

<i>CAPITULO III Implicaciones del debate en la formación y en la práctica de los pedagogos.</i>	103
<i>3.1. La construcción de un objeto de estudio.</i>	104
<i>3.2. Implicaciones del debate en la formación y práctica de los pedagogos</i>	110
<i>3.3. La identidad del discurso pedagógico</i>	116
<i>IV. CONCLUSIONES.</i>	121
<i>BIBLIOGRAFIA.</i>	128

INTRODUCCIÓN

El título de ésta obra, *La problemática epistemológica del discurso pedagógico y sus implicaciones en la formación de pedagogos*, puede prestarse a varias interpretaciones, sobretodo en lo que se refiere al primer enunciado, ¿problemática epistemológica?

En varios ámbitos la pedagogía representa el estudio sistemático de la educación y no hay mayor problema que discutir; sin embargo, a pesar del alto desarrollo que ha venido generándose para la pedagogía, la cual no queda únicamente circunscrita a la docencia de tal suerte que podemos hallarla operando actualmente dentro de la investigación, la capacitación, en los programas para el desarrollo de las comunidades tanto urbanas como rurales, y otros mas, parece debatirse en un mar de confusiones, donde la causa principal parece ser que no logra satisfacer completamente las exigencias de una ciencia hipotética-deductiva experimental, y no obstante a esta situación se nombra ciencia sí misma sin la debida autocrítica.

El actual trabajo parte de la idea de que la pedagogía ya no se referencia a la techné de la enseñanza y guía de los niños en el diálogo público como fue concebida en la antigua Grecia. Ahí, la pedagogía implicaba reflexión previa a la acción, una suerte de arte que se desprendía de una previa consideración teórica. No concebía a la práctica como un actuar inmediato; sin embargo, la utilización actual de lo pedagógico abandonó el arte de la

educación para aplicar el concepto, desde el plano político y productivista, de la técnica para la conducción social.

En consecuencia, como actividad técnica, y no como arte, abandona la tendencia totalizadora de la educación clásica humanística, y en su lugar, promueve la habilitación funcional del hombre para operar inmediata y pragmáticamente dentro de su entorno social.

Si lo anterior no fuera suficiente, en la medida en que la racionalidad científica rebasó las posibilidades de la disciplina pedagógica, se incorpora al ámbito educativo la figura de las ciencias de la educación, designación que no se reflexiona, sino que es asumida acríticamente y que pretende alcanzar el tan anhelado grado de legitimidad, bajo la concepción de ciencia positiva tal como se entiende en la actualidad, dejando al estudio pedagógico en un lugar impreciso, olvidando que lo humano tiene que encontrar sus propias pautas de estudio y abandonar los parámetros de estudio de los fenómenos naturales.

Esta vertiente instrumentalista del quehacer pedagógico, en opinión de quien escribe, le resta posibilidades, aleja a la pedagogía de un sentido todavía humanista, para acercarla al sentido mecanicista, en el cual los procesos educativos se reducen a una relación causa-efecto y expresable en leyes generales que la explican.

En esos términos, la teoría y la práctica se divorcian, la teoría es lo que se aplica y la práctica un hacer técnico inmediato. La crítica común de quien se instala desde este enfoque es que sólo la teoría que se aplica vale la pena, lo importante es el hacer, que erróneamente es confundido con la práctica, menospreciando la comprensión que desde los griegos esta incluida en la idea de praxis.

Así conforme a condiciones de origen, el discurso pedagógico no cuenta con los requisitos de formalización que exige el código cientifista. No hay que olvidar que en

diferentes etapas de la historia, la pedagogía ha cumplido fines más bien de tendencias políticas que científicas.

Por otro lado si se pretende hablar de epistemología se hace necesario hacer referencia al objeto(s) de estudio de la pedagogía, y a los procesos de construcción del mismo. Para el presente trabajo el objeto(s) de estudio pedagógico queda orientado esencialmente a la formación integral del sujeto, en otras palabras, en el desarrollo de la conciencia para sí como consecuencia de un esfuerzo sistemático que se complementa forzosamente con la tradición filosófica.

Es así, que a diferencia de los objetos de las ciencias de la naturaleza, el objeto educativo escapa de la reductibilidad de lo dado, de la idea formalista de lo absoluto y lo universal. Sin duda puede ser objeto de explicación racional, pero a diferencia de los objetos de las ciencias naturales, el objeto educativo no sólo es sujeto participante, sino también interprete de su situación y de su condición.

Las problemáticas enunciadas forzosamente influyen en las construcciones teóricas que se realicen sobre lo educativo y repercuten más de lo que pudiera sospecharse en la formación, como en la práctica de pedagogos. La problemática epistemológica de la pedagogía, ya sea que se enfoque en términos de la búsqueda de la científicidad o en el cuestionamiento de una construcción como saber, conlleva repercusiones en la teoría y en la práctica de pedagogos.

Por ejemplo, en la práctica pedagógica existe un complejo fenómeno donde por un lado se advierte la demanda de pedagogos en la capacitación a empresas, en la orientación vocacional en escuelas, en la investigación, planeación o difusión educativa, entre otros y, mientras por otro lado, se observa una creciente situación de desempleo, donde el pedagogo tiene que competir con los profesionales de otras disciplinas análogas que invaden el campo

pedagógico, situación que puede hallar su explicación en la problemática epistemológica a la que se refiere el presente trabajo, la cual trasciende de una imprecisión teórica a una percepción social desfavorable.

Para efectos de la investigación, el trabajo se divide en tres apartados. Estos apartados forman parte de una visión global del problema, se separan como necesidad metodológica para la exposición del trabajo: problemática del objeto, desarrollo histórico del mismo y síntesis de recapitulación y avance del problema. La organización de los capítulos respetando esta lógica es la siguiente:

El primero analiza la situación actual de la epistemología pedagógica por medio de la lectura de distintos discursos representativos de las tendencias que hoy se debaten, a saber, la pedagogía como saber, como ciencia y las ciencias de la educación, con el objetivo de conocer y analizar la condición teórica actual de la pedagogía.

El segundo capítulo representa un análisis histórico que retoma etapas que demuestran ser representativas para el conocimiento teórico de la pedagogía, lo anterior con el fin de comprender en realidad cual ha sido la función de la pedagogía y del pedagogo dentro de la sociedad a través de su devenir histórico.

El tercero consiste en una reflexión crítica que expresa juicios acerca de tres circunstancias del estudio pedagógico: la construcción de un objeto de estudio, las implicaciones del debate en la formación y práctica de los pedagogos y la identidad del discurso pedagógico. Dentro de éste capítulo se establecen alternativas a la problemática y se señalan al mismo tiempo, tópicos que se podrían retomar para investigaciones posteriores del tema.

El trabajo estuvo inspirado en varias inquietudes, principalmente por la necesidad de indagar sobre un tema que se simulaba saber pero que en realidad era ignorado como es el

status de la pedagogía dentro de la conformación de conocimientos, status que a su vez pone en tela de juicio tanto la formación de pedagogos como la realización profesional de los mismos. Su afán por lograr una supuesta legitimidad ha transformado el arte de enseñar, pudiéndose entender como techné, en tecnología educativa, dicho en otras palabras, de la formación de una conciencia para sí, en la conciencia pragmático-funcional sobre la condición humana.

CAPITULO I

***LA ACTUAL SITUACIÓN PEDAGÓGICA : UNA INCERTIDUMBRE EN
TORNO A SU CIRCUNSTANCIA EPISTEMOLÓGICA***

I.1. UNA APROXIMACIÓN INICIAL A LA PEDAGOGÍA

I.2. LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN

I.3. LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

1.1 Una aproximación inicial a la pedagogía

Reflexionar sobre la pedagogía es una tarea de gran complejidad, pues toda preocupación por este campo se enfrenta a la necesidad de dar significación a los numerosos conceptos y realidades. Es de sobra conocida la inevitable alusión a la educación, la escuela, la teoría y la práctica, el hombre, la sociedad, la historia y el conocimiento, en cualquier intento de análisis de lo pedagógico.

Así algunos autores -como Fullat¹- se han esforzado por realizar distinciones entre la Pedagogía y los conceptos que se vinculan a ella. Asimismo, han llegado a realizar análisis epistemológicos de la pedagogía, es decir, exámenes minuciosos alrededor de su construcción teórica y de sus implicaciones y problemas.

Por ejemplo:

Semánticamente el vocablo educación es una palabra de uso frecuente y esto es a causa del sinnúmero de sucesos o hechos educacionales: "niño bien educado," "educación física," "política educativa," "educación familiar," "educación sexual," "educación y buenos modales," etc. De igual forma, al término (educación) se vinculan otros vocablos: investigación, instrucción, enseñanza, formación, aprendizaje, estudio, escuela, etc. La rica variedad de datos educacionales, sin embargo acusa en la actualidad un síntoma que de igual forma los iguala, esto es, el estado crítico de lo educativo en sus múltiples facetas. Esta crisis principalmente se debe a la ambigüedad del proceso educativo siendo a la vez producto y factor de la sociedad en la cual se produce; además de la doble función de éstas, su función reproductora y su función crítica. La

¹ Fullat, Octavio. *Filosofía de la Educación*, p. 16. En tanto no se indique lo contrario las ideas que han posibilitado esta reflexión se toman de este autor.

educación es una práctica social que refleja necesariamente sus estructuras más típicas pero, al mismo tiempo, puede ejercer una acción crítica en la sociedad.

El discurso educacional tanto en el plano coloquial como en el formal, adolece imprecisión. El lenguaje educativo es polisémico como todo lenguaje que alude a la realidad humana, no es ni el lenguaje de las ciencias formales, ni tampoco el de las ciencias empírico-naturales, donde la precisión lingüística se ha mostrado posible e instrumentalizable. El habla sobre la educación se ha mostrado reacia a la codificación, conviene tomar esto en cuenta cuando hablamos de epistemología pedagógica y de educación.

Porque, aunque la pedagogía y la educación suelen tomarse como sinónimos no son lo mismo; por lo pronto se entenderá que la educación es una práctica, una actividad social, una acción, mientras que la pedagogía se refiere a una reflexión, una teorización, un conocimiento o una toma de conciencia.

La educación puede definirse en forma general como la práctica de los medios aptos para desarrollar las posibilidades humanas del sujeto a educación². Así pues, lo que distingue a la educación de la pedagogía es que una es práctica y la otra teórica. Si bien pueden pensarse y señalarse prácticas ocasionadas por el discurso pedagógico o capaces de dar lugar a la construcción de éste. La pedagogía constituye un saber, un discurso mental, una reflexión.

Se observa entonces como, cuando queremos desentrañar en qué consiste la pedagogía, se descubre de entrada su problematicidad. ¿Resulta legítimo un saber pedagógico como un saber distinto?; ¿no se confunde con la simple adición de otros saberes ya constituidos: psicología, biología, sociología, ética...? Herbart intento a principios del siglo XIX defender la autonomía de la pedagogía, sin embargo, su éxito no nos queda muy claro porque su "Pedagogía General" no fue más allá de ser unos capítulos de psicología y ética. Además ¿cuál es el objeto

²*Ibid.* p. 20

de estudio actualmente de la pedagogía?. ¿el niño?. pero, no lo estudian también la psicología, la biología, la medicina, la ética...?; ¿el niño en cuanto a que aprende?, pero ¿no es esto también lo que estudia una parte de la psicología? La problematización de la pedagogía como saber propio queda así planteada. Quizá es a esta situación que se deba el que se tienda, cada día más, como veremos más adelante, a sustituir el término pedagogía por el de las *Ciencias de la Educación*. El plural deja al descubierto la inseguridad antes planteada.

Las reflexiones pedagógicas que han tenido lugar en la historia occidental han conocido tres principales vertientes, a saber, han sido tecnológicas, científicas y filosóficas. El sentido etimológico de *pedagogía* ha contribuido posiblemente a hacer creer que se trata de un saber específico con objeto de estudio propio.

La *paidoglogia* fue en Grecia la función del *paidagogos*, que era quien conducía (agogos) a los niños (paides), a la escuela. El *paidagogo*, por extensión, sería aquel que instruiría a los niños. La pedagogía se convertía entonces en el saber o arte de instruir a los niños. Existiría pues, una *paidologia* (saber a cerca del niño) y una *pedagogía* (el conocimiento de las técnicas educativas y el arte de ponerlas en práctica). Este juego de palabras etimológicas nos muestra, dice Fullat, que efectivamente existe un saber propio, distintos de los demás, que tiene como objeto la educación de los niños.

Sin embargo, la pedagogía ha variado en su función a lo largo de la historia. Por ejemplo, Aristóteles utilizó el vocablo griego *techné* no en el significado de un simple *hacer cosas* sino en el significado de *saber hacer cosas*. El técnico no sólo cura (por la experiencia o la empiria) también sabe *porqué* cura. Para él la *techné* es saber y no el mero hacer, es aquel que obra con conocimiento de causa, y gracias a eso su saber es universal y enseñable. A su vez los sofistas utilizaron este término bajo la misma significación, nombrando a su *techné* pedagogía.

La pedagogía como *techné* se traduciría entonces como un *saber hacer educandos*, una pedagogía entendida como práctica. Las reflexiones tecnológicas sobre lo educacional han dado como resultado las didácticas, las técnicas de aprendizaje, las taxonomías, la organización escolar, etc.

Pero las reflexiones científicas sobre la educación han abarcado otro tipo de saberes diferentes a los tecnológicos. Cuando nos referimos al aspecto científico de la pedagogía retomamos el término ciencia en el significado moderno de la palabra y no en el clásico.³ No podemos hablar de una ciencia pedagógica, sino de diversas ciencias positivas que explican científicamente los variados procesos educativos, cada una desde su perspectiva. La pedagogía científica está constituida, pues por aquellos apartados de las ciencias empíricas (historia, sociología, biología, psicología) que dan razón, desde su particular tipo de saber, de cuanto concierne a lo educativo.

Finalmente existe un tercer grupo que sería el filosófico. Dentro de este grupo se abrazan reflexiones diversas que apuntan a los viejos conceptos aristotélicos de *theoria* (saber ver o ver para saber), de *philo-sophia* (saber buscado) y de *phronesis* (saber decidir).

Grandes filósofos que retomaron el tema de lo pedagógico como Platón, Kant, Rousseau, Dewey, son contempladores *-theoria-*, filósofos *-philosophia-*, y moralistas *-phronesis-*. Sus discursos caen en gran parte de lleno en este tercer apartado de las reflexiones pedagógicas.

La pedagogía en este tercer grupo de discursos abraza consideraciones morales, jurídicas, políticas, lingüísticas, estéticas filosóficas, utópicas, llevadas a cabo con ánimo de saber y saber decidir en temas educativos.

³Se ha traducido ciencia en el vocablo griego *episteme*, sin embargo existen diferencias notables entre la *episteme* griega y la ciencia tal como se entiende a esta a partir de Galileo. La *episteme* se refiere a lo que no puede ser de otra manera. En cambio la ciencia de Galileo se da siempre que haya prueba, la cual es o bien de tipo matemático o modelo experimental. Los otros saberes dejan ya de ser científicos.

El problema epistemológico de la pedagogía encuentra quizá su raíz en el fenómeno del saber y sus distintas significaciones. En este capítulo se realizará una aproximación inicial a esas significaciones.

Especial interés nos despierta que en la actualidad, las sociedades occidentales han adoptado como valioso el modelo de la racionalidad científico-técnica. Particularmente, las razones pedagógicas aspiran a encontrar su sentido en el discurso científico. La Pedagogía ha aspirado a resolver sus *confusiones* por vía de la científicidad. Así se ha hablado de una ciencia de la educación o, en otros casos, de las ciencias de la educación. Más cabe la inquietud de ¿cuáles son las implicaciones de esta actitud?

1.2 La Ciencia de la Educación

Dentro de los promotores de la noción de ciencia de la educación, Herbart sería el primero en postular, a partir de la pedagogía, formular una ciencia de la educación. Sus tesis tuvieron vigencia hasta que Durkheim polemizó contra ellas, alegando que las características de la pedagogía le impedían convertirse en ciencia. Lo mejor sería desde el punto de vista durkhemiano hablar de la ciencia de la educación y dejar tras o darle otro significado al término pedagogía.⁴

John Dewey igualmente se preocupó por sistematizar al campo educativo desde su muy particular postura pragmatista y, otro autor, Von Cube, concibe esta ciencia desde una óptica lógica-empírica. Los trabajos realizados por estos autores los expondré en seguida.

⁴Meneses, Gerardo *Estado actual del debate sobre el campo educativo...*, En Revista de la Enep Aragón No. 2, p. 71.

La visión de una ciencia de la educación se extendió a partir de la proclamación del conocimiento más objetivo de la educación, basado principalmente en la experimentación y el método científico de tendencia positiva, en apariencia infalible.

Aunque no el primero en pensarlo (Juan Luis Vives por ejemplo lo intentó dos siglos antes), J.F: Herbart (1776-1841), es considerado como el primero en realizar un trabajo formal que le permitiera sistematizar el conocimiento educativo. Pensaba que era necesario establecer una ciencia que librara a la pedagogía de ser *un juguete de las creencias*.

En "Los informes de un preceptor", escritos entre 1797 y 1799 mientras fue preceptor, aparecen ya en germen las ideas que más adelante desarrollará, como fueron, el valor que le concede a las ciencias matemáticas, físicas y naturales; la estrecha vinculación con la ciencia moral y por tanto, la insistencia en el fin moral de la educación.

En la "Pedagogía general", escrita en 1805, expone ya de manera definitiva sus ideas respecto a un sistema pedagógico. En este ensayo indica que ante todo hay que diferenciar la pedagogía como ciencia del arte de enseñar.

La ciencia la entendería como una coordinación de postulados que constituyen una totalidad de ideas que, en lo posible, proceden unas de otras como consecuencia de principios. El arte, en cambio, es una suma de destrezas que han de reunirse para conseguir un fin sin perderse en especulaciones. Así pues la ciencia permitiría conformar leyes: el arte de aplicar aquellos principios en la práctica misma.

El concepto fundamental de la pedagogía herbartiana es la educabilidad, esto es, la ductibilidad y plasticidad del hombre para formarse por fines moralmente valiosos. Por ello y como el mismo lo expresa: "La pedagogía, como ciencia depende de la filosofía práctica y la psicología. Aquella muestra el fin de la educación: ésta el camino, los medios y los obstáculos."⁵

⁵Herbart, Juan F. *Pedagogía General*, s/r.

El fin supremo de la vida humana y, por tanto de la educación, es la virtud, que consiste en el acuerdo de la voluntad con las ideas éticas: "Virtud es el nombre que conviene a la totalidad del fin pedagógico. Es la idea de la libertad interior convertida en una persona en realidad permanente.⁶ La psicología, por su parte, ofrece los supuestos metodológicos a la pedagogía. Herbart rechazaría la doctrina de las facultades del alma, la vida psíquica es un mecanismo de representaciones. Las masa más fuertes de representaciones determinan nuestro obrar y, como la instrucción puede traer tales masas de representaciones se ve en esta (la psicología) la posibilidad de formación del carácter.

La ciencia pedagógica de Herbart propone por un lado establecer los fines de la educación que serán los valores morales valederos, y además, la sistematización de la práctica docente.

Más adelante John Dewey pretende de igual manera analizar el asunto de la ciencia de la educación. Para muchos el *último gran pedagogo* de este siglo, estudia lo referente a la ciencia de la educación en un ensayo que ha sido traducido al castellano con el mismo título.⁷ En dicho ensayo Dewey opta por una significación *flexible* del concepto de ciencia, porque si se utiliza en un sentido restringido (disciplinas que pueden establecer resultados exactos por métodos de rigurosa demostración), sólo las matemáticas podrían merecer tal título.

Esa concepción flexible de ciencia permite incluir todas aquellas disciplinas que ordinariamente se consideran como ciencias. Lo decisivo para distinguir este tipo de conocimiento radicaría en los métodos y las actitudes con que éste se lleve a cabo: "La ciencia significa, creo, la existencia de métodos sistemáticos de investigación que, cuando se dirigen a

⁶ *Idem*

⁷ Dewey, John. *La ciencia de la educación*. Lozada, Argentina, 7a. ed. 1968

estudiar una serie de hechos, nos ponen en condiciones de comprenderlos más azarosamente y con menos rutina."⁸

Bajo esta concepción es que se incluye dicha categoría a los estudios sociales y se plantea la posibilidad de una *ciencia de la educación*. A lo largo de una serie de consideraciones podremos perfilar sus ideas respecto a la misma. Una de ellas relacionada con la lectura del párrafo anterior, es que al referirse a *métodos sistemáticos*, Dewey no restringió éstos a los utilizados por las ciencias físicas y naturales. Asimismo en el ensayo antes citado señala, poco después, que se apele a métodos e instrumentos de investigación de ciencias ya desarrolladas, pero que en una constitución consolidada se alcanza cuando esa nueva ciencia ha podido configurar metodologías propias.

Define la ciencia como la inteligencia organizada, colectiva y cooperativa. La pedagogía, entonces será ciencia siempre y cuando cuente con un método que sistematice sus investigaciones y permita descubrimientos. organizar materiales, confirmar o desacreditar descubrimientos y añadir más al capital de conocimientos acumulados. La importancia del método es el impedir que pierda eficacia lo que hombres notables hicieron, y además porque el método liberaría a los individuos, los capacitaría para ver nuevos problemas, encontrar nuevos procedimientos.⁹

Los resultados científicos ofrecen para Dewey una regla para la conducta de observaciones e indagaciones, no una regla para la acción directa. La ciencia permite observaciones más inteligentes porque su efecto es sobre la formación de actitudes personales, de observaciones y de juicio. Vista la ciencia pedagógica de manera contraria, es decir, como la que dice que hay que hacer y como hacer, no es la ciencia aceptable para la educación. La

⁸*Ibid.* p. 10

⁹*Ibid.* p. 16

ciencia de la educación debe permitir al educador contar con una actitud inteligente, razonada frente a los problemas pedagógicos.

Lo que le es preciso a la ciencia de la educación es ir conjuntando sus variados y especializados descubrimientos de suerte que se logre ir destacando principios conectivos que unan a fenómenos diferentes intentando formular leyes.

Por otro lado, Dewey persiste en una inquietud: abatir las separaciones formales entre teoría y práctica, especialmente aquellas que consideran a la primera como expresión de un conocimiento superior y a la segunda como una actividad inferior de la naturaleza. Igualmente su preocupación se centra en superar el dualismo entre moral (deber ser) y ciencia (que sólo se ocupa de lo que es).

Dewey manifiesta que la complejidad del campo demanda apelar a los conocimientos de las diversas ciencias, particularmente de las ciencias sociales y, en particular, de la sociología, la psicología y la economía, así como de la filosofía de la educación. Desde esta perspectiva afirma que la ciencia de la educación no tienen un contenido específico, sino que integra conocimientos de otra ciencias según el problema que aborda del complejo teórico-práctico educativo.¹⁰ La complejidad del objeto de esta, dice Dewey, la obliga, tanto en términos teóricos como prácticos, a una interdisciplinariedad y una integración de conocimientos en función a dicho objeto de estudio y trabajo.

Por último, Dewey sostiene que la ciencia de la educación no genera conocimientos científicos propios,¹¹ sino que apela a los elaborados por otras ciencias, llámense estas ciencias sociales o de la educación.

¹⁰Geneyro, Juan Carlos. "Pedagogía o ciencias de la educación. Una polémica abierta y necesaria" en Rodríguez A. y P. Ducoing *Formación de profesionales en educación*, p. 186

¹¹Dewey, John. "Ciencia de la Educación." *Op. Cit.*, p. 28

Siguiendo por la misma línea, Durkheim destacó igualmente la necesidad de fundar una ciencia de la educación y, concibió a la pedagogía como una teoría práctica, igual de imprescindible que la primera para el análisis y la orientación de las actividades educativas. De hecho para establecer la distinción y la competencia de cada una de ellas fue necesario para este autor partir de una visión de *qué* debe considerarse como teoría (ciencia) y *qué* como práctica (o arte). En su libro "Educación y sociología" expresa lo que significa cada una de estas formas de conocimiento, de práctica y de reflexión.

La ciencia se ocupa de lo que es, no de lo que debería ser;¹² estudia lo que de alguna manera es empíricamente observable, que puede ser identificado en el lugar que ocupan dentro del complejo real y ser conocidas en sus manifestaciones objetivas. Una ciencia se constituye como tal sí, entre otras cosas, configura como objeto de estudio un conjunto de hechos que acrediten una cierta homogeneidad de caracteres genéricos no abarcados aún por otra ciencia. Excepto en las ciencias sociales, donde los hechos se interpenetran entre ellas mismas. De ahí que por ejemplo postularía que el conocimiento sociológico requería complementarse en lo psicológico.

En su propuesta, las ciencias estudian los hechos "para conocerlos y nada más que para conocerlos, de un modo desinteresado." no obstante, señala que la ciencia no persigue un conocimiento ocioso de la realidad, sino que debe de orientarse a la construcción de conocimientos destinados a la resolución de los problemas que afrontan los hombres en sus prácticas concretas.¹³

La pedagogía, como teoría práctica, es la considerada una ciencia, pero tampoco se queda al nivel de un arte, ésta palabra debe de reservarse, según el autor, a la práctica pura; es un

¹²Durkheim, Emile: *Educación y sociología*, p. 102

¹³*Ibid.*, p. 41

complejo de modos de obrar adoptados a unas finalidades específicas, que no suponen necesariamente y siempre la reflexión en su configuración y ejercicio. Las teorías prácticas en vez de actuar sobre las cosas o sobre los seres según unas prácticas determinadas (arte), reflexionan sobre esos modos de proceder (asentados en conocimientos científicos o de sentido común) de los sujetos involucrados en ellas. No para explicarlos científicamente, sino para valorarlos, para indagar si son lo que deberían ser y ponderar si son susceptibles de modificaciones o sustituciones por otros más efectivos respecto de los fines que se persiguen. Pero además, en tanto que los fines están sujetos a las condiciones y necesidades sociales históricamente determinadas, estas teorías deben reflexionar sobre los propios fines en su actualidad y pertinencia.

Para Durkheim los fines o ideales que orientan una práctica tienen que ser *definidos*, pero esta visión no supone concebirllos *definitivos*. Estas teorías prácticas para que no queden al nivel de meras divagaciones, tienen que apoyarse en algún conocimiento científico. en el caso de la pedagogía, ésta trata de acciones, aunque en sí no son acciones sino *programas de acción*, que apelan a conocimientos científicos y técnicos para su formulación.

De tal forma, hasta que no se constituya una *ciencia de la educación*, la pedagogía como teoría práctica debería sustentarse en la historia, la sociología y la psicología.¹⁴ Desde este enfoque la pedagogía *no* es la ciencia de la educación sino "un conjunto de proposiciones teórico-metodológicas destinadas a la orientación y realización del proceso educativo."¹⁵

Asimismo la educación y la pedagogía serían cosas distintas. La educación sería la acción ejercida sobre los niños por los padres y maestro, mientras que la pedagogía no sería una acción sino una teoría (práctica) que es una manera de concebir a la educación no de practicarla:

¹⁴*Ibid.* p. 109

¹⁵Geneyro, Juan Carlos. *Op. Cit.*, p. 171.

"La educación no es más que la materia de la pedagogía."¹⁶ Y distinta es a su vez la pedagogía de la ciencia de la educación. Esta (la pedagogía) como ciencia debería tratar de describir cosas pasadas o presentes, de investigar sus causas o determinar sus efectos, no como las teorías pedagógicas que existen cuyas especulaciones son de orden distinto; estas no explican lo que fue sino que determinan lo que debería ser. No se orientan hacia al pasado o presente, sino al porvenir. No se proponen expresar fielmente ciertas realidades sino establecer principios de conducta. "No nos dicen: he aquí lo que existe y cuál es su porqué, sino he aquí lo que hay que hacer."¹⁷

La incapacidad que ha venido demostrando la pedagogía tradicional por establecer teorías generales es la causa por la cual Durkheim determina que *la pedagogía es cosa distinta que la ciencia de la educación*.¹⁸

Esta última afirmación de Durkheim enciende en cierto modo el polvorín, al descubrir que lo teorizado hasta él en materia de educación no ha sido sino especulación ligada a la ciencia, más según él, no científica. Por esta razón afirmará que debería existir primero la ciencia de la educación para saber lo que debe ser la educación. Haría falta, antes que nada, saber cuál es su naturaleza, cuáles son las diferentes condiciones de que dependen las leyes según las cuales ha evolucionado en la historia. La ciencia de la educación no existe más que en un estado de proyecto.¹⁹

No obstante, mientras logra desarrollarse una ciencia de la educación de tales características, la pedagogía tiene que seguir su evolución, pero para una evolución correcta le será necesario apoyarse de aquí en adelante en la sociología, la cual le permitirá fijar el objeto de

¹⁶Durkheim, Emile. *Op. Cit.*, p. 100

¹⁷*Ibid.*, p. 111

¹⁸*Ibid.*, p. 112

¹⁹*Ibid.*, p. 116

la educación con la orientación general de los métodos: y en la psicología que le auxiliará en lo que concierne a los procedimientos pedagógicos.

Pero ahora el obstáculo se encontraría en que ambas disciplinas, la sociología y la pedagogía, poseen aún datos científicos inseguros e incompletos, de este modo es igualmente imposible obtener el progreso de la pedagogía como teoría práctica. Lo necesario nos dice Durkheim, sería que ésta mediante una conciencia reflexiva pudiera suplir las lagunas de la tradición.

Cada época, percibe acertadamente Durkheim, requiere de una educación que armonice con los ámbitos sociales, y este alcance de la reflexión pedagógica permitiría una educación que faculte esos cambios.

A diferencia de Durkheim, otro autor, más contemporáneo, Von Cube, da por hecho la existencia de la ciencia de la educación y desde entonces se entiende a esta como la ciencia de las metas dadas.²⁰

En su libro citado, editado en 1977, señala las posibilidades y límites de una ciencia lógico-empírica de la educación que manifiesta su particular concepción de lo científico. Para él la ciencia es un instrumento efectivo, por su significado y objetividad, lo cual la hace un instrumento efectivo que puede ser utilizado para vender e imponer programas políticos bajo la etiqueta de verdad y objetividad científica.

Por ejemplo pasan por científicas algunas ciencias que él considera más bien como políticas disfrazadas de ciencia. Específicamente se refiere a la ciencia marxista, esencialista y crítico-emancipadora.²¹

²⁰ Von Cube, Felix. *La ciencia de la educación* p. 6-7

²¹ *Ibid.* p. 10.

En cuanto a su posición, se define como un racionalista crítico, cuyos intereses giran en torno a investigar los procesos de enseñanza con métodos matemáticos y empíricos que le permitirán desarrollar estrategias didácticas más efectivas.

La concepción científica de Cube persigue los fines establecidos por la concepción positivista de la ciencia, concepción de por sí reducida, en cuanto que reconoce como científico únicamente aquellos enunciados que sean intersubjetivos, lógicos y empíricamente comprobables.

Bajo tal perspectiva la ciencia debe ser neutra, lo que implica excluir todos aquellos juicios de valor por ser subjetivos. Esta condición se convierte para el mismo Cube como un límite para la ciencia lógica-empírica porque ésta no puede determinar o inferir científicamente los fines educativos, los cuales no se pueden demostrar ni refutar.

La ciencia de la educación, por tanto debe partir de enunciados generales en cuanto que están en contraposición con los subjetivos (cuyo valor es inferido por los sujetos que lo expresan), y comprobables en cuanto que se confirman una y otra vez por los medios de la lógica y la empírea.

Su posición sin duda es radical, tanto, que no existe otro método válido que el hipotético-deductivo. Las ciencias humanas en cuanto ciencias no pueden llevar tal título mientras sigan utilizando métodos que no satisfacen los criterios de científicidad (generalidad y comprobabilidad). Sus métodos, a criterio de Cube, se dedican a explicar, a aclarar acepciones e interpretar los hechos. Asimismo, afirma que, a pesar de los prejuicios que aún se mantienen en torno al método hipotético -deductivo, el método científico es susceptible de aplicarse a todas las ciencias, de ninguna manera se encuentra limitado a las ciencias naturales, como ocasionalmente se llega a afirmar.²²

²² *Ibid.*, p. 54.

Para él, el debate acerca de lo que debe considerarse ciencia va más allá de una polémica científica, más bien se trata de una controversia político-jurídica. De ninguna manera acepta que exista un pluralismo científico, el reconocimiento significa para él reconocer a las ciencias valorativas y junto con ellas a los sistemas políticos en calidad de ciencias. La ciencia, estima, vive actualmente dividida en dos bandos enemigos: los representantes de una ciencia neutra y objetiva y por el otro extremo los representantes de una ciencia valorativa y subjetiva. A estas últimas las considera concepciones que bajo el disfraz de objetividad esconden tendencias políticas para legitimar y justificar objetivamente fines y valores políticos.

En la literatura pedagógica se asegura una y otra vez que los fines de la enseñanza pueden *inferirse, encontrarse, o reconocerse* científicamente. Esta afirmación puede demostrarse como falsa.²³ Cube niega la posibilidad de otorgar validez científica a los fines de la enseñanza, sin embargo, no niega la necesidad de éstos, pero de igual modo no propone ninguna solución que pueda brindar su postura lógico-empírica, porque los fines siguen presentándose en sus postulados.

Por otra parte las estrecheces de su ciencia no dejan paso para el tema de la formación del individuo de tal suerte que utiliza como sinónimos los términos de educación y capacitación.²⁴ Condición que confirma también un fin político que se disfraza de objetividad al sustentar las necesidades de una sociedad tecnocrática: educar a un número mayor de personas; educar a más con menos costo; postulados de la tecnología educativa que pretende crear un hombre útil y una ciencia de la educación que *capacite* al hombre sin perderse en reflexiones formativas.

²³*Ibid.* p. 65.

²⁴*Ibid.* p. 62.

En lo que se refiere a la relación entre pedagogía y ciencia de la educación considera que por razones sistemáticas conviene entenderlos como conceptos idénticos. Pero porque la pedagogía se utiliza con muy diversos significados, algunos de tendencia valorativa, otros orientados a la práctica o a la acción, debe optar por entenderse bajo la concepción de ciencia. De esta ciencia pedagógica o educativa se derivarán otras disciplinas que retomarán el todo educativo. Por ejemplo encontraríamos ámbitos pedagógicos científicos como pedagogía social, pedagogía escolar, pedagogía profesional, pedagogía sexual,...Y dejaríamos de lado los ámbitos de los sistemas de valores y práctica.

Al definirse a la pedagogía como la ciencia de la educación, Cube asegura que ya no se hablaría más de pedagogía cristiana o socialista, por ejemplo existiría más bien una educación cristiana o socialista que pueden valerse muy bien de los resultados de las estrategias científicas. pero ellas en sí mismas no representarían conocimientos científicos. Dicho en otras palabras, cualquier educación estaría dirigida hacia un fin concreto y para tal efecto se apoyaría en los resultados (neutrales) de la ciencia de la educación.

Al definirse a la pedagogía como la ciencia de la educación, la primera ya no podría más definirse como una tecnología, ésta sería representada por la pedagogía práctica como aplicación de la ciencia de la educación. Es de esta manera como Cube delimita el concepto de pedagogía como la ciencia de la educación, la educación como un sistema de valores y la pedagogía como la aplicación de ésta ciencia.

De estos trabajos presentados, quizá el decisivo esta representado por el realizado por Durkheim en el aspecto donde deja en un lugar impreciso la función de la pedagogía, y expresa que la ciencia de la educación sólo existe en un estado de proyecto. Epistemológicamente la pedagogía ante tal situación no puede pretender el estatuto de una disciplina científica, esta labor queda para otra ciencia, la cual aún no esta conformada.

Cuando deja en tal posición a la pedagogía entran en el cuadro las ciencias de la educación que pretenden ser la solución ante la imprecisión epistemológica del discurso pedagógico. Estas ciencias, de carácter positivo, son quienes intentarán dar un cuerpo científico al asunto educativo a través de la interdisciplinariedad. Sin embargo, en el interior de éstas igualmente se deja ver un estado impreciso, pero a pesar de esta situación es la posición que va tomándose hegemónica en la práctica educativa.

1.3 Las Ciencias de la Educación

El apartado anterior explicó brevemente algunos trabajos realizados acerca de la ciencia de la educación (en singular), sin embargo ninguno de esos intentos fructificaron como lo hubiesen deseado sus autores.

La dimensión práctica que caracteriza a la educación suele ser la causa principal por lo que se le niega la posibilidad del estudio científico y del análisis teórico, Hurbert al respecto expresa: "es menester concebir el conjunto de la pedagogía como un edificio de varios pisos, de los cuales uno pertenece a la ciencia, otro a la moral o a la filosofía práctica, el tercero a las técnicas y el último a la creación estética. Vista de esa manera, ninguna clasificación exclusiva le es aplicable: es ciencia y reflexión práctica, técnica y arte, todo a la vez."²⁵

Por consiguiente la pedagogía considerada como la ciencia de la educación estaría en una situación intermedia, porque precisa tanto del estudio empírico del proceso y los resultados de la acción educativa como de la especulación teórico-filosófica para determinar los fines, los límites y las consecuencias de tal acción. La educación muestra diversas dimensiones o facetas,

²⁵Hurbert, René. *Tratado de pedagogía general*. Citado en Sarramona, Jaime. *Fundamentos de educación*. p. 80.

ante tal condición se ha resuelto en los últimos tiempos que la educación deba recurrirse a una serie de disciplinas básicas que den cuenta de aquellas dimensiones.

La expresión *ciencias de la educación* tiene su origen a causa de la problemática multidimensional del estudio pedagógico. La primera noticia que se tiene de ellas parece ser la de Jullien de Paris en 1817. Sin embargo, es hasta este siglo que encuentran su punto culminante.

Acerca de la unicidad o pluralidad de la ciencia educativa hay opiniones muy diversas, algunos defienden la existencia de una sola ciencia de la educación representada por la pedagogía y todas las demás ciencias referidas a la educación serían formas de ella, hasta el punto que se les denominó *ciencias pedagógicas*. Por ejemplo Manganiello expresa que las ciencias de la educación no pueden ser consideradas independientemente de la pedagogía, constituyen sólo enfoques parciales de la realidad educativa que se integran dentro de la pedagogía para enriquecer y esclarecer su complejo contenido. "La pedagogía general integradora de todos los enfoques parciales es la ciencia de la educación en su acepción más plena."²⁶

Otros autores admiten a la pedagogía como la ciencia de la educación, pero a diferencia del anterior grupo, admiten que hay otras ciencias de la educación que, sin embargo no llegan a tener el carácter independiente respecto a la primera. Esta posición es muy similar a la anterior con la única diferencia de la terminología citada. Aquí encuadran autores como Nassif o García Hoz, por ejemplo.

Un tercer grupo admite la existencia de un conjunto de ciencias de la educación independientes entre sí, con el único denominador de considerar a la educación como objeto de

²⁶Sarramona, Jaume. *Op. Cit.* p. 82.

estudio pero desde perspectivas diversas. Dentro de ésta posición la pedagogía tiene un papel propio. Autores representativos de esta postura son Clause. García Garrido y Quintana.

Por último están los que otorgan el calificativo de ciencias de la educación a toda ciencia relacionada directa o indirectamente con la educación aunque no la tengan como objeto de estudio propio. El repertorio así se amplía considerablemente, llegando a desaparecer la pedagogía como ciencia general de la educación. Autores partidarios de esta posición son Debesse/Mialaret y Juif/Dovero.

En general se entiende por ciencias de la educación al conjunto de disciplinas que consideran los múltiples aspectos de la realidad del individuo (físicos, biólogos, psicológicos y sociales), las condiciones dentro de las cuales se efectúa la obra educativa (civilización, ideología, sociedad, etc.) y finalmente las técnicas instrumentales tomadas de esas diferentes disciplinas y aplicadas al objeto propio de la acción considerada.²⁷

Los autores simpatizantes de las ciencias de la educación dicen que el surgimiento de estas ciencias responde a necesidades de la complejidad de las situaciones y de los fenómenos pertenecientes al terreno de la educación, así como a la necesidad de acudir a un gran número de disciplinas científicas a fin de distinguir los factores que entran en juego y las relaciones o leyes que rigen al conjunto del sistema. Sin embargo, no hay unanimidad en la concepción de las ciencias de la educación, ni en su fundamentación epistemológica.

Es de esta manera como se han llegado a proponer distintas clasificaciones de las ciencias de la educación, conocerlas resulta interesante para entender la lógica de construcción de las mismas.

Por ejemplo dentro de la historia de las ciencias de la educación René Hurbert ejerció una importante influencia a través de su "Tratado de pedagogía general" (1952), no sólo en

²⁷ Clause, Arnold. *Iniciación al estudio de las ciencias de la educación* p. 16.

Francia, su país natal, sino en toda el área latina. Dentro de su clasificación sitúa en el centro a la pedagogía general sobre la que confluyen todos los demás elementos o contenidos científicos de la educación. La pedagogía general se nutre de bases científicas (ciencias positivas) y bases filosóficas (filosofía general moral y de la educación). Luego le sigue la pedagogía aplicada, sin embargo, olvida incluir a la didáctica, la organización escolar, orientación educativa, etc. Cierra el esquema el arte de la educación, el cual no deja claro en que consiste. (cuadro 1).

García Hoz también nos ofrece una sistematización de los conocimientos pedagógicos desde el punto de vista estrictamente epistemológico. Entre sus obras encontramos "Principios de pedagogía sistemática" donde, bajo la perspectiva de considerar a la pedagogía como unidad sistemática de los conocimientos referidos a la educación, hace una división según la metodología empleada: estudio analítico de la educación y estudio sintético de la misma.

La pedagogía general va a ser analítica por que estudia de un modo aislado los distintos fenómenos educativos como elementos de ulteriores aplicaciones; en la pedagogía general el proceso educativo se analiza en la búsqueda de sus componentes y leyes, en lo que tienen de comunes a todo tipo de educación. La pedagogía diferencial, por el contrario, es sintética por que estudia, no los fenómenos pedagógicos aislados, sino su actuación conjunta en determinado tipo de sujetos o en determinada situación.

Otro criterio clasificador que utiliza Hoz es el de los elementos que intervienen en el proceso educativo. De este modo surge la psicología de la educación, al hacer referencia a los elementos personales; la sociología de la educación, cuando lo hace a los elementos sociales; y a la didáctica, orientación y formación y a la organización escolar, al basar los análisis sobre los elementos técnico-culturales. También aparecen varios criterios divisorios dentro del estudio sintético de la educación (pedagogía diferencial): el sexo, la edad, la personalidad como unidades personales, además de las unidades sociales (cuadro 2).

CUADRO 128**CUADRO GENERAL DE UN PROGRAMA DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS
BASES CIENTÍFICAS**

Biología general.
Biología humana.
Ontogénica.
Biotipología.
Biología educativa.
Sociología escolar.

Biología general.
Historia de los hechos
pedagógicos.
Historia de las doctrinas.
Sociología educativa comparada.
Inter psicología escolar.

Psicología general
Caracterología.
Psicología infantil
y juvenil.
Psicología Educativa.

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

Filosofía general y filosofía moral
Filosofía de la educación

PEDAGOGÍA GENERAL

Pedagogía aplicada

Desde el punto de

Biopedagogía aplicada

Desde el punto de vista
sociológico:

Sociopedagogía aplicada
aplicada
Los elementos de la educación
Los métodos pedagógicos
Las instituciones escolares

Desde el punto de biológico:
vista psicológico:

Psicopedagogía

Arte de la educación

CUADRO 2²⁹**I. ESTUDIO ANALÍTICO DE LA EDUCACIÓN**

(PEDAGOGÍA GENERAL)

Análisis formal	Filosofía de la educación Historia de la educación Ciencia experimental	
Análisis material	Elementos personales: Elementos sociales: Didáctica Elementos tecno-culturales:	Psicología de la educación Sociología de la educación Orientación y formación Organización escolar

II. ESTUDIO SINTÉTICO DE LA EDUCACIÓN

(PEDAGOGÍA DIFERENCIAL)

	Sexo	Educación femenina Educación Varonil Educación preescolar Educación primaria
Unidades personales	Edad	Educación media Educación universitaria Educación de la edad adulta Educación de la vejez
	Personalidad	Educación individualizada Educación especial
Unidades sociales	Educación familiar Educación institucional Educación ambiental	Pedagogía comparada

²⁹*Ibid* 98

Otra clasificación que aparece de ciencias de la educación es la realizada por Mialaret. El representa a uno de los primeros autores relevantes que, al interior del positivismo y de proyecto de pedagogía experimental en particular, habla de ciencias de la educación cuando reconoce la imposibilidad de explicación de lo educativo desde una sola y exclusiva óptica disciplinaria.

Clasifica a las ciencias de la educación en tres grandes grupos, el primero se refiere a aquellas ciencias que van a estudiar las condiciones tanto generales como las locales de la institución escolar. Este grupo se va encargar de estudiar por ejemplo la evolución de la educación a lo largo de la historia, los aspectos cuantitativos de la comunidad escolar y administrativa, los presupuestos escolares que nos permitirán una mejor comprensión de la actual situación de la educación a partir de la comparación con diversos sistemas educativos. Las disciplinas que integran este grupo no abordan el estudio directo de las situaciones educativas, pero permiten comprender un aspecto del determinismo de tales situaciones.

El segundo grupo esta integrado por las ciencias que estudian la relación pedagógica con el mismo acto educativo, así pues encontramos las ciencias que estudian el aspecto fisiológico y psicológico del sujeto; las que se refieren a los aspectos didácticos donde sugiere Mialaret que cada disciplina que se enseña en la escuela deba tener su propia técnica y método; así como aquella que se encargará de establecer los criterios de evaluación.

Por último, se encuentra el grupo de ciencias que tendrá como función no sólo establecer los fines educativos, sino además permitir una reflexión más profunda para los problemas y antinomias que residen en el acto educativo (cultura y naturaleza, libertad y acondicionamiento, etc.), asimismo se encargarán de investigar las condiciones de posibilidad del conocimiento (Cuadro 3).

CUADRO 3³⁰

CUADRO ENUMERATIVO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

1. Ciencias que estudian las condiciones generales y locales de la institución escolar:	2. Ciencias que estudian la relación pedagógica y el propio acto educativo:	3. Ciencias de la reflexión y de la evolución:
	A. Ciencias que estudian las condiciones inmediatas al acto educativo:	
A. Historia de la educación	-Psicología de la educación -Fisiología de la educación	A. Filosofía de la educación
B. Sociología escolar	-Psicosociología de los grupos reducidos -Ciencias de la comuni-	
C. Economía de la educación		B. Planificación de la educación y teoría de los modelos
D. Educación comparada	B. Ciencia de la didáctica de las diferentes disciplinas Ciencias de los métodos y técnicas	
	C. Ciencias de la evaluación	

³⁰Clause, Arnold. *Op. Cit.*, p. 19

Las clasificaciones presentadas son sólo una breve exposición de algunos trabajos realizados en el ámbito de las ciencias de la educación, que por el carácter objetivo que pretenden alcanzar son las de mayor éxito en la actualidad educativa. Sin embargo, dentro de las tendencias que convergen en ellas se detectan serios problemas que complican la situación pedagógica como en seguida veremos.

Una primera posición que se halla ante el establecimiento de estas ciencias es aquella donde éstas no admiten vínculos sino sobreposiciones, es decir, surgen, -en el interior de éstas- disciplinas que no toman en cuenta principios de las demás disciplinas; cada una de las disciplinas que conforman el corpus de las ciencias de la educación elabora sus discursos cerrados a cualquier infiltración extraña.

De este modo surgen una psicología de la educación, una sociología de la educación, una economía de la educación, etc. Negando la realidad del objeto pedagógico en tanto tal e intentando en cambio reducirlo o desintegrarlo en sus componentes.³¹

Desde esta perspectiva el problema se debate en una aparente disyuntiva: conformar una totalidad o una síntesis interdisciplinaria. Lo cierto es que ambas son superficialidad de la clasificación positivista de las ciencias; superficialidad que oculta su carácter ideológico para la comprensión y eficiencia frente a lo educativo.³²

Como referencia a la anterior afirmación Rogelio Medina escribe acerca de la interdisciplinarietà: "La interdisciplinarietà de las ciencias de la educación es base imprescindible que permite a los que desempeñan puestos educativos una comprensión de la

³¹ Meneses, Gerardo. *Epistemología y pedagogía*. p. 88.

³² *Ibid.*, p. 89.

amplitud, la complejidad y trascendencia de su tarea, garantía de rigor, profesionalidad y eficiencia en su función."³³

Las ciencias de la educación constituyen una síntesis de las diversas disciplinas que se interesan por el hombre en su devenir educativo, dicha síntesis encontrará su justificación y su orientación en el carácter teleológico de la obra por cumplir. Por tanto es necesario conocer al hombre, cuáles son sus elementos constitutivos y tener en cuenta todos los determinantes que actúan sobre él para darle forma y contenido.³⁴ Tarea demasiado pretenciosa para la pedagogía desde el punto de vista de las ciencias de la educación.

Cuando se ve la pedagogía imposibilitada a crear un corpus científico por ella misma, se construye un conjunto de disciplinas que pretenden alcanzar el estatuto científico de la educación. Sin embargo esta interdisciplinariedad de las ciencias de la educación parece estar condenada a revelar precisamente la falta de un estatuto científico autónomo que en vano trata de descubrir ampliando desmesuradamente el arco de las mismas.³⁵

Mientras la ingeniería o la medicina, que se comparan frecuentemente con la pedagogía por su naturaleza práctica, constituyen un cuerpo más o menos homogéneo, las ciencias de la educación han tenido que buscarse en todas aquellas disciplinas que involucran al hombre con su mundo. Desde esta perspectiva resulta que casi nada es ajeno al hombre y por tanto, ninguna disciplina le es ajena a las ciencias de la educación.

Ante esta interdisciplinariedad, el pedagogo se ve ofuscado frente al conglomerado de disciplinas que se relacionan con el hombre y su formación, siendo imposible que pueda abarcar todas.

³³ Medina Rogelio. *Las ciencias administrativas y las ciencias de la educación* p. 20. La cita intenta demostrar como existen opiniones que aseguran que la complejidad interdisciplinaria es la vía de la eficiencia.

³⁴ Clause, Arnold. *Op. Cit* p. 25.

³⁵ Broccoli, Angelo. *Marxismo y educación* p. 24. Estas ideas se ampliarán en el capítulo final de este trabajo.

De esta manera, ante tanta diversidad de conocimientos, las ciencias de la educación no pueden frecuentemente sostenerse ni en lo teórico, ni en lo práctico nos dice Broccoli porque ninguna ciencia puede sostenerse elaborando los resultados de otras ciencias sin poseer todas esas competencias juntas; en lo práctico por que nadie reconocerá al pedagogo un poder que no este respaldado por las competencia.

El mismo nos dice que la interdisciplinariedad será válida cuando el que investiga contribuya a los resultados de la investigación. En cambio dentro de las ciencias de la educación el pedagogo, como investigador, debe de contar con la facultad de saber todo de las disciplinas que investiga y esto es imposible. Puede dominar alguna disciplina pero no conocerá a las demás y caerá en lo que anteriormente se expresaba, es decir, en reducir o desintegrar la realidad educativa en sus componentes.

Sobre el objeto hombre se emplean infinidad de disciplinas que lo estudian desde distintos ángulos. Quien trabaja dentro de las ciencias de la educación esta obligado a hacerlo dentro de los límites de una competencia no especializada. Desde esta perspectiva existen dos caminos para las ciencias de la educación afirma Broccoli: una es el uso de las diversas disciplinas tal cual son actualmente, o bien, un interdisciplinarismo que lleve a la construcción de nuevas disciplinas.³⁶

A pesar del débil sustento teórico, las ciencias de la educación han alcanzado un desarrollo inusitado, progreso que responde más bien a demandas ideológicas y sociales. Su crecimiento ha dado lugar, a que en algunos sectores el término pedagogía sea sustituido por el de ciencias de la educación. El cambio de nombre responde a dos principales significaciones: la primera se refiere al sentido interdisciplinar donde el sentido unitario que se le atribuye a la pedagogía resulta insuficiente para los conocimientos especializados que ha generado la misma

³⁶ *Ibid.* p. 27.

pedagogía, así como la expansión de la investigación educativa que ha exigido aproximaciones hacia otras áreas científicas con las que ha establecido útiles relaciones interdisciplinarias de diverso tipo.³⁷

La pedagogía como tal carece de estatuto científico. condición que logra por medio de la interdisciplinariedad. Esta última se convierte en una necesidad y puede explicarse en función a la diversificación de la misma ciencia pedagógica, así como también al contacto con otras ciencias que se encuentran fuera de las ciencias de la educación con el fin de legitimar la condición científica de la educación.

Esta interdisciplinariedad intenta, desde diferentes disciplinas, cada una con su porción de conocimiento, construir la totalidad educativa y a partir de su suma permitir reconstruir el todo. Esta construcción, sin embargo, no cuenta con el conjunto de reglas que sean universalmente aceptadas y, por lo tanto, tampoco quedan claros los límites que la separan de los otros campos afines, haciendo del campo educativo un campo de fácil acceso. Los criterios de *qué se investiga y cómo se investiga* son impuestos desde afuera, son criterios que responden a las necesidades de nuestra sociedad tecnocrática.

Cuando se habla del cambio de nombre, (de pedagogía a ciencias de la educación) se habla de varios condicionamientos que van más allá de una supuesta interdisciplinariedad como es la tendencia hacia la posibilidad científica,³⁸ que ofrece una legitimidad social e institucional; a cambio se genera una continua y acentuada desvinculación entre filosofía y pedagogía porque los fundamentos que le ofrece la filosofía se encuentran inmersos en

³⁷ Escalano, Agustín. *Las ciencias de la educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos*. s/r.

³⁸ Nuestra época piensa que el método científico y las teorías de extracción empírica librarán a las ciencias humanas, desde la perspectiva positivista, de ser una simple variación sobre la filosofía o reducirse a un modo de especulación arbitraria.

principios utópicos y humanistas que le son poco útiles para comprender, conseguir y responder a las necesidades de eficiencia que precisa la administración educativa actual.³⁹

Sin duda la designación en plural de las ciencias de la educación pone en evidencia la complejidad de los asuntos educativos y la necesidad de acudir a un gran número de disciplinas científicas a fin de distinguir las factores que afectan a lo educativo. Sin embargo, la diversidad de saberes bajo el rubro de ciencias de la educación ha implicado el olvido de la posibilidad y necesidad de contar con una ciencia de la educación. La pedagogía se reduce a un asunto que sólo podrá resolverse con la aplicación de otras ciencias de la educación. Estas sustituyen la posibilidad científica de la educación por el estudio científico de ella desde otras perspectivas disciplinarias, con lo que el tema educativo habrá de ser subsidiario de otras disciplinas.⁴⁰

La situación de las ciencias de la educación es polémica en sí misma; mientras existen opiniones como la de Colom que sostiene la idea de que el proceso diferenciador que se infiere de estas debe culminar con el ejercicio unificador y constructor de una ciencia de la educación; existen opiniones que sostienen a la educación como un fenómeno complejo que pertenece a un universo más amplio con el que mantiene relaciones contextuales de muy diversa naturaleza de los cuales recibe estímulos y aportes y, viceversa, la educación aporta y genera temáticas nuevas a las disciplinas que estudian el conjunto humano-social. En consecuencia, bajo esta perspectiva, la educación no podrá ser de otro modo que interdisciplinar.⁴¹

Para concluir, considerando las ideas de Alicia de Alba se puede decir que si hoy en día conviven en algunos medios intelectuales los términos pedagogía, ciencias de la educación e incluso ciencia de la educación (Von Cube), en cuyo caso suele aceptarse como sinónimo de

³⁹La investigación educativa, en el contexto actual, debe enfrentarse a la demanda del estado en términos de conocimientos útiles y eficaces.

⁴⁰Colom, Antoni. *Teoría y metateoría de la ciencia de la educación*. p. 57

⁴¹Escolano, Agustín. *Op. Cit.*, p. 368.

pedagogía: es innegable que la tendencia de las ciencias de la educación se caracteriza por la pluralidad disciplinaria como por la tendencia a la positividad, pero es igualmente cierto que esa disposición dominante de denominar ciencias de la educación al campo educativo se debe más a razones complejas y profundas del desarrollo teórico-conceptual del mismo, que a cuestiones simplemente del convencionalismo. En otras palabras, los estudios que hoy en día se realizan acerca de lo educativo se caracterizan por el abordaje de múltiples incursiones teórico-conceptuales y la interrelación de estas. hablese de pedagogía, ciencia o ciencias de la educación.⁴²

Cuando reflexionamos sobre el problema de la imprecisión acerca de *qué* es la pedagogía, *cuál* es su objeto de estudio y *dónde* se encuentra su campo de acción; que resulta ser una disciplina diferente a la ciencia o a las ciencias de la educación, la pregunta que salta al momento es la de *cuál* el campo de acción de los pedagogos; y resulta que esta problemática epistemológica del ámbito educativo tiene repercusiones forzosamente en la formación de pedagogos, esta situación particular se abordará en el tercer capítulo, por que antes de abordar ese punto es necesario comprender la evolución del estudio pedagógico. La historia de las construcciones pedagógicas que fueron surgiendo a lo largo de la historia nos darán bases para entender la situación actual de la pedagogía y de la acción pedagógica, es decir cómo es que se ha conocido a la pedagogía y al pedagogo a través de la historia.

⁴²Alba, Alicia *Teoría pedagógica*, p.23

CAPITULO II

HISTORIA EPISTÉMICA DE LA PEDAGOGÍA

II.1 LA PEDAGOGÍA COMO TECHNÉ

II.2. LA PEDAGOGÍA EN EL PERIODO DE LA PATRÍSTICA

II.3. LA PEDAGOGÍA ESCOLÁSTICA

II.4. LA PEDAGOGÍA RENACENTISTA

II.5. LA PEDAGOGÍA DE LA ILUSTRACIÓN

II.6. LA PEDAGOGÍA DEL SIGLO XIX

II.7. LA INFLUENCIA DEL POSITIVISMO EN EL ESTUDIO PEDAGÓGICO

II.8. LA PEDAGOGÍA DEL SIGLO XX

Aunque hoy en día la denominación *Ciencias de la Educación* es la de mayor prestigio en el ámbito educativo, la palabra *Pedagogía* tiene tras de sí un rico pasado en imágenes filosóficas y éticas que dejan ver su carácter reflexivo frente al problema de la formación humana en las diferentes épocas de la historia humana. El presente capítulo discurre algunas de esas elaboraciones teóricas pedagógicas con el fin de rastrear la conformación del discurso pedagógico en las distintas épocas de la historia que nos permitan vislumbrar la esencia del estudio pedagógico.

Los hechos educativos existen desde el mismo momento en que el hombre aparece sobre la tierra, pero no es así para la Pedagogía. Las tribus más remotas ya utilizaban, por ejemplo, la transmisión oral para dar a conocer a las generaciones más jóvenes las tradiciones, costumbres, religión, y demás, los padres eran los encargados de cumplir con dicha labor. Sin embargo estos hechos educativos no eran sujetos de una *razón consciente*.

Se reconoce a los Griegos con su logos o discurso coherente, como los descubridores de la razón: "El hombre es racional porque habla y, a través del lenguaje expresa su pensamiento. El lenguaje del hombre es desde entonces, palabra y razón"⁴³

Con la distinción entre conocimiento y saber común es que surge de igual manera la diferencia entre educación y Pedagogía. La primera es una acción, la segunda una reflexión de tal acción.

Son también los Griegos a quienes se les considera como los primeros en hablar de Pedagogía o, como ellos la nombraban, *Paideia*. Su significado era el de la cultura misma, estaba formada por las ideas y por las teorías, por los templos, por los poemas, las esculturas, los discursos en el ágora, los atuendos de hombres y mujeres, los ejercicios en el gimnasio.... en fin

⁴³Fullat, Octavi. *Verdades y Trampas de la Pedagogía* p.23

toda expresión cultural plasmaba a la *paideia*⁴⁴. Constituyó la formación del hombre en su máxima plenitud, es decir, en el sentido de todas las exigencias ideales, corporales y espirituales. Se pretendía educar tanto el aspecto moral como el aspecto práctico.

II.1 La Pedagogía como Techné

nombraron a su arte: la *techné*. Son ellos quienes piensan por primera vez en la historia, desde el particular punto Son considerados específicamente a los sofistas como los fundadores de la Pedagogía, o como ellos de vista de la retórica, la posibilidad de educar la naturaleza del hombre: "...los sofistas a éste arte de educar no lo denominaron ciencia sino *techné*"⁴⁵. El fin último de ésta Pedagogía estaría en la culminación de la cultura en su más amplio sentido.

La *techné* griega en su significado más amplio es un saber que se basa en el conocimiento de la verdadera naturaleza de su objeto, es capaz de dar cuenta de sus actividades cuando tiene conciencia de las razones por las cuales procede y tiene por último la misión de servir a lo mejor del objeto sobre el que recaen sus actividades. En el caso sofista es la Pedagogía el objeto de su *techné*.

Como dato adicional puede decirse que este término responde a la expresión de la teoría en su sentido moderno pues la *techné* se contrapone a la mera experiencia, pero también se distingue de ésta en el sentido de la ciencia pura porque la *techné* se concibe siempre en función a una práctica. Es decir que la *techné* podría confundirse con la teoría porque reflexiona sobre el objeto que estudia pero sin embargo sólo se realiza como *techné* en su aplicación práctica. En este término griego se conjuntan teoría práctica en una sola función.

⁴⁴ Jagger, M. *La Paideia*. p. 15.

⁴⁵ *Ibid.* 365

Específicamente la *techné* se encamina hacia las habilidades de "saber como hacer las cosas"⁴⁶ Saber hacer las cosas pero no por el sentido común, la habilidad innata de quien las realiza o a través de la experiencia adquirida por la práctica, sino que se refiere a aquellas profesiones prácticas basadas en determinados conocimientos especiales. Por tal razón ésta sólo podría ser enseñada por especialistas o expertos en algún arte.

Arte y *techné* tenían para los pensadores griegos un mismo significado. A diferencia del arte de tendencia individual, creadora, no sometida a ninguna regla, como es entendida en el presente, para ellos se refería al factor concreto del saber y de la capacidad que para nosotros van unidos a la noción de especialidad. La pintura o la música eran las únicas artes, sino de igual manera lo eran disciplinas como la medicina o la navegación que requerían una formación profesional.

La Pedagogía como *techné* se puede traducir como "la habilidad de hacer educandos. Los sofistas cultivaron su *techné* como retórica, cuya principal formación eran los discursos persuasivos, con el paso del tiempo la concepción de *techné* se transformo hasta alcanzar la noción que legaron a la posteridad: un saber que entrelaza la teoría y la práctica, no es ni especulación pura, ni mera tecnología; siéndole indiferente la utilidad lo esencial sería la formación del hombre ideal. Esto constituía la Pedagogía para aquel tiempo.

Para la cultura griega no era necesario que la Pedagogía fuera ciencia y, a pesar de eso, tampoco era considerada una práctica entendida como mera manipulación; sino como aquella realización que es pensada como el cumplimiento de ciertos principios conocidos como universales. Podríamos relacionarla con lo que la actualidad comprende por tecnología, sin embargo al compararlas, encontramos que las elaboraciones de la *techné* superan las de la tecnología del presente en cuanto que implican mayor reflexión entre teoría y práctica; la

⁴⁶Fullat, Octavi. *Op. Cit.* p. 16

tecnología olvida frecuentemente la reflexión teórica considerándola un estorbo. lo primordial es realizar las actividades lo más eficiente y rápidamente posible así como olvida la formación espiritual humana que para la *techné* es esencial.

Grandes pensadores griegos como fueron Platón o Aristóteles retomaron el tema de la educación realizando trabajos importantes, sin embargo para los fines de la presente, lo realizado por los sofistas en lo que se refiere a su *techné* es significativo, porque dieron esa doble significación de teoría y práctica en la formación del hombre. De la *techné* cultivada por ellos resultaron las didácticas ya que su finalidad era la de ser habilidoso en la formación de educandos fundamentándose en principios generales ajenos al sentido común.

A diferencia de las actuales tecnologías educativas. la *techné* buscaba la realización de los más altos valores humanos, del areté, de aquí su importancia para la formación humana, las actuales tecnologías educativas olvidan el aspecto humano anteponiendo las necesidades de producción social.

Dentro de la "Ética Nicomaquea" de Aristóteles, en el capítulo que se refiere a las virtudes intelectuales explica los distintos tipos de saberes, donde queda manifestado que la *techné*, en el caso sofista la Pedagogía, no constituye un saber científico, pero no por eso un saber poco importante porque cada saber era necesario para en conjunto formar el intelecto humano.

Explica Aristóteles que en el alma humana existen dos partes: la dotada de razón y la irracional. La parte dotada de razón a su vez se divide en dos partes, ambas dotadas de razón, pero por su naturaleza son razones distintas: "...una con la contemplamos de entre las cosas aquellas cuyos principios no admiten ser de otra manera; otra con la cual contemplamos las que lo admiten. Porque para las cosas de género diferente la parte del alma adaptada a cada una de ellas debe ser también de género diferente ya que el conocimiento tiene lugar en esas partes de la

razón de cierta semejanza y afinidad de cada una con sus objetos. Llamamos, pues, a una de estas partes científica y a la otra calculadora"⁴⁷

La parte científica no puede admitir ser de otra manera y se refiere a lo que los griegos llamaron episteme. Lo que es objeto de ciencia para los griegos existe por necesidad, es eterno, inengendrable e incorruptible. La parte calculadora en cambio debe de entenderse como deliberadora porque en ella las cosas si admiten ser de otra manera.

Para que cada una de estas partes del alma alcance la verdad debe procurar alcanzar las virtudes que le son propias: "...Sean en número cuatro las virtudes por las cuales, afirmando o negando, el alma alcanza la verdad, a saber: arte"⁴⁸, ciencia, prudencia, sabiduría."⁴⁹

Dentro de la parte del alma donde las cosas -pueden ser de otra manera unas son del dominio del hacer y otras del dominio del obrar, es decir, las primeras se refieren al hábito práctico acompañado de la razón, las segundas en cambio se refieren al hábito productivo acompañado de razón. A este último hábito es al que pertenece la *techné* debido a que esta debe procurar por medios técnicos y consideraciones técnicas trabajar sobre las cosas que pueden ser de otra manera , pero nunca sobre lo ya producido, porque su elemento principal esta en producir. Saber para este tipo de razón consiste en ser habilidoso y constituye lo que Aristóteles llamo Poiesis.

En otro plano ajeno a la *techné*, se encuentra la *phrónesis* o saber decidir, en otras palabras, es el hábito práctico o el del obrar acompañado de la razón. Este conocimiento se refiere al "saber decidir o saber actuar". Apunta a la sabiduría práctica, a la prudencia, a la praxis.

⁴⁷Aristóteles. *Ética Nicomaquea* "De las virtudes intelectuales." s.r

⁴⁸Arte entiéndase como *techné*

⁴⁹*Idem*

Techné y *phrónesis* son saberes que como ya se dijo pueden ser de otra manera. En cambio, la *episteme*, la ciencia, se refiere a lo que no puede ser de otra manera, es una disposición demostrativa que pone de manifiesto algo a partir del saber contemplativo de lo primero: el *nous*; el saber noético, que no es otra cosa que una visión superior por la presencia inmaterial de lo incuestionable.

Además de los niveles del saber ya expuestos, Aristóteles señala uno más: la *sophía* sabiduría que abraza *nous* y *episteme*, une el conocimiento de la presencia inmaterial y el conocimiento de la dependencia de todo respecto a él. la *sophía* es un saber rector porque es comprensión del fin supremo de la vida.⁵⁰ "...La sabiduría será a la par intuición y ciencia, como si fuese la ciencia de las cosas más altas y cabeza de todo saber."⁵¹

La cultura griega construyó toda una teoría del conocimiento, la razón y de las ideas donde la pedagogía pertenecía al grupo de saberes que se refieren a saber como hacer las cosas, que como ya se explicó lleva implícita la idea de teoría y práctica unidas; asimismo no podría ser ciencia en el sentido en que a ésta sólo pertenecían las cosas eternas que no podían ser de otra manera. En conclusión como saber técnico (en el sentido de la *techné* griega), la Pedagogía se subordina a la habilidad y ésta a su vez a la *Areté*, el máximo ideal humano del pueblo griego y, por tal, eminentemente formativa.

Dentro de los filósofos griegos la Pedagogía no era el exclusivo objeto de la *techné* y es importante aclararlo para que no existan confusiones. Fueron los sofistas quienes interpretaron a la Pedagogía como la verdadera *techné*, principalmente Protágoras, sin embargo para los diferentes filósofos griegos eran otras materias las que representaban la verdadera *techné*.

⁵⁰ Fullat, O. *Op. Cit.*, p. 18

⁵¹ *Idem*

Platón, por dar algún ejemplo, plantea que la medicina es la esencia de la verdadera *techné*. Retomando que la *techné* consiste en conocer la naturaleza del objeto destinado a servir al hombre y, que sólo se realiza como tal saber en su realización práctica, es el médico la persona que a base de lo que sabe acerca de la naturaleza física del hombre sano, conoce también lo contrario, es decir, el hombre enfermo, y sabe por lo tanto encontrar los medios y los caminos para restituirlo a su estado normal. Este ejemplo le sirve a Platón para trazar una imagen del filósofo llamado a hacer otro tanto por el alma del hombre y su salud.

De la medicina arranca la Terapéutica o cuidado del alma, donde el filósofo como docto en las cuestiones del espíritu humano es el destinado a curar el alma y el cuerpo de los hombres siendo el arte político la medicina del alma.

No obstante en el asunto que nos ocupa es Protágoras quien da el título de *techné* a la Pedagogía. El pertenece al grupo de filósofos llamados sofistas que, como dato adicional se les considera como los creadores del concepto de cultura. Eminentemente humanistas, ellos pretendían por medio de la educación la dignificación y el mejoramiento de la naturaleza por el espíritu humano. Particularmente para Protágoras el ideal de la educación es la culminación de la cultura en su sentido más amplio. Con la educación, piensa Protágoras, se comprende todo, desde los primeros esfuerzos del hombre para dominar la naturaleza elemental, hasta lo más alto de la autoformación del espíritu humano.

Aunque los sofistas fueron duramente atacados por los filósofos más eminentes de la época por considerar sus enseñanzas fraudulentas, sus enseñanzas resultaron ser muy valiosas para el tema de la formación humana. Consideraron al proceso educativo no como un simple proceso de crecimiento que el educador alimenta, sino que lo favorece y guía deliberadamente. La educación corporal del hombre mediante el entrenamiento en el gimnasio, ofrecía un buen ejemplo para comprender las pretensiones de Protágoras con la nueva formación espiritual, así

como el ejercicio corporal formaba la mejor figura física. la educación representaba una acción formadora del alma y, los métodos de enseñanza, las fuerzas formadoras. En realidad es difícil saber si fueron los sofistas los primeros en emplear el concepto de formación en relación con el fenómeno educativo, pero lo que si es cierto es que se halla implícita en la aspiración de Protágoras el de formar un alma rítmica y armónica mediante la impresión del ritmo y la armonía musical. Asimismo anteriormente a los sofistas no existen noticias de la gramática, retórica. ni dialéctica por lo que puede sospecharse que ellos debieron ser sus creadores; materias que más adelante constituirán la base de la educación humanista.

La Pedagogía surge en Grecia, específicamente con los sofistas, como retórica, como la técnica de la expresión metódica del principio de formación espiritual que se desprende de la forma de lenguaje, del discurso y del pensamiento. Surgió como el arte de enseñar pero no en el sentido peyorativo en que hoy pudiera interpretarse, sino como aquel "saber hacer educandos" a partir del cumplimiento de ciertos principios teóricos y prácticos que se determinan deliberadamente y que persiguen un mismo fin: formar un hombre virtuoso.

La reflexión teórica educativa de la cultura griega termino por expanderse en todo el mundo helénico-romano siendo la dominante por varios siglos; aún caído el imperio romano los bárbaros, en sus primeras oleadas, recibieron el ideal clásico de la estructura educativa, no obstante al derrumbarse estos, se hundió también, toda entera, la tradición de la educación laica, ganando terreno la dogmática tradición cristiana.

En el mundo helénico romano la "buena nueva" anunciada por Jesucristo y predicada por sus discípulos, incluso en Grecia y en Roma, se propagó velozmente en la segunda mitad del s. I d.c., anunciando el nacimiento de una nueva religión que dominaría como ninguna otra todos los actos de la cultura occidental durante un largo periodo que se le denomina edad media.

11.2 La pedagogía en el período de la patristica

Antes, durante y después de la edad media se manifiesta una nueva corriente pedagógica antagónica a la formulada por el mundo helénico-romano donde se concibe a Cristo y a sus enseñanzas como modelo y fin de la educación.

Es a partir del s. I de nuestra era cuando empieza a configurarse una nueva etapa histórica encabezada por Jesús de Nazaret. Los ideales pedagógicos de este periodo tienen como fundamento los principios morales que con la "buena nueva" abrieron paso a lo que fuera la principal misión del cristianismo: aprender a amar.

La formación y metas de la Pedagogía no buscaban más aquella especialidad de encontrar los medios idóneos ni las teorías que permitieran la formación del ciudadano ideal de la cultura grecolatina. Ahora el deber pedagógico se enfocaría a la realización de un hombre cuyo modo de vida garantizaría la salvación eterna.

La primitiva iglesia cristiana, después de la muerte de Cristo se dedicó a divulgar sus enseñanzas contenidas en la Biblia, a demostrar la autenticidad de ellas y a convertir a la gente al cristianismo. La gente convertida fue aumentando rápidamente, y a pesar de que por más de dos siglos fueron perseguido y aniquilados por el imperio romano, el cristianismo fue proclamado como religión oficial del estado romano por el emperador Constantino a principios del s. IV.

El éxito de esta doctrina se debió principalmente a sus enseñanzas que guiarían al hombre hacia un modo de vida garantizaría su salvación humana. Asimismo se perfiló como un proceso educativo donde el ejemplo de la vida de Jesús constituía el modelo y el fin a seguir. La "buena nueva" se propondría formar al nuevo hombre espiritual, el miembro del reino de Dios.

Son los evangelios quienes contenían los medios más adecuados para realizar aquella labor educativa. La construcción sobre la reflexión de la educación cristiana se fundamenta en todos aquellos preceptos morales que contenían las sagradas escrituras constituyéndose los principios de una nueva Pedagogía ajena a todo intelectualismo no menos que a todo artificio retórico.⁵² Quedaron rechazadas todas las construcciones teóricas de la formación humana grecolatinas por considerarse paganas o heréticas.

Por muchos siglos el cristianismo no se preocupó por la formación intelectual del hombre, lo verdaderamente importante para la formación en aquella época lo constituyó, en un principio, la vida y enseñanzas de Jesucristo así como someter al hombre a un estilo de vida según el cual significaba la garantía de la salvación eterna.

No obstante, transcurrido los años, si existió la necesidad de construir un sustento que respaldará a la doctrina católica. Las primeras manifestaciones teóricas de la doctrina cristiana se abocaron a intentar interpretar los contenidos de las sagradas escrituras. Le hubiera sido imposible a la doctrina cristiana afirmarse frente a las más altas manifestaciones de la cultura pagana si además del proselitismo no hubiese realizado también una obra de consolidación doctrinal capaz de definir la cosmovisión cristiana.

En un principio esa elaboración doctrinal-filosófica se efectuó en las escuelas de catequesis superior como las que surgieron en Alejandría por la obra de Clemente y en Roma por Hipólito; la fundada por Orígenes en Cesárea y por Crisóstomo en Antioquía. A este periodo de sistematización intelectual del cristianismo se le denominó la Patrística o los Padres de la iglesia.

Este periodo suele dividirse en tres etapas, a saber, la primera hasta el año 200 aproximadamente se dedica principalmente a la defensa del cristianismo contra sus adversarios

⁵² Abbagnano, N. *Historia de la Educación*. p. 134.

paganos: la segunda etapa desde el año 200 hasta cerca del 450 se dedica a la formación doctrinal de las creencias cristianas. La última desde el año 450 se dedica a la reelaboración de las doctrinas ya elaboradas. Dentro de estas reflexiones teóricas realizadas, surge con interés pedagógico la reflexión a cerca de la formación del hombre, pero, como veremos en seguida, el pedagogo se convierte en un mediador entre el hombre y Dios.

Clemente Alejandrino (150-217) es el primero de los grandes pensadores del periodo patristico. Se conservan tres de sus obras importantes que forman el Protéptico o el convertidor. El logos o palabra de Dios actúa en el hombre para convertirlo a las acciones que lo llevan a la felicidad. Una vez convertido entra en acción el Pedagogo donde el logos conduce a los cristianos a la vida de la virtud. El Pedagogo continúa siendo el guía del hombre en la tierra hacia una vida virtuosa:

"...porque el Pedagogo no se ocupa de la instrucción, sino de la educación y su fin no es enseñar, sino hacer al alma mejor, guiándola en la vida de la virtud, no en el de la ciencia"⁵³ El autentico pedagogo es Cristo mismo, el logos, el conductor de la humanidad entera. "...El mismo Dios por amor a los hombres se hace pedagogo.....(Pedagogo libro I y cap. 53)⁵⁴

Maestro y pedagogo representan funciones distintas, el primero se ocuparía del perfeccionamiento intelectual cuando el pedagogo halla realizado su labor de perfeccionamiento moral.⁵⁵ El pedagogo se convierte en el médico del alma liberándola de sus enfermedades morales. La Pedagogía representaría para Clemente el enseñanza de cómo servir a Dios, de la auténtica y única verdad y de una recta educación que elevaría el alma hacia el reino de Dios.

⁵³Clemente de Alejandria. "El Pedagogo". En *La educación en la época medieval*. p. 17.

⁵⁴Ibid. p. 22.

⁵⁵Clemente acepta a las artes liberales tradicionales como contenido de la enseñanza, pero más allá de esta educación se encuentra la gnósis la cual no es susceptible de demostración ni de comunicación porque sólo es posible conseguirla a base de seguir con fidelidad un estilo de vida total que permita el crecimiento espiritual interior, y justamente es labor del pedagogo fomentar tal crecimiento espiritual.

Para la mayoría de los pensadores de esta época Cristo representa al verdadero maestro y bajo tal perspectiva el concepto de maestro adquiere una significación distinta a la de aquella persona que cultiva el intelecto y las habilidades corporales; el maestro se comprendía como el modelo en el que se hallan ejemplos, preceptos, exhortaciones, reprobación, etc. El fin último del conocimiento lo constituía la conversión del alma, cuyos parámetros estarían determinados por la vida y enseñanzas de Cristo.

El Pedagogo de Clemente supuso un cambio profundo en el devenir del concepto de pedagogo en cuanto a la noción de sirvierte-acompañante, que se transformó en el de guía del espíritu, confundándose al mismo tiempo con el de maestro o didaskalos.

Lo que determina la reflexión pedagógica en los principios de la edad media son temas netamente religiosos, situación nada extraña debido a las políticas de dominación católica que se presentaban cada vez con mayor empuje.

La obra de Clemente la prosiguió su discípulo Orígenes en el mundo oriental, con él, el cristianismo encuentra su cabal forma filosófica-griega. Orígenes (185-254) vio en la filosofía y ciencias griegas una propedéutica para comprender a la teología; asimismo comprendió que el conocimiento religioso estaría mejor respaldado si pudiera respaldarse en estudios formales.⁵⁶ Es así que introduce el estudio de la geometría, aritmética y de diferentes sistemas filosóficos. El objetivo del estudio teológico no es únicamente aprender literalmente las sagradas escrituras, sino penetrar en el sentido moral y místico de la palabra y para conseguirlo es necesario prepararse en otras materias.

La filosofía cristiana a partir de la patristica retoma a las filosofías griegas para su construcción, sin embargo siempre considerándolas como un conocimiento inferior que sólo conforman el puente que guía a la verdad absoluta. Siendo la Biblia un libro lleno de imágenes y

⁵⁶Bowen. *Historia de la educación occidental* p. 333.

simbolismos, su conocimiento reside en tres niveles distintos a saber: el literal, el histórico y el espiritual que, gracias a la preparación que suponen los estudios seculares, puede el teólogo avanzar en los distintos grados de comprensión de las sagradas escrituras

El pensamiento de Orígenes pretendió dar credibilidad intelectual al cristianismo y lo consiguió, ya que proporcionó nuevas concepciones teológicas, vitales para el ulterior desarrollo de la doctrina cristiana, al grado de transformarse en la corona de todo saber.

Pero quien en realidad construyó la doctrina filosófica cristiana que dominaría gran parte del periodo medieval es San Agustín (357-430).⁵⁷ Determina una importante transformación en el cristianismo que repercutiría trascendentalmente en la reflexión pedagógica estableciendo nuevos principios educativos. El cristianismo empieza a surgir como un medio de disciplina que encuentra su mejor manifestación en las escuelas monásticas. La formación que pretende el cristianismo a partir de las doctrinas de San Agustín se basa en la contemplación y práctica de un estilo de vida ascético. Tendencias que caracterizarían a la educación por varios milenios.

La obra más importante que San Agustín escribe en torno al tema pedagógico es "De magistro", diálogo donde expone con particular criterio platónico el proceso de enseñanza. A diferencia de Clemente el logos es el maestro interno: no era necesario mirar hacia afuera por que en el interior de los hombres se haya la verdad eterna. En su diálogo explica que los hombres aprenden la ciencia del maestro interno que es Cristo.

Bajo esta concepción, el papel del pedagogo se torna un tanto pasivo en cuanto que su tarea se limita a propiciar que el yo interno, en este caso Cristo, surja al interior del discípulo.

⁵⁷ San Agustín representa a una de las figuras más importantes para la época medieval. Nació en Tagaste, educado en la tradición clásica llega a ser profesor de retórica en Cartago, Roma y Milan. San Ambrosio lo convierte al cristianismo después de haber vagado por diversas religiones. Más tarde es ordenado sacerdote; después obispo de Hipona. Su mayor influencia clásica es Platón como se notaría en sus realizaciones filosóficas.

Sólo aquel yo puede realmente enseñar la verdad por que sólo EL representa al único y auténtico maestro.

¿ No has leído en el apóstol: ignoráis que soy el templo de Dios y que el espíritu de Dios habita en vosotros ? "...¿ Y no has advertido en el profeta: hablad en vuestro interior".⁵⁸

El pedagogo por tanto no tiene que enseñar, su misión estaría determinada en lograr que el discípulo desarrolle su espíritu y logre escuchar a su yo interno. Como puede observarse la función del pedagogo en esencia sigue siendo la de guía como lo representaría anteriormente Clemente.

Su concepción del conocimiento, de igual forma, tiene lugar gracias a la iluminación que es la teoría con la cual explica cómo es que el hombre conoce la realidad que lo rodea. El conocimiento intelectual verdadero, la ciencia o la inteligencia de las cosas sólo nos es posible por la intervención del maestro interno. Esta teoría se asemeja a la teoría de la reminiscencia de Platón, sin embargo San Agustín como cristiano no puede aceptarla porque no puede admitir que el alma preexista al cuerpo y haya contemplado las ideas de una vida anterior. La teoría de la iluminación consiste en que todo conocimiento nuevo no sólo implica determinados signos o palabras que la puedan ocasionar, sino también una efectiva y directa intervención divina que se realiza en nosotros como iluminación íntima. Se ilumina la fe con la razón y la razón con la fe.

Bajo este aspecto del conocimiento el pedagogo es igualmente contemplativo, él no enseñaría absolutamente nada por que el conocimiento ya preexiste en nosotros: el saber no pasa del maestro al alumno como si este aprendiera de aquel algo que antes ignoraba porque la verdad se halla por igual en el alma del alumno como en la del maestro. La labor pedagógica sólo permite que esta verdad resuene con mayor claridad.

⁵⁸San Agustín. *Del maestro*, Material fotocopiado sin referencia..

A partir de la formación de su doctrina, la pedagogía tendría como fin formar hombres disciplinados, cuya vida debía consagrarse a los actos piadosos; en cuanto a la formación intelectual se instruía primero en las artes liberales para culminar con el estudio de los problemas teológicos y filosóficos, esta última educación, por supuesto sólo estaba al alcance de los monjes y éstos a su vez sólo eran gente de alta posición social, donde de igual modo no tenían acceso a cualquier elaboración de la filosofía griega ya que se restringían los trabajos que pudieran poner en duda las verdades dictadas por la iglesia católica, la cual para este entonces representaba una fuerte institución que dominaba la cultura del mundo occidental.

Por su parte la educación popular ni siquiera existía en idea, el índice de analfabetos era impresionante, al grado que existían reyes que no sabían siquiera leer, por supuesto menos escribir. Esta época se caracterizó principalmente por el poco interés por estudiar y la misma iglesia fomentaba el desinterés por conocer, además de intimidar cualquier brote de conocimiento que pudiera poner en duda los principios religiosos.

II.3. La pedagogía escolástica

La educación en occidente se mantuvo por varios siglos en un estado caótico, intensificado principalmente por las invasiones bárbaras, el sistema económico feudal y las precarias condiciones económicas de la población; la ignorancia se dejaba sentir incluso en las clases más elevadas de la sociedad.

Es Carlos Magno quien comienza a promover la cultura en Europa con el propósito de contar con un número suficiente de funcionarios laicos y clérigos que pudieran administrar su

vasto imperio. Sin embargo después de su derrota en el s. X la situación vuelve a tornarse crítica para la educación .

En general la edad media se caracterizó por la definitiva conquista de la fe sobre la ciencia y la filosofía. La educación no podía aspirar ser otra cosa que la mera comunicación de conocimientos; su metodología se reduciría a la instrucción de la receptibilidad del alumno.

El maestro se convertía en cierto en el representante de Dios en la tierra, aquel que tiene el derecho de enseñar porque por definición es el que posee el saber. Su función es la del intermediario entre el saber ya constituido y las mentes de los discípulos; igual que el alumno su función es pasiva en cuanto que obtendría las verdades de las fuentes autorizadas únicamente, sin poderlas someter a juicio, las comunicaría al discípulo.

La enseñanza ofrecía un carácter eminentemente dogmático, el alumno no podía resolver sus dudas, las palabras del texto o las palabras del maestro, el cual a su vez estaba más vinculado a la letra que al pensamiento contenido en los textos. El método pedagógico ideal para esta educación lo constituiría el mnemonismo, cuya principal preocupación estaba en el de confiar a la memoria los principios del saber, las fórmulas y los tipos de razonamientos.

El ferviente impulso formativo que se había manifestado en los primeros siglos cristianos fue transformándose de la riqueza formativa de la religión del amor, de la fraternidad y el método de enseñanza de Cristo "el pedagogo" a la obsesión de formular un corpus doctrinal que la mantuviera como la fuerza institucional más fuerte de la edad media a la iglesia católica, sin que ninguna otra manifestación cultural pudiera bajarla del pedestal donde se encontraba.

Las primeras escuelas medievales fueron por supuesto los monasterios, en un principio estas escuelas sólo estaban destinadas para, por un lado instruir al pueblo en la doctrina cristiana y por el otro se encargaba de la formación de oblatos (niños destinados a la vida monástica que como requisito debían de descender de una familia aristocrática). Las destinadas a la instrucción

del pueblo -únicas a las cuales las masas podían concurrir, tenían como exclusivo objetivo familiarizar a las masa campesinas con las doctrinas cristianas y mantenerlas en la docilidad y el conformismo⁵⁹, no buscaban enseñar a leer o a escribir, mucho menos educar en alguna profesión.

Los monasterios de oblatos, por su parte, más tarde tuvieron que crear escuelas "externas" destinadas a clérigos seculares y a algunos nobles que deseaban estudiar sin la intención de tomar los hábitos. Aunque estas escuelas se encontraban fuera del convento su nombre eran igualmente internados donde los alumnos se sometían de igual forma a la estricta disciplina del monasterio. De estas escuelas egresaban juristas, doctos, secretarios, dialécticos, para puestos públicos y como asesores de los gobernadores.

El programa de estudios de las escuelas de la edad media culminaban con la instrucción de lo que denominaron el trivium (gramática, dialéctica y retórica) y el cuadrivium (aritmética, geometría, astronomía y música) que constituían las siete artes liberales, que se encontraban subordinadas a la educación teológica. Sin embargo estas formas de educación no fueron las únicas que florecieron dentro de la edad media también surge con gran auge la educación caballeresca que, aunque no constituiría una educación académica, sí deja ver entre sus líneas los valores culturales de las clases altas de la época medieval; cuidaban de la formación espiritual y de la formación física, en otras palabras, perseguía fines estéticos en la formación espiritual y en la habilidad práctica, el manejo de las armas así como la destreza para la lucha. "Fue una escuela de la disciplina social"⁶⁰

La escolástica para la segunda mitad de la edad media constituía una importante institución que contaba con el reconocimiento absoluto de todas las demás instituciones sociales.

⁵⁹Ponce, Anibal. *Educación y lucha de clases*, p. 90.

⁶⁰*Ibid.* p. 245.

Por definición la escolástica era entendida como el conjunto del saber; el escolástico el maestro de las siete artes liberales o el superior en las escuelas monásticas. Más adelante estas concepciones se transforman, dándosele este nombre a los que escolarmente se dedicaban a la filosofía y la teología.

El escolástico no pretendía como lo pretendían los padres de la iglesia comprender y formular la doctrina cristiana, sino intentaban fundamentar y enseñar la doctrina de la iglesia como un sistema científico.⁶¹ Para lograr tal encomienda hallaron en el método deductivo silogístico el camino ideal. La actitud intelectual de ésta época puede resumirse en la palabra receptivo, porque únicamente les interesaba transmitir la cultura y filosofía griega sin filosofar o investigar por cuenta propia, motivo por el que hallaron el método deductivo en su forma silogística, el camino ideal para la eliminación de las posibles contradicciones de las verdades transmitidas en materia de dogma por los filósofos y teólogos oficiales de la iglesia y construir a partir de estas eliminaciones lógicas el corpus científico del dogma cristiano.

Con la escolástica, la edad media llega a su punto culminante: se reedescubren algunos de los textos más importantes de Aristóteles, modificando el panorama intelectual de muchos teólogos que cuestionaban la cosmovisión platónica -legado de San Agustín-. la construcción reflexiva de la escolástica a partir de este momento se interesó por llevar al hombre a la inteligencia de las verdades reveladas: estas verdades contenidas en los libros sacros y en las definiciones dogmáticas de la iglesia constituían las normas de investigación, sin embargo la tradición escolástica sólo se preocupó por entender tales verdades reveladas pero nunca trató de encontrarlas lo que marca la actitud receptiva del escolástico frente al conocimiento.

El método deductivo silogístico se desarrolló de dos maneras, a saber: La *lectio* que consistía en el comentario de un texto y el *disputatio* que era el examen de un problema

⁶¹ Francisco Larroyo. *Historia general de la pedagogía* p. 254.

mediante el debate de todos los argumentos que se pudieran decir en pro o en contra del mismo.⁶² Este método se utilizó en las universidades con carácter de oficial. La observación directa era considerada como un acto diabólico, al igual que cualquier explicación de los fenómenos naturales.

La construcción teórica de la Pedagogía escolástica surge pues de tales principios metodológicos, donde el estudiante de las universidades debía demostrar su habilidad deductiva, lógica y lingüística como un juego donde el juicio, la práctica y la experiencia no tenían lugar alguno. A éste método lo nombraron de la disputa.

Las universidades surgen para este siglo como una alternativa de los estudios paganos, sin embargo los valores religiosos siguen dominando el espíritu de los hombres, temerosos de la reprimenda divina. Siendo así que los contenidos de las enseñanzas universitarias estaban determinados por los libros canónicos y por la cultura griega. Las facultades de la universidad en total conformaban cuatro, Teología, Derecho, Medicina y Artes, en esta última facultad se estudiaban las siete artes liberales por lo que tenía el carácter de transmitir cierta educación general que servía como pórtico a las otras tres facultades.

Como instituciones, las universidades eran de difícil acceso, principalmente por los altos costos, lo que significaba que sólo nobles y gente de posición social cómoda podían asistir a ellas y seguía sin existir alguna otra institución que brindará educación a las clases populares.

En cuanto a las universidades fueron consideradas como instituciones de investigación, pero mas bien fueron instituciones docentes que les interesaba más que cualquier otra cosa transmitir y retener conocimientos adquiridos que descubrir nuevas verdades, el espíritu científico tal como hoy lo concebimos aún no existía.

⁶²Abbagnano, *N. Op. Cit.*, p. 155.

Pedro Abelardo (1079-1142), francés de nacimiento, fue alguno de los más célebres maestros de la edad media; se distinguió principalmente por desafiar las ideas dominantes de la época, sus libros fueron quemados por dicha razón además de haber sido acusado de hereje. Sus obras más importantes son *Si y No*, *Tratado sobre la unidad y trinidad divina*, *Intro a la Teología y Ética o conócete a ti mismo*, donde rompe con los esquemas establecidos por la iglesia católica como era la de no cuestionar las verdades teológicas según explica Bowen. Es ejemplo de esa actitud su obra *Si y No* donde la nota predominante la constituye la duda sobre algunas supuestas verdades teológicas. En su obra estudia 157 cuestiones de modo que con cada una establece opiniones en pro y en contra de principios teológicos que antes nadie se había atrevido a cuestionar concluyendo con las incoherencias que tales principios dejan ver. Algunos se interesaron por su trabajo, otros lo rechazaron pero lo cierto es que con él empieza a configurarse el método de la disputa que aunque no es útil para el descubrimiento de nuevas verdades si puso en tela de juicio los principios que nadie antes se había atrevido a estudiar o a discutir.

El método de la disputa llegó a imponerse para el siglo XIII como el método ordinario en las universidades y aunque su fin era adecuar las verdades a los razonamientos lógicos logró superar los métodos agustinianos. La importancia de Abelardo radica en que aplicó una nueva metodología que no se basa más en la tradición platónica sino que hace resurgir los trabajos de Aristóteles que habían quedado vetados por varios siglos. La ideología de la edad media cambia, se abre una brecha entre la clasificación lógica y las especulaciones metafísicas, se rompe con la intransigencia de la época con los límites de una creencia ciega al oponer la tradición a la crítica, el conservadurismo a la creatividad.

Por la figura central de esta época la constituyó Santo Tomás de Aquino (1224/5-1275), que bajo una perspectiva aristotélica trabajó las relaciones entre fe y razón. Su obra es

vastísima. entre las más representativas figuran "La summa contra gentiles". "La summa theologia". "Las quaestiones disputate", "Quodlibeta", "Exposición de Aristóteles sobre el alma" y muchas más. Sus escritos constituyen una síntesis teológica sistemática y filosóficamente elaborada, en otras palabras, intentó armonizar la experiencia sensible con la inteligencia y con la fe.

La base de su elaboración teológica es la existencia de un mundo real externo y fijo. capaz de ser conocido por la mente humana. Explica que la mente humana se halla específicamente adaptada para recibir información del mundo exterior, así como posee también capacidad de abstracción.⁶³ La teoría tomista vino a revolucionar la teoría del iluminismo de San Agustín, el mundo exterior comienza a tener sentido no es más aquel ente ilusorio y los sentidos fuente de error. Sin embargo tuvo cuidado de no afirmar que el mundo exterior se identificaba plenamente con la verdad, así como también negó el conocimiento absoluto al hombre.

En sus "Cuestiones disputadas" afirma que "el hombre aprehende el mundo con su intelecto pasivo donde carece de sentido en sí mismo, es hecho realidad por medio del intelecto activo. Esto sucede mediante el lenguaje, al formar la inteligencia vocablos para designar las recepciones pasivas.

La experiencia de los sentidos y las operaciones del intelecto son por ellas mismas capaces de llegar a la certeza, aunque limitadas a los fenómenos terrenos porque la esfera de lo divino permanece aún fuera del alcance de la razón humana.

La Pedagogía con Santo Tomás ganó terreno al reconocerse a la razón humana como instruable y productora de conocimientos; Dios no era ya más el único poseedor activo del universo. La razón se vislumbra como una nueva luz ajena a la iluminación divina. Santo Tomas

⁶³ Bowen. *Op. Cit.*, p. 213.

no sólo rompe con la tradición milenaria de la filosofía agustiniana sino formula una nueva teoría del conocimiento y una nueva filosofía que presupone la existencia de un mundo externo el cual el hombre es capaz de conocer por medio de su razón.

El problema de la educación Santo Tomás sólo lo aborda desde una perspectiva intelectual, formando parte de las Cuestiones disputadas que publicó entre los años de 1256-9 donde repite un título de San Agustín Del maestro. La pregunta sometida a debate era ¿Puede un hombre, o sólo Dios enseñar y ser llamado maestro? Siguiendo el método clásico, Santo Tomás acumulaba las pruebas en favor de Dios sacadas del Nuevo Testamento y de San Agustín y luego exponía los argumentos en contra. seguía su propia interpretación valiéndose de los argumentos aristotélicos. Como conclusión explica que la posición de San Agustín carece de base razonable puesto que excluía las causas próximas y atribuía únicamente a las causas primeras todos los efectos que tienen lugar en las naturalezas inferiores.⁶⁴ Explicaba que debe hacerse una clara distinción entre potencia y acto porque Dios creó el mundo en el sentido de sus posibilidades latentes, dejando que estas sean actualizadas por agentes próximos: "...antes de que los hábitos de la virtud estén completamente formados, existen en nosotros bajo la forma de ciertas inclinaciones naturales, que son los comienzos de las virtudes. Pero luego con la práctica de sus acciones, llegan al estado de perfección que les es propio."⁶⁵

Por lo anterior explica que existen dos aspectos distintos dentro del aprendizaje. El primero es donde la razón natural llega al entendimiento por sus propios medios -aprendizaje por descubrimiento-; en el segundo otra persona interviene además del que aprende por lo que lo llama aprendizaje por instrucción. Agustín aunque reconocía que el conocimiento se transmitía mediante el lenguaje, su verificación y significado surgían por iluminación; Santo Tomás, en

⁶⁴ Santo Tomás. Cuestiones Disputadas. Citado en *Ibid.*, p. 216.

⁶⁵ *Ibidem*.

cambio, creía que los signos promueven el conocimiento activamente al estar relacionados directamente con sus objetos correspondientes. La función del maestro se revaloriza con esta nueva concepción del conocimiento, en cuanto que su tarea es proporcionar al alumno los instrumentos mentales necesarios para que logre un razonamiento similar al de aquel. El discípulo deriva imágenes inteligibles a partir de los signos sensibles que capta con la facultad sensorial, y utiliza estas formas inteligibles para producir en sí mismo el conocimiento científico⁶⁶

La Pedagogía con Santo Tomás ganó terreno al reconocerse a la razón humana como instruable y productora de conocimientos; la razón se vislumbra ahora como una nueva luz independiente de la intervención divina. La reacción contra Sto. Tomás fue profunda sin embargo logró abrir el camino a las nuevas concepciones del mundo que verían caer a la escolástica.

Reconocido en el aristotelismo el ideal de una ciencia demostrativa, la escolástica comienza a ver su disolución mientras que paulatinamente se va a ir abriendo paso el advenimiento de la era moderna que plantearía un giro decisivo en la concepción del universo.

Frente al ideal aristotélico de una demostración necesaria, algunas doctrinas, que aparecían como desprovistas de sustento científico⁶⁷, fueron relegándose al dominio de la fe. Se delinea la escisión entre los dominios que la escolástica siempre se esforzó por unir y conciliar armónicamente: fe y razón. La investigación empieza a perfilarse como distinta de la religión.

Es Guillermo Occam (1290-1348/49) que con un empirismo radical niega el problema escolástico y abre a la filosofía un nuevo campo de indagación: la naturaleza. Indica que todo lo que traspase los límites de la experiencia humana no puede ser conocido ni demostrado por el

⁶⁶*Ibid.* p. 218.

⁶⁷ Científico entendido de acuerdo a la época.

hombre; las verdades teológicas desde tal perspectiva quedaban invalidadas porque lo sobrenatural y Dios no podían ser objeto de especulación filosófica. La existencia de Dios, explicaba, sólo podría demostrarse a través de la intuición directa con los objetos de su creación.

Occam desarrollo sus teorías en su célebre libro "Quodlibeta Septem" cuyo objetivo era demostrar que la intuición directa constituía la base del conocimiento; sin embargo no pudo desprenderse de los prejuicios religiosos porque aún determinaba que fe y razón debían mantener una unidad coherente. Faltaban aún demasiados siglos para que la razón logrará desprenderse de la fe y de sus principios dogmáticos por completo. Sin embargo Occam es un representante de tantos que iniciaban los trabajos que cambiarían con el transcurrir del tiempo las concepciones filosóficas del conocimiento científico.

II.4. La pedagogía renacentista

La transición de los ideales escolásticos a los de la época moderna fue un cambio lento y gradual. Son los humanistas, que regresando al concepto de la cultura Griega y Latina inician la revolución que culminaría en el advenimiento del pensamiento moderno.⁶⁸

Los humanistas echando mano de la cultura grecolatina (filosofía, poesía, arte y ciencia) trataban de escapar de las estrecheces del mundo medieval, pretendían salir de las estructuras inmovilistas, de las concepciones antihistóricas, para desembocar en una nueva conciencia histórica, en donde el hombre se convertiría en una continua construcción histórica que se cumpliría mediante el progreso y la educación.

⁶⁸La palabra moderno nos indica que la conciencia de una época que se relaciona con la pasada la ha superado siendo el resultado de una transición de lo antiguo a lo nuevo.

El primer gran florecimiento del humanismo tuvo lugar en Italia para después expandirse por toda Europa occidental, convirtiéndose en un movimiento que marcaría el inicio de una ininterrumpida evolución que desembocaría en la conformación de la mentalidad moderna en toda la extensión de la palabra.

Por su parte la Pedagogía humanista representó una verdadera evolución de la educación: los estudiantes, por ejemplo, podrían por fin leer directamente de los clásicos; el sentido de una educación armónica e integral retorna a los ideales pedagógicos, las artes liberales se estudiaban pero ya no en el sentido de un medio para, sino como un fin que fomentaría el desarrollo de las facultades del individuo.

Sin embargo todas las ventajas que ofrecía esta nueva educación estaban sólo al alcance de las clases adineradas, por diversas razones, entre ellas encontramos que el estudio del griego, el hebreo o el latín clásico que eran idiomas indispensables para poder educarse también eran inaccesibles, por los altos costos de su enseñanza, y aún no se pensaba siquiera en los estudios de carácter popular, por lo que las clases de bajos recursos económicos no contaban con una escuela que al menos les enseñara a leer o a escribir en su lengua materna.⁶⁹

El humanismo en cuanto movimiento socio-cultural no logró superar los prejuicios a cerca de la educación popular o la educación en los aspectos relacionados a las actividades manuales ejercidas para ganarse la vida.⁷⁰

Como se puede observar, los humanistas expresaron confusamente las transformaciones que el naciente sistema económico imponía en la estructura política, social y económica del feudalismo.⁷¹ La Pedagogía, por su parte, bajo tales parámetros, centro su reflexión en la

⁶⁹Ponce, Anibal. *Op.Cit.*, p. 121.

⁷⁰Abbagnano, N. *Op.Cit.*, p. 214.

⁷¹Ponce, Anibal. *Op.Cit.*, p. 117.

formación de hombres de negocios que fueran al mismo tiempo ciudadanos cultos y diplomáticos hábiles.

No obstante la importancia del movimiento humanista, éste únicamente constituyó un aspecto de otro fenómeno mucho más profundo y vasto: el renacimiento. Tal movimiento representó la renovación del hombre en sus capacidades y en sus poderes; en todas sus manifestaciones culturales: religión, arte, filosofía y vida social. Estableció las normas del mundo moderno y, por consiguiente erigió las bases de la educación moderna.

El renacimiento representaría la renovación del hombre y la renovación conceptual de términos como hombre, ciencia, mundo, religión, Dios, educación,... El espíritu que dominaría la acción humana es el de una confianza ilimitada en la habilidad humana, tanto así que su actitud en esta época podría resumirse en la palabra antropocentrismo (durante la edad media la actitud era teocéntrica). Dicha actitud pone en tela de juicio los principios religiosos de la iglesia católica que pretendían dominar la acción humana, en consecuencia comienzan a surgir un sinnúmero de religiones protestantes que pondrían en evidencia la mala administración de la iglesia católica, echando por tierra la autoridad absoluta con la que dominó a la Europa occidental por tantos siglos.

La reforma religiosa sería considerada como un suceso clave para la transformación de la humanidad en todos los aspectos inimaginables, ya no serían más los limitantes principios religiosos los que dominarían las diferentes manifestaciones humanas, promoviéndose la conformación de la conciencia moderna.

Es Martín Lutero (1483-1545) quien promueve formalmente la reforma religiosa. Nacido en Sajona de Mensfeld, monje agustino, su visión, netamente renacentista, fue la de volver los ojos a las fuentes mismas del cristianismo, es decir, la misma palabra de Jesucristo revelada en los libros sagrados. Piensa que sólo a través del conocimiento directo de las sagradas

escrituras se podría renovar la conciencia religiosa y la fe en ellas era la base exclusiva de la salvación.

Lutero representa a la figura central del retorno a las fuentes cristianas como vía para renovar la conciencia religiosa; dentro de las primeras consecuencias de la reforma encontramos el desconocimiento de la función mediadora del sacerdocio y de los sacramentos instituidos por la iglesia sin una real base bíblica. La corrupción que existía en la administración católica de aquella época era demasiado evidente, razón que facilitó el camino a Lutero para destituir a la iglesia católica. Las actividades de la iglesia de Roma tendían a obtener dinero de sus fieles por cualquier medio, así por ejemplo la sede papal vendía las llamadas indulgencias (documentos pontificios donde el papa remitía la pena o castigo temporal merecido por los pecados), o igualmente proliferaban toda las de reliquias como fragmentos de la verdadera cruz, leche de los pechos de María, espinas de la corona de Jesús etc., que eran vendidas a elevados precios.

Lutero vio en aquellas actividades no sólo la burla y profanación de lo sagrado, sino además un abuso del poder papal. Las escrituras y la fe del hombre quedaban marginadas por el pretendido papel mediador de la iglesia perdiéndose, en opinión de Lutero, el verdadero y directo contacto con Dios.

Tales son en resumen las causas por las que Lutero en 1517 elabora sus noventa y cinco tesis, escritas en latín, donde denuncia muchos de los abusos y pretensiones de la iglesia católica. La proclamación de estas tesis tuvo una resonancia inmediata; fueron impresas y circularon rápidamente por toda Europa. Como era de esperarse la reacción papal contra Lutero fue profunda, fue acusado de hereje y trataron de obligarlo a retractarse, lo que nunca hizo.

Sin embargo la obra que constituye la labor más importante de Lutero para el cambio de mentalidad que se venía conformando lo constituye la traducción del Nuevo Testamento a su idioma materno, el alemán en 1522, donde los beneficios secundarios estuvieron en popularizar

la lectura directa de las sagradas escrituras, sin embargo el paso trascendental de tal obra y que quizá ni el mismo Lutero lo hizo conscientemente lo constituye la institución de la lengua materna en el aprendizaje; como se sabe todo aprendizaje estaba limitado a las lenguas clásicas, con la traducción de los libros santos el aprendizaje de la lengua materna era una misión de fe y salvación y al mismo tiempo se fortalecía el espíritu de una nacionalidad propia.

Dos fueron las principales consecuencias del movimiento de reforma, la primera la constituyó la supresión de los ordenes religiosos y la confiscación de los bienes eclesiásticos por príncipes y señores feudales; la segunda está relacionada con las concepciones pedagógicas donde se afirma la educación universal, asimismo se habla, por primera vez, de una educación popular necesaria para el conocimiento de las sagradas escrituras, educación que no es únicamente eclesiástica como lo fuera anteriormente sino era necesario enseñar a leer y a escribir a todos. Sin embargo, aún faltarían algunos años para que esta educación empezara a ver su concretización, y muchos más para que se estableciera definitivamente. Asimismo las prácticas educativas pasan a formar parte caso exclusiva de instituciones laicas, situación que significa un cambio radical en las pretensiones teórico pedagógicas, donde gradualmente se irían olvidando las pretensiones de formación escolástica para llegar a los parámetros que exigiría la época moderna.

No obstante que la reforma luterana se perfiló como un movimiento subversivo contra la dogmática iglesia católica, su iglesia termino siendo igual de dogmática; resultó ser más que el debilitamiento, el renacimiento del espíritu cristiano más rígido que resucito la teoría agustiniana del aniquilamiento de la libertad.⁷²

Interprete de la burguesía más de lo que él mismo pensaba fue de los primeros en expresar que la instrucción era fuente de riqueza y poder, decía, la prosperidad de una ciudad no

⁷² *Ibid.* 89

consiste sólo en poseer grandes tesoros, fuertes murallas o bellos edificios. El tesoro mejor y más rico de una ciudad es tener ciudadanos puros, inteligentes, honrados, bien educados porque estos pueden recoger, preservar y usar propiamente todo lo que es bueno.⁷³ Sin embargo de los beneficios que la educación brindaba nunca hubo la intención de extenderlos a las masas. Es verdad que impulsó el aprendizaje de la lectura y escritura, pero como un acto de caridad siendo el contacto directo con las escrituras el paso hacia la salvación pero igualmente se encargó de distinguir el tipo de instrucción propia para las clases trabajadoras y la conveniente para las clases adineradas. Quienes estaban destinados a un oficio manual no era necesario que se instruyeran en las letras clásicas era suficiente que supieran leer y escribir en el idioma natal y dedicaran el resto de su tiempo al aprendizaje de algún oficio.

Los acontecimientos narrados, que se iniciaron con la emancipación cultural humanística y que continuaron con la reacción en contra de la iglesia católica, implicaron dudar de los principios que dominaron por largo tiempo el pensamiento medieval. Asimismo el uso de la lengua materna con fines educativos, y por otro lado, paralelo a esta evolución, las manifestaciones científicas empezaron a promover un cambio significativo en la historia del hombre, en la concepción de mundo, ciencia, método y en la concepción de la misma naturaleza; puntos claves en la evolución teórica de la Pedagogía.

La educación medieval más que formación o instrucción promovía un adoctrinamiento, mientras que la educación del renacimiento surgía como un instrumento útil que fomentaría el desarrollo de las nuevas técnicas de producción. Como es sabido, el descubrimiento de América repercutió profundamente en la técnica de la producción. Los instrumentos hasta entonces empleados estaban destinados a ser movidos por un único obrero; sin embargo, bajo las exigencias del creciente comercio, los productores de la época encontraron y transformaron esos

⁷³ *Ibid.* 92

medios de producción aislados en una serie de actos colectivos formidables. El dominio de la naturaleza por el que el hombre venía suspirando desde las edades más remotas, alcanzó un grado tan intenso, que una transformación profunda se reflejó en las ideologías. El interés por la vida religiosa se ve sucumbido por el interés de la vida terrenal de los negocios, la investigación y la razón.

Los trabajos de Galileo (1564-1642) son el inicio de la evolución hacia el nuevo concepto de ciencia de método. Físico y astrónomo italiano, Galileo es considerado como alguno de los fundadores del método experimental, el cual respetaba los hechos naturales ; la ciencia abandonaba la especulación para convertirse en experimentación. Defendió el sistema cósmico de Copernico que Roma condenaba como herético y aunque se vio obligado por la Santa Inquisición a abjurar no omitió que sin embargo la tierra se movía.

El Renacimiento determinó una actitud nueva ante la naturaleza, exaltó en varios modos la apasionada indagación de los secretos naturales, sin embargo existían pocas y contradictorias indicaciones sobre cómo, proceder efectivamente en la investigación natural, en otras palabras, lo que hoy reconocemos como mentalidad científica en aquel tiempo simplemente no existía.

No es sino hasta la primera mitad del siglo XVII cuando el problema del método científico estuvo enfocado por varios pensadores, llegando a soluciones que permitieron el extraordinario desarrollo sucesivo de la ciencia y las técnicas modernas de indagación.

El paso decisivo lo constituyó el descubrimiento por la inducción de las fórmulas matemáticas que regulaban a los fenómenos naturales. El trabajo del alemán John Kepler (1571-1630) es el ejemplo de tal actitud científica con su teoría del movimiento de los planetas deducida por leyes matemáticas. Pero como sus demás contemporáneos, Kepler abrigó cierto recelo por aquellos métodos que implicarán trabajar con la experiencia común o la provocada a

propósito. El método inductivo representaría un avance significativo en las teorías del conocimiento, sin embargo es Galileo quien con su telescopio (1609) abre toda una serie de descubrimientos astronómicos que lo llevaron a considerar la estructura del universo.

En opinión de Galileo dos eran los obstáculos que se oponían a la marcha de la investigación, el primero lo constituía la ciencia aristotélica, y el segundo, lo conformaban las preocupaciones teológicas. Abrió un nuevo concepto de filosofía y de filósofo, al declarar que éste último no podía seguir limitándose a conocer los textos aristotélicos en lugar de observar directamente el mundo de la naturaleza; ni tampoco podía continuar investigando bajo los parámetros de los métodos teológicos. El método que llegaría a la cumbre gracias a las investigaciones de estudiosos como Galileo o Kepler sería, en primera instancia el matemático inductivo, para culminar posteriormente con el método experimental matemático.

La experiencia surgiría en el mundo como el punto medular del conocimiento, la educación, en consecuencia necesitaba un cambio, y por ende, de sustentos teóricos acordes a los cambios que se venían gestando. En el plano pedagógico la influencia de Galileo se dejó notar (aunque no haya escrito nada específicamente pedagógico) en cuanto que su concepción de saber lleva necesariamente a concebir como la base de toda la educación la experiencia real y su debida interpretación.

A Galileo se le considera como aquel que formularía el método de la nueva ciencia, pero es Francis Bacon (1561-1624) quien establecería la lógica o el instrumento del que debería valerse el método experimental. Aclararía de manera definitiva el carácter operativo de las ciencias naturales en el sentido de que estas ciencias tendrían como objetivo construir una técnica que permitiera domeñar a la naturaleza.

Su obra se enfocó a la realización de una lógica del procedimiento técnico-científico que se contrapusiera definitivamente a la lógica aristotélica cuyo mérito se encontraba en

argumentar y vencer en las disputas verbales. La lógica de la ciencia debería en cambio habilitar al hombre en expugnar a la naturaleza por medio de la experiencia abandonando el apriorismo racional o el empirismo menudo: sólo así la experiencia podía transformarse en un conocimiento claro, ordenado y útil.

Los trabajos de Bacon no constituyeron en la realidad de aquella época una importante influencia para la evolución de las ciencias, sin embargo es determinante la influencia cultural que realizó al ligar indisolublemente ciencia y técnica dando pie a la actitud científica de los tiempos modernos. De este momento en adelante la ciencia tendría como meta convertir al hombre en señor de la naturaleza mediante la aplicación práctica de la ciencia misma. La función histórica de Bacon bajo tales perspectivas se convierte en eminentemente pedagógica al determinar la actitud moderna de las ciencias. Tal actitud irradiaría su destello a todas las disciplinas del conocimiento haciéndolas sentir la necesidad del sustento científico bajo dichos parámetros, y la Pedagogía no sería la excepción.

Luis Vives (1492-1540), años antes ya había vislumbrado la importancia de una fundamentación científica para los métodos de enseñanza, que aunque el no la nombró así, constituía una didáctica, cuyas bases teóricas se encontraban en la psicología. En su obra "Tratado de la Enseñanza" (1531), demuestra la lógica de su didáctica donde el conocimiento del alma humana sirve de base para el gobierno del hombre interior: "Empero, ya que radica en ella la fuente y el origen de todos nuestros bienes y males, no hay cosa que convenga más que el que se le conozca a fondo, a fin de que, purificando el manantial, dimanen y corran puros los arroyos de todas las acciones.(De anima et Vitas, prefacio)⁷⁴

Es en el "Tratado del alma" (1538) donde fundamenta sus principios psicológicos: el conocimiento del alma no es de carácter metafísico sino embestido de naturalismo de manera

⁷⁴ García Hoz, Victor. *Los grandes pedagogos*. p. 39.

que sus intereses se centran en descubrir la estructura del alma y sus mecanismos. En Vives se encuentra uno de los primeros intentos que intentarían moldear el alma del hombre a través del conocimiento natural de ésta, así como para García Hoz es al mismo tiempo indiscutible que constituye el eslabón entre psicología y pedagogía.

Su "Tratado de la enseñanza" es todo un manual de cómo debería efectuarse la instrucción lo que lo constituye como el primer pedagogo que intentó sistematizar la educación en un tratado completo y este hecho constituye a su vez la primera luz de la conformación de la Pedagogía moderna porque por primera vez la reflexión pedagógica se separa definitivamente de la tradición tomista-aristotélica.

Sin embargo es Descartes (1596-1650) quien coloca la piedra divisoria con respecto al pensamiento antiguo y medieval. la construcción teórica de las ciencias encuentran en él una nueva fundamentación, específicamente en el método. Sería el encuentro del método la primera condición del pensamiento, pero este método debería ser el más preciso, tanto que pudiera superar todas las dudas y llegar a la certidumbre completa en cualquier campo teórico y práctico.

Su "*Geometría analítica*" representaría el paso para el posterior desarrollo de las ciencias con la aplicación de las matemáticas al mundo físico. Se considera como el principal entre los fundadores de la interpretación mecánica de la realidad que se impondría como base de la visión racional de la naturaleza y el supuesto de toda apreciación científica durante el s. XVII y XVIII.

Dentro de su sistema filosófico, las ideas innatas cobran especial significación para la teoría del conocimiento, estas ideas preexisten en la mente del sujeto previas a cualquier experiencia. de igual importancia es su disección de la realidad en *sustancia pensante* o anímica y en *sustancia extensa* o material, ésta última la estudió con mayor detalle que la primera razón por la cual suele pensarse que el fin de Descartes fue fundamentar la nueva ciencia exacta.

Es en el *Discurso* donde desarrollaría los principios del método. Con el modelo de las matemáticas, la filosofía debería derivar todas sus verdades de un principio evidente en sí mismo. para obtener tal principio evidente sería necesario dudar de todo aquello en que se descubra la menor sospecha de incertidumbre: "Considerando cuantas opiniones puede haber sobre una misma materia, sostenidas por personas doctas sin que pueda haber nunca sino una verdadera, yo tenía casi por falso todo lo que no era más que verosímil".⁷⁵

El problema de tal diversidad de saberes que se tenían por ciertos radicaría en el método; los métodos utilizados anteriormente nos dice Descartes son inadecuados, su tarea estaría en encontrar otro método que abarcará las ventajas de los anteriores y prescindiera de los defectos. Es como surge su método que consistiría en cuatro preceptos: "la Primera, no admitir jamás nada por verdadero que no conociera que evidentemente era tal; la segunda, dividir cada una de las dificultades que examinará en tantas partes como fuera posible y necesario para mejor resolverlas; la tercera, comenzar por los objetos más simples y más fáciles de conocer para subir poco a poco hasta el conocimiento de los más complejos; y por último hacer enumeraciones tan completas y revisiones tan generales que tuviese la seguridad de no omitir nada."⁷⁶

Desde la perspectiva cartesiana esta cadena de razonamientos podían deducir cualquier campo conocimiento, es decir, no existía ninguna diferencia para conocer tal o cual fenómeno siempre que la base de indagación la constituyera las matemáticas. A partir del seguimiento de su método se podrían hacer descubrimientos muy útiles en beneficio del bienestar humano: los hombres a partir del conocimiento sistemático de la naturaleza podrían convertirse, como él mismo lo expresó en *los poseedores de la naturaleza*.⁷⁷

⁷⁵Descartes, René. *Discurso del método* p. 34.

⁷⁶*Ibid.* p. 48.

⁷⁷*Ibid.* p. 53.

La misma exigencia de fijar *nuevos métodos*, rigurosos y secundos, que caracterizaron a la filosofía del siglo XVII, constituye también la nota dominante en la construcción teórica de la reflexión pedagógica de ese siglo. Dentro del campo educativo surgen nuevos problemas originados por la necesidad de incluir en la tradicional educación la nueva ciencia, los nuevos métodos y las nuevas ideologías. del mismo modo como Descartes formularía, en su opinión, el método modelo para las ciencias, alguien debía de formular el método prototipo de la educación que igualmente rompiera con las desventajas de los anteriores sistemas de enseñanza.

Ante la significativa ruptura que se realizaba con el pensamiento medieval; ante los progresos teóricos de diversas disciplinas, como la geografía, la cosmografía, la astronomía, la óptica, la mecánica, etc. existía una grave discordancia entre la instrucción existente y las exigencias tanto de las ciencias como de la naciente vida económica del capitalismo. Era imprescindible modificar los métodos de enseñanza que no sólo mejoraran el nivel académico sino además insertaran al joven a un mundo que día a día se veía más complejo.

La vida científica del siglo había demostrado los magníficos resultados que podían obtenerse cuando se utilizaban los métodos adecuados. Juan Amós Comenio es quien impondría un método a la enseñanza, en su opinión el adecuado para la educación, estableciendo sin hábersele propuesto las bases de la educación moderna.

Juan Amós Comenio (1592-1679)⁷⁸ formularía el primer tratado importante que pretendería sistematizar a la Pedagogía, partiendo del principio de la perfectabilidad del género humano y del gran poder de la educación sobre el hombre y la sociedad.

Establece por primera vez la necesidad de una escuela materna elemental (antes que Comenio nadie había pensado en educar al niño desde su primera infancia), esta escuela

⁷⁸Comenio fue maestro de una escuela de Fulnek en Moravia, lugar donde nació, hasta 1621. Fue ministro y obispo de la secta *Unitas Fratrum*, o iglesia de Moravia de tendencia protestante. Su obra más conocida en nuestro país es "*Gran Didáctica o tratado universal de enseñar todo a todos*" publicada en 1657.

prepararía a los niños de seis a doce años, tanto en la vida práctica como en los estudios académicos. Sin embargo aún existían en el interior de la sociedad europea prejuicios contra las profesiones manuales, motivo por el cual estas escuelas no satisfacían más que a las clases campesina y obrera. No obstante Comenio con su doctrina emprendió la tarea de disipar tales prejuicios: "Toda la juventud debe ser confiada en un principio a la escuela nacional, aunque algunos opinen lo contrario y aconsejen que se envíen a ella únicamente chicos y chicas que tendrán en seguida profesiones manuales . Pero a nosotros, a nuestra doctrina pedagógica y nuestro método, nos obliga a pensar de otro modo."⁷⁹

Lo anterior es alguna muestra de su interés por hacer participe a todos los seres humanos de la educación, incluyendo la educación de la mujer y de los débiles mentales. Entendía a la educación como una obligación de cultivar todos los ingenios . "No debe, pues, excluirse a nadie de los beneficios de la educación y la instrucción."⁸⁰

La escuela elemental, como su nombre lo indica, tendría la finalidad de proporcionar los conocimientos básicos a los niños, es decir, la lectura, la escritura, nociones de geometría, historia universal, cosmografía, geografía local, principios de moral teórica y su aplicación práctica en la vida. Además en reservar en los programas de enseñanza espacios para la instrucción de principios de las artes mecánicas con el objeto de facilitar a lo alumnos la elección de algún oficio.

Después de la escuela elemental se continuaría con la escuela latina o gimnasio (de 12 a 18 años), la cual la dividía en seis grupos, a saber, de gramática, de física, de matemáticas, de moral, de didáctica y de retórica. En cada uno de estos grupos se impartirían materias

⁷⁹Comenio, Juan. *Didáctica Magna*, Cap. XXIX

⁸⁰*Ibid.* Cap. IX.

*modernas*⁸¹ con mira a sus aplicaciones prácticas. Asimismo incluiría materias de moral en su aplicación a la vida de la familia, el estado y la iglesia; y materias que fomentaran el desarrollo de actividades manuales.

Al cabo de los seis años de la escuela latina los alumnos habrían adquirido los conocimientos necesarios para abordar, en la universidad, los estudios superiores; el método de Comenio no se extendería a la enseñanza en la academia, en realidad sólo dedica un breve capítulo a ella donde expresa sus propósitos respecto a esta. En él insiste en que sólo podrían ser admitidos en los estudios superiores a los jóvenes de agudo ingenio que demuestren disposiciones especiales a la vez que perseverancia y moralidad perfectas; para tal efecto sería necesario someter a selección a los egresados de la escuela latina; quienes resultaran rechazados podrían elegir algún otro oficio.

El Estado por su parte debería procurar la ayuda económica para aquellos jóvenes aptos para los estudios superiores que pertenecieran a las clases pobres⁸²

Al igual que la educación elemental y la escuela latina, la universidad o academia debe seguir una graduación metódica en la materias que comprende.

A grandes rasgos éste es el plan de reforma de la organización escolar que Comenio expone en su "*Didáctica Magna*". Ahora es importante resaltar varios aspectos que trae consigo la teoría pedagógica de Comenio. Para empezar, su teoría descansa en los principios filosóficos, muy de moda en la época, de la sabiduría universal o *pansofía*; como anteriormente se expuso Descartes ya había despertado tal interés en la época. A lo largo del desarrollo renacentista el hombre libre de la restringida doctrina cristiana desea comprender todo lo que le rodea,

⁸¹ Materias como geografía, física, geografía, historia o matemáticas que se les consideraría materias modernas porque no las contemplaban los programas de enseñanza anteriores a éste.

⁸² *Ibid.*, Cap. XXXIII.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA,**

maravillándose del poder que él mismo adquiere sobre el mundo natural y, a su vez, convirtiéndose paulatinamente el conocimiento en un instrumento de poder.

Descartes, por ejemplo, aparece del mismo modo animado por el espíritu del conocimiento universal en su tratado "Proyecto de una ciencia universal que pueda elevar nuestra naturaleza a su más alto grado de perfección," así como se encuentra entusiasmado por lograr formular el método de todas las ciencias, estas dos actitudes son indudablemente influencias que Comenio recibió.

Mejorar las condiciones del hombre que le guiarían a un estado de dicha, gozo y libertad serían la finalidad de la educación para Comenio. El hombre de razón debía de comprender el mundo que le rodeaba, pero para tal acción debía de cultivar las tres facultades del alma: la erudición o el conocimiento de todas las ciencias, las artes y las lenguas y la virtud, moral o religión que unirían el alma con lo eterno; respectivamente estas facultades se refieren a la cualidades del intelecto, la memoria y la voluntad. El método de Comenio pretendería suministrar el mejor medio para el desarrollo racional de estas tres facultades y cualidades.

Son de igual importancia sus aportaciones sobre una teoría del conocimiento en el aprendizaje. Esta suponía una progresión en círculos concéntricos donde la educación intelectual comenzaría por la enseñanza de los principios elementales, indispensables para la adquisición posterior de los conocimientos universales. Posteriormente el espíritu comprendería dichos principios y sería capaz de compararlos para, más tarde, pasar de tal análisis al juicio y a la crítica, donde se concluiría finalmente en la deducción de las aplicaciones prácticas, abriéndose el dominio de las investigaciones.

Referente a esta acción de aprender los sentidos cobran una importancia primordial. Ya era desde hacia tiempo conocida la frase "*Nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu*" pero la aplicación de esta al ámbito pedagógico sería una feliz innovación de Comenio: "El

maestro debe de tener como regla áurea, que cada objeto ha de ser presentado al sentido que corresponda."⁸³

Entonces se le enseñarían al alumno todas las cosa prácticamente: "a hablar hablando, a escribir escribiendo, a razonar razonando."⁸⁴ La enseñanza comenzaría a perfilarse por el valor de la experiencia, y esta debería ser una vivencia personal razón por la cual Comenio estimo necesario traer al aula escolar todos los objetos que bajo la forma de modelos o imágenes en libros permitieran el contacto directo entre el conocimiento y el que aprende.

Bajo la misma lógica cartesiana indica que igual como el método de la naturaleza va de lo general a lo particular el método pedagógico debería seguir esa misma característica de una progresión sintética del conocimiento. Enseñar significaría ir de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo, de lo regular a lo irregular, de lo concreto a lo abstracto, sin pasar a un nuevo conocimiento hasta que se haya comprendido completamente el anterior.⁸⁵

Asimismo su método pedagógico se enfocaría en la enseñanza para la vida, es decir, no se enseñarían cuestiones completamente escolares que no tuvieran ningún valor para la vida. Siendo la escuela una iniciación en la vida, el niño no debía aprender por aprender sino para saber, ni ejercitarse por ejercitarse sino para hacerse capaz de cumplir una misión definitiva. Saber para Comenio no significaba saber muchas cosas, sino conocer lo que sería útil no sólo en el sentido de una ventaja material sino también como un bien moral.⁸⁶

Al leer la obra de Comenio al cabo de tres siglos aparece como el profeta del advenimiento de la escuela moderna, estableciendo en su "*Didáctica Magna*" las bases de la educación posterior a él : el surgimiento de la escuela primaria obligatoria, el método concreto

⁸³ *Ibid.* Cap. XX.

⁸⁴ *Ibid.* Cap. XXI.

⁸⁵ *Ibid.* Cap. XVII.

⁸⁶ *Ibid.* Cap. XVIII, XX.

de las lecciones de las cosas, el método de la enseñanza de las lenguas vivas, la ilustración de los libros de texto escolares, la formación moral y cívica de la juventud, el desarrollo del sentimiento estético, la educación física, la orientación vocacional, la aplicación de los hábitos higiénicos. La educación a deficientes, el derecho de la mujer a la educación, la planeación del edificio escolar, etc.

A partir de la teoría educativa de Comenio las construcciones teóricas de la pedagogía se perfilan hacia el perfeccionamiento de los métodos didácticos principalmente.

Dentro del contexto histórico, por otra parte, la educación comienza a vislumbrarse como un instrumento de poder y dominación. Surge la Pedagogía que le tiende la mano a la política y busca formar al hombre ideal para la sociedad moderna, el mismo Comenio expresa implícitamente tal idea en su tratado de educación.

Al término de esta época la pedagogía lucha por desligarse de la iglesia definitivamente y sus construcciones teóricas responden a necesidades de formar hombres que respondan a la nueva situación social, y su principal preocupación se centra en la creación de métodos didácticos efectivos.

11.5. La pedagogía de la ilustración

El espíritu humano había experimentado durante la época renacentista transformaciones que paulatinamente lo desligaban del espíritu medieval. Para el siglo XVIII el auge del conocimiento universal alcanzaba su máxima expresión en lo que se denominó el movimiento de *Ilustración* (aufklärung o iluminismo) donde los problemas educativos pasaban a ocupar el primer plano en intereses. Se tiene gran fe en la potencia de la educación razón por la que

deseaban modernizarla tanto en su forma como en su contenido y acercarla al mayor número de sujetos.

El siglo XVIII puede condensar su esencia en una palabra : *razón*. La razón se convierte para este siglo en un punto unitario y central, es la expresión de lo que se anhela y de lo que se produce. La razón se identifica como única e invariable: es la misma para todos los sujetos, todas las naciones, para todas las épocas y para todas las culturas.

Mientras que el siglo XVII consideró como misión propia del pensamiento filosófico la construcción de sistemas filosóficos, así como el método de demostración rigurosa que mediante la deducción sistemática de principios se alcanzaría la certeza, el siglo XVIII trata de resolver el problema del método de la filosofía, no volviendo al "Discurso del método" de Descartes, sino a las "Regulae philosophan de Newton,"⁸⁷ de lo que resultaría una consideración intelectual completamente nueva, donde la lógica pasaría de la deducción al análisis.

El camino no comenzaría por una suposición o hipótesis para irse abriendo paso hasta el conocimiento de lo particular sino, en sentido opuesto, los fenómenos serían lo dado y los principios lo inquirido. La observación y la experiencia serían instrumentos y los fenómenos el punto de partida, en otras palabras, lo observado sería el dato y el principio lo buscado.

Lo fáctico en cuanto tal, no es mero material, no es una masa inconexa de singularidades, sino presenta en sí misma una forma que lo penetra y domina. Así puede resumirse el espíritu científico del siglo XVIII, en la lógica de los hechos, dejando atrás a las matemáticas puras y abriendo el paso al espíritu analítico moderno que influiría en todos los campos del saber.

⁸⁷Cassier, Ernest. *Filosofía de la ilustración* p. 21.

La razón de este siglo tiene un sentido nuevo, no es como aseguraba el siglo XVII. el nombre colectivo de las ideas innatas donde se nos descubre la esencia absoluta de las cosas. La razón lejos de ser tal posesión es una forma determinada de adquisición. Es la fuerza espiritual que nos conduce al descubrimiento de la verdad y a su determinación y garantía.

No es un contenido firme de conocimientos, de principios, de verdades, sino una energía que no puede comprenderse plenamente mas que en su ejercicio y en su acción. Su función es la de comprender los motivos últimos y no se refiere a un concepto de ser sino de un hacer.⁸⁸

Para Cassirer, la finalidad esencial de la cultura del siglo XVIII consiste en la defensa y fortalecimiento de esta forma de pensar y no en la pura adquisición y ampliación de determinados conocimientos como luego suele pensarse; se desea provocar un cambio en la manera de pensar.⁸⁹

Las ciencias deben estudiar al fenómeno como sucesos unitarios, no sólo describiendo su ser sino que es necesario hacer patente cuales son las condiciones bajo las cuales se origina y su dependencia con ellas.

La filosofía como un saber científico retoma como método el análisis pero utilizando a las matemáticas de una manera distinta, en el sentido del número y las magnitudes que se aplicaría por un lado al ser psíquico y por otro lado al ser social. La falta de uniformidad en los fenómenos humanos son sólo en apariencia porque la ciencia podría sacar a la luz los elementos permanentes.⁹⁰

⁸⁸*Ibid.* p. 28-29.

⁸⁹*Ibid.* p. 30.

⁹⁰*Ibid.* p. 32.

Los principios ya no son verdades absolutas, el carácter histórico los hace de validez relativa, donde sólo pretenden señalar el último punto de apoyo a que ha llegado el pensamiento en su evolución, con la reserva de que puede abandonarlo de nuevo y rebasarlo.

La ciencia reconoce la función unificadora de la razón y es por esto que la forma discursiva del conocimiento lleva consigo el carácter de reducción porque va de la aparente diversidad a la identidad que se halla en su base. Por tanto la concepción de ciencia del siglo XVIII se aplica cuando las relaciones de una multiplicidad pueden reducirse a ciertas relaciones fundamentales y determinarse íntegramente por ellas.

Aunque vale la pena señalar que ya cuando Comenio buscaba enseñar todo a todos y cuando la ilustración decía tener como bandera el llevar las "luces" al pueblo y la promoción de la escuela pública, la realidad era otra: la escuela elemental casi no existía, la escuela media se encaminaba hacia la modernidad pero teniendo acceso a ella sólo las clases privilegiadas. Las universidades por su parte se mantenían en su mayoría ajenas al movimiento ilustrado.

Quizá el trabajo propiamente pedagógico que se gestó durante este siglo es el de Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), a pesar de que condenaba determinadamente el intelectualismo residual del pensamiento ilustrado, principalmente donde dice que "los filósofos no admitirían como verdadero sino lo que pueden explicar, y hacer de la inteligencia la medida de lo posible."⁹¹

Cambia de raíz el metro de la ilustración negando a la razón como criterio supremo, determinando que quien debe ocupar ese lugar es el sentimiento, siendo los fines últimos, la utilidad y la felicidad del hombre. El sentimiento deja de estar a la merced del juicio que sobre él puede formular la razón; éstos se describen por medio de sus efectos y en último término, deben preferirse los sentimientos que contribuyen a la felicidad general sobre aquellos que la

⁹¹ *Ibid.*, p. 389.

ponen en peligro. El punto clave de la reflexión de Rousseau es la coincidencia entre felicidad individual y felicidad general, coincidencia que debe construirse, es más, debe educarse.

La contribución más importante de Rousseau a la teoría de la educación es su libro de "Emilio", publicado en 1762. Sobresalió también como crítico de la sociedad francesa de su tiempo, situación que influye determinadamente en su concepción pedagógica. Su libro "El contrato social" (1762) constituye un intento de abrir camino hacia la regeneración política de la sociedad, pretende resolver el problema de cómo el hombre puede asegurar los beneficios de la vida social sin perder la libertad individual que le corresponde en cuanto hombre.

Estos dos libros citados, según T.W. Moore,⁹² contienen ideas que bien pueden relacionarse entre sí para dar una mejor interpretación de ellos en los siguientes términos: mientras "El contrato social" pretende establecer las instituciones políticas que garanticen tanto la libertad como el orden social; el "Emilio" parte de las instituciones políticas para resolver el problema de que tipo de hombre podría vivir a gusto en esta sociedad y formarlo bajo tales parámetros. Tal reflexión pedagógica no perseguía la legalidad que dictaba la epistemología de las ciencias de aquella época sino que se inclinaba por los asuntos sociales y políticos.

Tomando conjuntamente las dos obras constituyen un intento más o menos coherente de formular un programa para una nueva sociedad y para un nuevo tipo de hombre capaz de vivir a gusto tanto en la nueva sociedad como en la vieja. Es así que no puede considerarse a Rousseau simplemente como un reformador de la educación, su teoría pedagógica esta estrechamente ligada en sus obras políticas.

Moore considera que un propósito no declarado de la teoría de Rousseau es la formación del ciudadano burgués al cual lo determina como el hombre natural y su política educativa como de acuerdo a la naturaleza. Al no determinar Rousseau a que se refiere con

⁹²Moore, T.W. *Introducción a la Teoría de la Educación*, p. 70

natural (término demasiado ambiguo), Moore establece dos posibles interpretaciones: natural como perteneciente a la naturaleza sensible, donde seguir el curso de la naturaleza sería equivalente a tratar al niño como un animal humano que se desarrolla de acuerdo con las leyes de su crecimiento.

Otra alternativa es comprender natural como una situación contrapuesta favorablemente a la sociedad.

Esta sospecha Moore la sostiene por los principios que el mismo Rousseau expresa en algunas otras obras suyas como es la idea de que el hombre no ha mejorado con la civilización, sino al contrario, en su estado natural pre-social era más feliz que el hombre artificial y civilizado de la sociedad moderna.⁹³ El mal en la sociedad por tanto, es consecuencia de la civilidad del hombre.

De esta hipótesis por tanto pudo haber partido Rousseau para determinar que el niño es bueno por naturaleza, de manera que todo lo que necesita para su formación es una actitud de pasividad vigilante por parte del educador que no está para imponer al niño limitaciones sociales adultas, sino más bien para proporcionarle oportunidades para el desarrollo de su bondad innata.

Hay muchas situaciones en el Emilio que apoyan esta concepción: Emilio crece lejos de la ciudad, no se le enseñan normas morales adultas, será tan libre como la situación lo permita y su único obstáculo frente a la naturaleza serán sus propias limitaciones: cuando sea adulto su bondad natural se habrá desarrollado de tal suerte que la sociedad no podrá corromperlo pero sí será capaz de adaptarse a ella.

Sin embargo existen sospechas que cuando él se refería a un hombre natural no lo entendía como el hombre salvaje pre-social, Moore supone que también podría haberse referido a la concepción de hombre que dominaba en su época, el hombre con posibilidad ilimitada de

⁹³*Ibid.* p. 75

perfectibilidad. Bajo tal perspectiva, la educación significaba la clave para formar al hombre natural donde natural se refiere a la personalidad ideal del hombre perfecto del futuro.

La pedagogía de Rousseau dejó importante tradición en la educación posterior a él, ejemplo de ello es que por primera vez se toma como centro de reflexión al niño (antes predominaba la reflexión acerca del maestro o de los contenidos. Rompe con la tradición de pensar a la infancia como un estado de imperfección, situación que lo propone como el descubridor de, la misma. Sin embargo también es considerado por las características de su teoría educativa como anti intelectual, antisocial e incluso anti educativo ya que pretende echar abajo la idea de iniciar al niño en las áreas del saber organizado.

Asimismo se critica la ambigüedad del término natural que no deja claro, pues puede referirse al ser pre-social que la civilización aún no ha echado a perder o interpretarse como hombre natural el ser perfectible.

Pero como se dijo anteriormente Rousseau rompió el metro de la ideología de la ilustración y sobre este aspecto se considera a Emmanuel Kant como el que expresaría como nadie el autentico espíritu de la ilustración y dejaría notar su influencia en las reflexiones pedagógicas.

Emmanuel Kant (1724-1804),⁹⁴ resumió en su lema *¡Sapare aude!* -¡ten valor de servirte de tu propia razón!- el espíritu del movimiento de ilustración alemán. Define la ilustración como la liberación del hombre de su culpable incapacidad. Incapacidad que traduce como la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía del otro y es culpable porque su

⁹⁴Kant nació en Königsberg, Alemania. Pietista de religión, estudió en la universidad de Königsberg donde a partir de 1753 fue profesor de filosofía. Aunque no se le considera pedagogo su influencia hacia esta disciplina es importante. Entre sus obras figura su "Pedagogía," que aunque fue escrita por uno de sus discípulos quedó bajo su supervisión y aprobación.

causa no reside en la falta de inteligencia, sino en la falta de decisión y valor de servirse por sí mismo de ella sin la tutela del otro.⁹⁵

Con el conjunto de ilustrados comparte el objetivo de desarrollar en el alumno una autonomía de juicio, la idea de enseñar a pensar en vez de enseñar pensamientos hechos y la primacía de la formación, en Kant, la formación moral primordialmente. Su reflexión pedagógica presupone su concepción ética como la razón última del quehacer educativo, a saber, su imperativo categórico: *obra según una máxima tal que puedas querer que se torne en ley universal.*

El hombre se le presenta como una dualidad, con carácter empírico por un lado y otro inteligible pero no son equivalentes, lo inteligible lo enaltece, mientras que a lo otro lo rebaja.⁹⁶ Esta concepción demuestra su tendencia hacia la racionalidad sometida a la experiencia sensible y explica la inclinación de todos sus escritos teóricos.

La idea central de Kant puede encontrarse en su escrito más importante, "La crítica de la razón pura," idea que puede resumirse en su teoría acerca de la "revolución copernicana."

Sabido es que Copérnico asentó el heliocentrismo y rechazó el geocentrismo de Ptolomeo, que estaba en boga hasta entonces. No es el sol el que gira alrededor de la tierra colocada dentro del universo, sino que es la tierra la que gira alrededor del sol.

De modo similar, dice Kant, tradicionalmente se había creído que el sujeto cognocente sería el que giraría alrededor del objeto conocido, es decir, sería el sujeto el que se regiría por las leyes del objeto, de lo cual resulta que el conocimiento significaría una simple y fiel copia de la realidad. Pero para Kant sería al revés, el objeto sería el que giraría alrededor del sujeto, lo que significaría que el sujeto impondría sus normas al objeto y no al revés. Dicho en otras palabras,

⁹⁵ Kant, Emmanuel. *¿Qué es la ilustración?* p. 25

⁹⁶ Schevrel, Hans. *Antropología pedagógica* p. 46

en lugar de intentar aplicar los conceptos en función de la experiencia, como lo habían hecho los empiristas -entre ellos Hume,- Kant emprendió la tarea de explicar la experiencia en función de los conceptos.

Para Kant resultaría la experiencia sensorial como necesaria pero no suficiente para el conocimiento, razonamiento que rompería tajantemente con la tradición en boga, la empirista, gestada en Inglaterra pocos años atrás por filósofos como John Locke (1632-1704) y David Hume (1711-1776). Contrariamente a esta teoría, Kant afirmaría en cuanto a la organización del conocimiento que esa transformación de las materias primas de la experiencia en conocimiento no se derivaban estrictamente de la experiencia sensible.

Explicaría que el conocimiento independiente de la experiencia se calificaría como *a priori* y todo lo demás que se derivará de la experiencia *a posteriori*. La mente, por su parte, transformaría la experiencia en conocimiento a través de categorías (utilizadas en el sentido aristotélico), que podrían ser proposiciones analíticas (frases sin predicado) o sintéticas (frases con predicado). Para la tradición filosófica existente las proposiciones sintéticas no podrían tener el carácter de *a priori* porque sería necesario un contacto previo con la experiencia; Kant sin embargo, dedica su Critica de la razón pura para demostrar que los juicios sintéticos *a priori* son posibles, tomando como fundamento de demostración a las matemáticas puras.

El proceso de conocimiento sería también contrario a la tradición existente del siglo, para Kant, los sentidos reciben el impacto de la experiencia externa, pero es el entendimiento quien los organiza o unifica convirtiéndose en conocimiento desde el interior del sujeto. Al entendimiento lo ve como inteligencia activa, distinta a la razón, esta última opina que hace iguales a los hombres en tanto que son racionales, pero desiguales en su capacidad de entendimiento.

La ciencia según Kant es una construcción o creación del hombre donde no desecha ni el empirismo ni al racionalismo porque es necesario el dato empírico pues constituye la materia del conocimiento y gracias a esto la ciencia es progresiva. Pero lo determinante del nivel científico, lo que constituye propiamente la universalidad y la necesidad de juicios sintético a priori, esta en la categorías del entendimiento. Tiene datos recibidos de la experiencia, pero su validez depende de lo a priori.

A diferencia del conocimiento científico Kant expone en su "Crítica de la razón práctica" su sistema ético, cuyas tesis centrales la constituyen el deber ser y el imperativo categórico y dentro de estos principios se enmarcan sus reflexiones acerca del problema de la formación humana.

Siguiendo el espíritu ilustrado, Kant tiene plena confianza en la educación del hombre: "El hombre sólo puede ser hombre mediante la educación [...] el no es más que lo que la educación hace de él. La misión de la educación estaría en brindar al hombre la oportunidad de alcanzar su destino, a saber, la razón y la libertad."⁹⁷

Kant escribiría que la educación es un arte⁹⁸ que con el tiempo desarrollaría todas las disposiciones naturales del hombre generación tras generación hasta conducir a toda la especie humana a su destino. Tal formación significaría por tanto una suma acumulativa de cultura y experiencia, y la pedagogía una forma de racionalización de la formación.⁹⁹

La pedagogía con Kant representa una disciplina práctica cuyos fines serían eminentemente morales, la principal misión de esta sería la formación; la educación en la reflexión kantiana deja de ser instrucción para convertirse en *bildung* (formación). El hombre debe recibir una educación física que formará la naturaleza del hombre y junto a ella una

⁹⁷ Kant, Emmanuel. *Pedagogía* p. 30.

⁹⁸ *Ibid.* p. 34.

⁹⁹ *Ibid.* p. 35.

educación práctica que tiene como fin la moralización. la pedagogía surge como el arte de formar hombres que actúen bajo el imperativo categórico.

Asimismo, el hombre debía formarse no para el presente sino conforme a un estado mejor, hacia el futuro de la humanidad. No tenía que instruirse mecánicamente sino "ilustrarse," donde lo más importante sería enseñar a pensar al niño.

Kant cierra la época del iluminismo y abre la puerta al idealismo alemán y junto a este a la época llamada romántica a la que su obra inspira profundamente. Culminó con el movimiento especulativo tendiente a buscar en el pensamiento del hombre el secreto de la realidad universal para abrir camino al idealismo que llegaría a suprimir el dualismo kantiano entre a priori y a posteriori para reducir lo empírico a modos del desarrollo ideal del pensamiento puro. La realidad surge como desarrollo dialéctico, es historia donde se desarrollarían colectivamente sujeto y objeto, pensamiento y ser. Entre sus principales continuadores se hallan Fichte, Schelling y Hegel, pero este tema se retomará más adelante.

II.6. La pedagogía del S. XIX

La pedagogía con el iluminismo surgiría como un proceso de autoformación, y, la cultura europea nuevamente acogería para sí los ideales humanistas de la época clásica. Al conjuntarse ambas instancias los pedagogos del siglo XIX partidarios del neohumanismo combatirían ardientemente con la tendencia educativa del filantropismo,¹⁰⁰ de boga en aquella época. En la opinión neohumanista el filantropismo con el predominio de la naturaleza científica

¹⁰⁰*El filantropismo sería una tendencia pedagógica cuyo mejor representante quedaría bajo la figura de Bassedaw (1724-1790). Su fin se afocaba a vivificar la clásica virtud de la filantropía mediante la educación conforme a la naturaleza de Rousseau; su objeto radicaba en preparar al individuo para una vida útil, patriótica y feliz.*

sobre la literaria, y con su orientación práctica, descuida los intereses permanentes del espíritu. La pedagogía de los filántropos y humanistas tuvo sus mejores aciertos en la cultura media y universitaria, no obstante en este siglo el espíritu de la nueva educación penetraría en el pueblo gracias a los trabajos de Juan Enrique Pestalozzi quien sustentó las primeras bases sistemáticas para la educación popular.

Encontramos en Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827) al mejor representante de la educación popular del siglo XIX. Sustentó por primera vez los postulados modernos de la pedagogía social, su teoría no buscaría formar a un "gentleman," sino al pueblo. Su principal influencia la encuentra en Rousseau quien fortalecería su actitud de rebelión moral contra los opresores e injusticias de su tiempo.

Al igual que Rousseau confiaba plenamente en la bondad natural del hombre, de ahí sus pretensiones de llevar al máximo desarrollo un método de educación elemental capaz de erradicar sólidamente en el espíritu infantil los primeros elementos del saber de manera natural e intuitiva. los principios de dicho método quedaron formulados en su obra pedagógica "Como Gertrudis enseña a sus hijos" publicada en 1801.

Previo a la publicación citada Pestalozzi habría escrito su afamada novela "Leonardo y Gertrudis" publicada en 1797, donde establece la bondad natural del hombre, la cual es susceptible de ser corrompida por la intervención de algunas fuerzas sociales, convirtiendo a las instancias de la familia, la religión, la ley y la escuela como las instancias reformadoras del espíritu humano que pueden rescatar al hombre del camino del mal.

El moralismo pestalozziano se desarrollaría independientemente del moralismo kantiano, predominante en aquella época. En su opinión debía unir lo que Rousseau había separado, es decir, la libertad de la naturaleza con la autoridad del deber; situación que deja ver

su insistencia en establecer un orden moral y una disciplina social: "el objeto de la educación es preparar a los hombres para lo que deben ser en la sociedad."¹⁰¹

Pestalozzi expreso como ningún otro pedagogo hasta entonces la importancia del vinculo existente entre el objeto de la educación y los fines sociales. El sujeto entregado a sus instintos naturales no podría rebasar el estado de animalidad sino es a través de la educación y por más que la cultura europea intentará promover el desarrollo de las ciencias y de las artes mientras no existiera un real desarrollo de la instrucción popular no podría hablarse de un verdadero progreso porque "aunque su cabeza de oro tocará las nubes, la instrucción popular, que debería sostener esta cabeza, es inconsciente como los pies de barro."¹⁰²

La formación del hombre para Pestalozzi se separaría en dos sendas distintas, pero no por ser distintas sin la misma importancia. Una de ellas se refería a la formación humana general, objetivo del neohumanismo, la otra, en cambio se refería a una formación de carácter profesional o técnico que educa al hombre para el quehacer social. Con relación a esto piensa que al valor y el fin individual de la educación debe coincidir con el valor y el fin social. El punto de coincidencia lo encuentra justamente en la formación profesional que la considera como la aplicación de la educación en su trabajo concreto considerando esta situación como el punto donde el individuo encuentra el instrumento de la formación de su personalidad y de su eficiencia social.

Sus escritos reflejan su preocupación por el problema de conciliar la particularidad de la educación profesional con la universalidad de la educación humanista así como el peligro que se corre con el posible predominio de una educación técnica sobre la formación ética del hombre. Pestalozzi considera entonces necesario ofrecer junto con la educación profesional una

¹⁰¹Larroyo, Francisco. *Op. Cit.*, p. 458

¹⁰²*Ibidem.*

educación ética-religiosa, la cual tendría como misión mantener despierto en el individuo la conciencia de contribuir, cada cual con su actividad, a la creación e incremento de un orden universal en que todas las voluntades se armonicen mientras cada voluntad individual afirma su libertad interior.

Por último es importante no olvidar el carácter sensualista que Pestalozzi imprime a su reflexión pedagógica, al considerar de valor fundamental la claridad cognoscitiva basada en la experiencia. La guía hacia una educación sensualista las desarrollaría en dos obras esencialmente que dirigió hacia padres y maestro, a saber, "El libro de la madres" y el "ABC de la educación."

Nuevamente encontramos con este teórico pedagógico que la educación encuentra sus bases en fundamentos eminentemente prácticos y didácticos. Lleva a reflexión asuntos del deber ser unidos a los ideales sociales de la época.

Independientemente de los trabajos realizados por Pestalozzi que repercutieron de manera importante en las reflexiones y construcciones pedagógicas del siglo XIX; la primera mitad de este siglo tanto en Alemania como en el resto de Europa, el idealismo impregnó con su espíritu a todos los sectores de la cultura, especialmente en la forma sistemática y rígida lógica que tendría con Hegel, el cual por necesidades del presente trabajo, será retomado en el siguiente capítulo pero debe dejarse establecido que su pensamiento sería determinante en la conformación de las construcciones científicas siguientes a él.

A pesar de la importancia que cobraron las reflexiones idealista fueron perdiendo terreno a causa del carácter paradójico de muchas de sus afirmaciones que se presentaban como un abierto desafío al sentido común. Empezaron a surgir tendencias filosóficas que pensarían que el sistema idealista llevaba demasiado a menudo a deformar los hechos. para hacerlos entrar,

con mal disimulados artificios lógicos en los esquemas preconstruidos. De tal situación surgiría la oposición al idealismo con la búsqueda de nuevos sistemas filosóficos.

Esta actitud tendría importantes repercusiones en las reflexiones filosóficas y por consecuencia en la construcción reflexiva de las distintas disciplinas, entre ellos, la pedagogía; las cuales debían de guiar sus reflexiones por sistemas que evitarían caer en lo que se determinaba como sentido común.

La reacción contra el idealismo comenzó a abrir cada vez más pronunciadamente un abismo entre filosofía y ciencia para culminar en el año de 1850 con el surgimiento del movimiento positivista, cuyo espíritu impregnaría a toda la cultura europea y más tarde a todo el mundo.

II.7. La influencia del positivismo en el estudio pedagógico

Los grandes progresos de las ciencias naturales tentaban a las inteligencias a trasladar los principios y métodos de estas ciencias al campo de la filosofía. El científico Darwin se ocupó de investigar el origen del hombre a su evolución biológica y bajo tal base la filosofía pensó que de la naturaleza orgánica del hombre podría pasarse fácilmente a la cuestión de la naturaleza espiritual y, por consiguiente del lenguaje, de la moral, de la religión, etc. Bajo tales parámetros entonces, como en las otras esferas de la naturaleza, el conocimiento de los asuntos filosóficos estaría en la determinación de hechos (sujeto a observación) y de las relaciones constantes entre ellos (leyes).

A tal corriente del pensamiento se le nombraría positivismo a causa de que el pensamiento debía llegar a un estado positivo (teoría de Comte, del positivismo), en donde se imprimiría a las ciencias un sello filosófico y a la vez la filosofía se vería obligada a informarse

del espíritu propio de las ciencias naturales. Más que doctrina, el positivismo sugirió como un método que garantizaría la objetividad de los hechos que se sentía perdida en la concepción idealista, a través del criterio de la experiencia sensible: "sólo la referencia a los hechos positivos tal como son dados por la observación y el experimento, puede servir para frenar la arbitrariedad de la fantasía en la interpretación de la realidad natural y en la dirección y organización de la vida humana."¹⁰³

Bajo esta perspectiva la filosofía debía renunciar a cualquier reflexión metafísica, a las pretensiones de descubrir verdades absolutas más allá de los fenómenos, los cuales constituían el objeto de la ciencia. La filosofía, que por siglos había sido quien guiaría las reflexiones del mundo humano se transformaría de metafísica en metodología de la ciencia.

Del mismo modo, como la sociedad humana forma parte de la realidad natural debe de obedecer a las leyes universales que dominan en ella. Descubrir en la maraña de los fenómenos sociales la regularidad y necesidad de los ritmos con que se manifiesta en el mundo humano las leyes universales es una misión que corresponde cumplir a la ciencia.

Dentro de las tendencias que dominaron la última mitad de siglo encontramos el humanismo de Feuerbach, el materialismo histórico de izquierda alemana con Marx y Engels y el sociologismo de Comte en Francia, el empirismo y el utilitarismo de Mill en Inglaterra. Sin embargo debido a la influencia de los progresos consecuentes de la aplicación de la metodología de las ciencias positivas, el naturalismo y el positivismo celebrarían su triunfo frente a los demás, aunque es importante tomar en consideración que existía diversidad de tendencias en el pensamiento ya para este siglo.

Por primera vez se intenta constituir una ciencia de la educación en la figura de Herbart. Ciencia que debía acoger los principios de la ciencia positiva y justamente es el

¹⁰³Lamana, Paolo E. *La filosofía del siglo XIX* p. 350

momento clave donde todo cambia para la reflexión pedagógica, aunque no sólo para ella sino para el conjunto de las disciplinas sociales, que a partir de este momento intentarían someterse a las indicaciones de una ciencia en apariencia infalible, y en el caso pedagógico, olvidando su tradición reflexiva eminentemente filosófica para, a partir de otras ciencias mejor constituidas desde los criterios positivistas, construir su corpus científico y por ende, contar con una legitimidad teórica.

Siendo para esta tendencia la especie humana una formación natural, derivación mecánica de formas de vida inferiores que a su vez son resultado de las transformaciones físico-químicas que actúan en el mundo inorgánico; se despoja al hombre del carácter privilegiado entre los seres del universo. A partir de este momento la llamada vida espiritual encuentra su ley y su explicación en la naturaleza y la fe religiosa en Dios habría de ser sustituida por una fe basada en el progreso de la humanidad.

El triunfo positivista estuvo determinado por la objetividad que brindaban sus métodos en la ciencia natural, pero además encontró un apoyo importante en las concepciones políticas y económicas ya dominantes en la primera mitad del siglo. El individualismo liberal imponer al estado la obligación de ignorar el contenido de la vida espiritual y de la actividad de los ciudadanos y limitar su tarea al mantenimiento, por medio de la fuerza material, de un orden.

El liberalismo exaltaría la libre competencia, situación que instauraría un orden económico tan sólido como el natural.

La economía anhela convertirse en una ciencia análoga a la física, en una investigación que logrará determinar las leyes que expresan las relaciones necesarias según las cuales se producen los hechos económicos.

Este ambiente se dejó sentir no sólo en la economía sino en las demás ciencias humanas como son la psicología, la sociología y por supuesto en la pedagogía.

El fundador del positivismo es el francés Auguste Comte (1798-1857). Su obra fundamental apareció en 1830 bajo el título de "Curso de filosofía positiva." Otras de sus obras importantes son "Plano de los trabajos científicos necesarios para organizar a la sociedad" (1822), "sistema de política positiva o tratado de sociología que instituye la religión de la humanidad" (1851-54).

El descubrimiento fundamental y punto de partida de la filosofía comteana está en la ley de los tres estados (que repercutiría fundamentalmente en el posterior desarrollo de las ciencias), según la cual todo conocimiento humano pasa por tres estados de evolución: el estado teológico o ficticio, el estado metafísico o abstracto y el estado científico o positivo.

En el estado teológico se explican los hechos por la intervención directa y continua de agentes sobrenaturales. En el estado metafísico la dualidad es sustituida por las fuerzas abstractas concebidas como capaces de generar los fenómenos observados. Por último, en el tercer estado, el positivo, el espíritu humano renuncia a buscar el origen y destino del universo y las causas íntimas de los fenómenos para descubrir las leyes de los fenómenos mismos, es decir, de sus relaciones invariables de sucesión y semejanza.

De estos tres estados Comte diría que el teológico corresponde a la infancia de la humanidad, la edad metafísica a la adolescencia y la edad positiva a la madurez. Esta evolución se observaría no sólo en la historia de la humanidad, sino también en cada una de las ciencias e incluso en la historia de los individuos.

Como no todas las ramas de la existencia han logrado el nivel del estado positivo, Comte declara una situación de anarquía intelectual, la cual sólo puede ser solucionada con el establecimiento de una filosofía positiva que determine la tarea de cada ciencia, así como la jerarquía completa de ellas. Esta encomienda Comte pretende resolverla con el establecimiento

de una enciclopedia de las ciencias donde estaría ordenadas conforme a una escala descendiente de sencillez y generalidad.

La enciclopedia de las ciencias estaría constituida por cinco ciencias fundamentales, a saber, astronomía, física, química, biología y sociología. A esta última la consideraría como la física social que se traduciría como la aplicación del método empleado por las ciencias naturales a los hechos sociales.

La ciencia desde el punto de vista comtiano esta llamada a establecer el dominio del hombre sobre la naturaleza. En general esta tiene por objeto servir como base racional a la acción del hombre sobre la naturaleza, la considera como el conocimiento de las leyes y los fenómenos cuyos resultados constantes permiten preverlos y modificarlos en sentido favorable para el hombre.

El movimiento positivista tendría de aquí en adelante una profunda influencia en todas las manifestaciones de la cultura. Llevaría la reflexión al estudio del hecho educativo tal como lo ofrece la observación en su realidad, determinando como vacías e infecundas las fórmulas abstractas de la tradición histórica de las construcciones pedagógicas. A cambio se produciría en este campo un sentimiento de lo concreto, es decir, el amor por los datos particulares, comprobados con precisión, la preocupación del contacto con la experiencia más viva la gran fe en la ciencia como dominadora y renovadora de la vida individual y social por sus continuos progresos y por la sólida certidumbre de sus resultados. Como se observa la pedagogía positivista surgía de cero debido a que su tradición reflexiva sería considerada por la nueva ideología positiva como una reflexión abstracta sin fundamentos legítimamente científicos.

Un buen ejemplo de la influencia positiva en la educación de aquel tiempo es la obra de Spencer, en su obra " la educación intelectual, moral y física" (1861), que constituye una exaltación de la potencia educativa de la ciencia, combatiría decididamente contra la educación

neohumanista para encontrar la formación un nuevo significado donde las disciplinas científicas estarían sobre las literarias.

De manera global el positivismo debía de erradicar cualquier conocimiento abstracto del pensamiento científico quedando rechazada cualquier representación del mundo interior del niño: todo el interés debía centrarse en los hechos concretos y sensibles y en sus leyes.

El positivismo representó para la cultura un cambio que hoy en día encuentra sus mejores frutos. Heredaría la ideología que hoy empapa los fundamentos de la epistemología de las ciencias actuales convirtiendo en el criterio de autenticidad y objetividad para los tiempos modernos. Para las ciencias humanas la incorporación de tal criterio de objetividad las contraponen a la originalidad espiritual y los más altos valores humanos contra una filosofía de los hechos indagados por las ciencias experimentales.

11.8 La pedagogía del S. XX

No obstante del rotundo éxito de las ciencias positivas, a inicios del siglo XX se somete a éstas ciencias a una revisión crítica general. De dicha revisión surgen diversas corrientes del pensamiento que por sus características puede decirse que se distinguen por la actitud que asumen ante la ciencia y su objeto de estudio y ante los problemas filosóficos.

Entre dichas corrientes encontramos primeramente al espiritualismo que niega a la ciencia como el conocimiento auténtico. En contraposición se encuentra el neocriticismo que acepta a la ciencia como el único conocimiento verdadero y reduce a la filosofía a una reflexión de la ciencia.

El pragmatismo surge con gran auge, principalmente en la cultura anglosajona, en donde se acepta a la ciencia como un conocimiento verdadero pero que queda subordinado a la

vida o a la acción, la cual es reconocida como la realidad suprema. La ciencia por tanto tendría el objetivo de orientar a la acción y a la vida en general.

En otro plano se encuentra la fenomenología y el existencialismo los cuales se inclinan por la reflexión y el análisis de las actitudes fundamentales y manifestaciones del hombre a manera de contemplación.

Por último resurge el positivismo tanto con un carácter lógico como de un análisis lógico-lingüístico de las ciencias. Todas estas corrientes del pensamiento se desarrollaron paralelamente, cada una con notable influencia sobre las otras. Exponerlas aquí detalladamente llevaría demasiado espacio por lo que ésta breve síntesis tiene por objeto únicamente dar cuenta de las distintas tendencias epistemológicas de las ciencias que demuestran el pluralismo científico que caracteriza al siglo XX, pluralismo que influye determinadamente en la conformación científica de las disciplinas cuyos objetos de estudios están relacionados con el hombre.

En el capítulo anterior se presentaron algunos de los trabajos que en materia de educación que se han realizado durante nuestro siglo (a excepción del de Herbart), con la intención de demostrar la pluralidad de concepciones que existen en torno al estudio educativo (ciencias de la educación, ciencia de la educación o pedagogía).

Habiendo explorado la historia epistémica de la educación encontramos ahora que la actual situación pedagógica se enfrenta con la disyuntiva de continuar con la evolución que le señala la tradición que le precede, eminentemente práctica en cuanto a los fines éticos, o en cambio, adoptar de la nada un estatuto científico (entiéndase científico desde el enfoque de las ciencias hipotéticas deductivas a menos de que se indique otra cosa), que aunque posible, limita las características heredadas por su tradición reflexiva. Factor que creo condiciona la problemática situación pluralista que enfrenta la pedagogía (ver capítulo anterior) donde lucha

entre su tendencia ética y política y su necesidad de unirse a los convencionalismos actuales sin tener fundamentos científicos, desde los criterios de la ideología moderna, que le permitan una evolución lógica hacia la científicidad positiva viéndose obligada a retomar conceptos y principios elaborados por otras disciplinas mejor establecidas científicamente corriendo el riesgo de terminar disolviendo entre ellas, como es lo que está sucediendo.

O por otro lado, consiga tal situación científica a costa de reducir el campo de acción que por tantos siglos tuvo entre sus manos, cuando no se dudaba cual era el trabajo sobre el cual debía reflexionar el pedagogo, situación que hoy es difícil de determinar por los mismo pedagogos.

La incertidumbre que hoy vive la pedagogía es hasta este siglo determinada y quizá la principal causa queda determinada en la búsqueda de un estatuto científico que no puede sustentarse con firmeza por que históricamente la pedagogía ha venido siendo una variación de filosofía, es decir una filosofía de la educación que se contraponen a los parámetros de la ideología científica predominante de liberar a las reflexiones de cualquier conocimiento abstracto y tratándose la pedagogía de una disciplina que estudia al hombre limita la originalidad espiritual y a los más altos valores humanos que están unidos íntimamente con las reflexiones pedagógicas y prueba de ello es lo recogido por el contenido del presente capítulo donde las reflexiones pedagógicas son eminentemente éticas y políticas.

Por desgracia el problema no queda aquí, las consecuencias de dicha incertidumbre afectan tanto a la construcción teórica de la pedagogía indispensable para el desarrollo de un país por razones de sobra conocidas, como más específicamente, a la formación de los especialistas en esta disciplina, como veremos a continuación.

CAPITULO III
IMPLICACIONES DEL DEBATE EN LA FORMACIÓN Y EN LA
PRÁCTICA PROFESIONAL DEL PEDAGOGO

- III.1 LA CONSTRUCCIÓN DE UN OBJETO DE ESTUDIO**
- III.2 IMPLICACIONES DE LOS PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICOS DE LA**
PEDAGOGÍA EN LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA DE LOS PEDAGOGOS
- III.3 LA IDENTIDAD DEL DISCURSO PEDAGÓGICO**

III.1. La construcción de un objeto de estudio

El recorrido, realizado en el capítulo anterior, a través de los diferentes momentos históricos por los que han pasado la educación y la pedagogía, permitió observar las transformaciones y sentidos que el discurso pedagógico ha tenido a lo largo de una historia de interpretaciones que van de la *techné* a la tecnología, de la filosofía al cientificismo, de la pedagogía a las ciencias de la educación.

En el presente capítulo se analizan tres expresiones actuales de la historia de la constitución del discurso pedagógico: En primer lugar, las posibilidades de asumir a la pedagogía como un campo en continua construcción de su(s) objeto(s); en segundo término, algunas implicaciones de los problemas epistemológicos de la pedagogía en la formación y práctica de los pedagogos; finalmente, algunas reflexiones sobre la identidad del discurso pedagógico.

Con relación a la necesidad de asumir que la pedagogía permanece abierta a su construcción, se puede afirmar que esta idea supone oponerse a las concepciones que, o bien desde criterios epistemológicos a priorísticos le niegan la posibilidad de consolidación (por ejemplo, Durkheim), o le asignan un objeto fijo -la educación- al discurso pedagógico.

La idea de que la(s) pedagogía(s) puede(n) construir su(s) objeto(s) de estudio parte de una perspectiva epistemológica -o no- en la que "...se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquellos que el espíritu mismo obstaculiza a la espiritualización. [...] Nada es espontáneo. nada está dado. Todo se construye."¹⁰⁴

¹⁰⁴ Bachelard, G. *La formación del espíritu científico*. p. 11-12. En esta propuesta se enfatiza la necesidad de superar los obstáculos epistemológicos, la historia de la pedagogía, como se ha mostrado esta lleno de estos.

La construcción de objetos de estudio es una perspectiva promisorio para el campo pedagógico. De hecho, el contenido de las grandes teorías pedagógicas es muestra interesante de cómo la pedagogía misma ha intentado y gestado numerosas construcciones de su o sus objetos.

Un riguroso trabajo sobre el proceso de construcción de objetos es el presentado por Bourdieu y otros autores en El oficio de Sociólogo.¹⁰⁵ En esta obra se ofrecen precisiones y sugerencias para la investigación en ciencias sociales. Considerando que la pedagogía no puede evitar tener un carácter social, dichas sugerencias resultan de importancia en este trabajo.

En el capítulo dedicado a la construcción de objetos los autores señalan: "El punto de vista -dice Saussure- crea el objeto." Es decir que una ciencia no podría definirse por un sector de lo real que le correspondería como propio. [...] Es el mismo principio, instrumento de la ruptura con el realismo ingenuo, que formula Max Weber: "No son -dice Max Weber- las relaciones reales entre cosas lo que constituye el principio de delimitación de los diferentes campos científicos, sino las relaciones conceptuales entre los problemas ..."¹⁰⁶

Ya desde aquí puede sostenerse un debate con la epistemología positivista que, desde una supuesta neutralidad y una exageración de las evidencias (realismo ingenuo), asignan a "la educación" (pensada como *cosa* y alejada de su construcción conceptual y de la posibilidad de articularse con otros conceptos) como el sector de la realidad que corresponde a la pedagogía.

Por el contrario, desde la propuesta de construcción de objetos, el proceso de construcción de conocimientos -propio de la investigación y del ejercicio intelectual- "...se organiza de hecho en torno de objetos construidos que no tienen nada en común con aquellas unidades delimitadas por la percepción ingenua.[...] Y si esta suerte de tautología, por la cual la

¹⁰⁵ Bourdieu, p. (et. al.) El oficio del sociólogo. S XXI, México, 1983.

¹⁰⁶ *Ibid.* p. 51.

ciencia se construye construyendo su objeto contra el sentido común -siguiendo los principios de construcción que la definen-, no se impone por su sola evidencia, es porque nada se opone más a las evidencias del sentido común que la diferencia entre objeto *real*, preconstruido por la percepción y objeto científico, como sistema de relaciones expresamente construido."¹⁰⁷

La distinción entre objeto observable y construcción del objeto -las abstracciones que se confrontan críticamente con las apariencias- replantea el papel de todos los elementos involucrados en el proceso de investigación y/o de construcción de conocimientos, desde el sujeto hasta el objeto y las formas de acercamiento al mismo. Con relación a estas, la teoría adquiere un papel relevante que la lleva más allá de un marco fijo y positivo. Se transforma en un ámbito generador de problemáticas significativas; es decir, se abre e indica pautas de superación de obstáculos y vías de ruptura y de vigilancia de lo que se construye:

"Un objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido sino en función de una problemática teórica que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados."¹⁰⁸

Con respecto a la pedagogía, hay numerosos testimonios de como ha ido constituyendo sus objetos y ha ido constituyéndose a sí misma de manera polémica y multideterminada, aun cuando no todos los que se desempeñan en su campo acierten a dar cuenta de esto.

En el trabajo de Hoyos Medina, Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?¹⁰⁹ se realiza un importante esfuerzo por dar cuenta de la constitución de la pedagogía y de lo que el autor llama "el objeto pedagógico." Ahí se plantea que a partir de

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 52. Es necesario subrayar que la concepción de ciencia asumida por los autores, difiere del cientificismo positivista, puesto que no se reduce a la mera aplicación del método y procedimientos técnicos. Ciencia equivale a elaboración de explicaciones nuevas y objetos nuevos.

¹⁰⁸ Cuando los autores subrayan la importancia de la teoría no menos precian con ello la alusión a lo que está fuera de ella, pero sí insisten que lo externo se convierte en interno al ser interpretado.

¹⁰⁹ Hoyos, C.A. Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?.

Herbart la tradición alemana del pensamiento da pautas para la reflexión sistemática del objeto de la educación.

Dice el autor acerca de Herbart: "Su obra fincada sólidamente en la tradición reflexiva de la teoría del conocimiento, a través de Fichte, refleja el espíritu de la época: la búsqueda incesante de consolidación de un corpus sistemático de conocimientos que canalizaran al hombre, en su devenir, hacia el desarrollo de sus facultades mediante el conocimiento..."¹¹⁰

Recordemos que para Herbart la pedagogía habrá de aspirar a ser un sistema que encuentre bases en la ética y en la psicología. "De esta manera la triada herbatiana: pedagogía, psicología y ética, se configura en el plano de la autorreflexión.

La incorporación de lo psicológico y lo ético permite a Herbart reflexionar sobre los a priori respecto a los fines de la educación (reflexión ya sugerida en la obra de sus predecesores). Una vez percatado de que esto implicaba una idea preestablecida de lo que justificaba el objeto de la educación: "la educabilidad humana", visualizó que no era consecuencia fortuita, sino proceso constante del desarrollo de la conciencia, en el devenir del yo y su confrontación con el no-yo."¹¹¹

Al parecer, el objeto pedagógico se construye en la diferenciación y apropiación del sujeto con lo que él no es. Entonces, la pedagogía encuentra su razón de ser en "el desarrollo de la conciencia para sí orientado a la formación integral del sujeto. En esto se complementa con la tradición filosófica."¹¹²

¹¹⁰Hoyos, C.A. "Epistemología y discurso pedagógico. Razón y aporía en el proyecto de modernidad" en Rodríguez, A. y p. Ducoing (comps.) *Formación de profesionales de la educación*, P. 246.

¹¹¹*Idem*

¹¹²*Ibid.*, p. 247.

Queda bosquejada la posibilidad de construcción de un objeto de estudio para la pedagogía, el movimiento de la conciencia en la confrontación con lo que ella no es, esto es lo que con Herbart se llamó educabilidad y más adelante: formación.

Ahora bien, sobre la construcción de objetos en pedagogía hay un testimonio interesante en nuestro contexto. Hablo del Estado de conocimiento: Filosofía, teoría y campo de la educación, del 2º congreso nacional de investigación educativa.¹¹³ Los autores que desarrollan este documento hacen una comparación interesante entre los problemas de estudio de hace dos décadas y los de la última década:

Así, en el 1er. Congreso nacional de investigación educativa -y analizados con base en tres ejes: ámbito temático, enfoque disciplinario, y perspectiva teórica- se destacan tres tipos de acercamiento y abordaje de los objetos: "1. Investigaciones que ciñen a las denominaciones socializadas de las diversas teorías. [...] 2. Investigaciones que construyen designaciones ad hoc de los tipos de investigación encontradas en donde combinan supuestos conceptuales y/o metodológicos entre perspectivas teóricas. [...] 3. Investigaciones en las que los debates se trazan desde una racionalidad que se asienta en la referencia a los aspectos prioritariamente atendidos en el ámbito temático en revisión..."¹¹⁴

Se podría identificar o ejemplificar cada una de estas modalidades y debates sobre la construcción de objetos de estudio, con las polémicas sobre funcionalismo y resistencia; etnografía y constructivismo; y teoría curricular y didáctica crítica, respectivamente, por poner algunos ejemplos.

¹¹³Hoyos, C.A: (et. al.) Filosofía, teoría y campo de la educación. Estudios de conocimiento No. 29, 2º Congreso nacional de investigación educativa. La investigación educativa en los ochenta. Perspectiva para los noventa, SNTE, México, 1993.

¹¹⁴Ibid. p. 14

La última década, por su parte, ha visto emerger como preocupación una mayor reflexión y problematización de la pedagogía, en su construcción y búsqueda de consolidación epistémica o epistemológica:

De ésta forma, los autores destacan cuatro polémicas sobre la problemática de construcción de conocimiento pedagógico: "1. El debate sobre el carácter científico o no de la pedagogía. [...] 2. Otra polémica de gran arraigo es la que opone la pedagogía (tanto en su acepción de ciencia de la educación, como en la filosofica-prescriptiva) a las ciencias de la educación de manera excluyente. [...] 3. Un debate más que ha tenido presencia en el campo es aquel relativo al carácter inherentemente prescriptivo de la pedagogía y de la epistemología. [...] 4. Otra polémica de singular importancia aunque su producción no sea cuantitativamente tan fuerte, es la que se plantea entre modernidad y posmodernidad."¹¹⁵

Indiscutiblemente, en cada uno de estos debates se encuentran posiciones sobre el objeto o los objetos pedagógicos, sobre la constitución y solidez argumentativa de la pedagogía, sus teorías y discursos, y sobre los objetos que la pedagogía construye. Una aproximación de esta situación ha sido el punto de partida de esta investigación (Capítulo I). Se observa como en una década se subraya la discusión epistemológica como preocupación de primer orden, veamos algunas de sus repercusiones en el siguiente apartado.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 41. Sobre las tres primeras temáticas, hemos intentado un planteamiento en el que se tocan aunque con matices estos problemas. Sobre la modernidad y la posmodernidad, aunque muy relacionado con nuestro análisis no es propósito ni está al alcance del presente trabajo.

III.2. Implicaciones de los problemas epistemológicos de la pedagogía en la formación y práctica de los pedagogos.

La formación y la práctica de los pedagogos y de los trabajadores de la educación, han sido temáticas recurrentes en las reflexiones de la última década. Casi siempre, tanto la formación como la práctica han estado acompañadas de un adjetivo que las distingue: lo profesional. El análisis de la pedagogía, en estos términos, está enfocado más en su sentido productivo y de acciones que en relación a la construcción de conocimientos.

Para Raquel Glazman, "el origen de la concepción de formación profesional se relaciona con la expresión de elitismo, porque parte de una necesidad de restricción del acceso a los conocimientos a sectores selectos según su origen de clase. Junto con la idea de selectividad se confiere un valor fundamental a la *utilidad* de los estudios. En ciertos ámbitos universitarios y sobre todo en las concepciones sobre profesión de algunas carreras, el elitismo y la utilidad rigen el proyecto profesional. Las universidades se constituyen en instancias de producción de profesionales frente a una sociedad que los demanda y emplea."¹¹⁶

La preparación y las prácticas que realizan los profesionales de la pedagogía, se ven inmersas en procesos complejos que la condicionan. Las posibilidades de adquisición de un discurso y de producir o no conocimientos, van más allá de una referencia a sí mismas; de cualquier forma hay reciprocidad entre condicionamientos y conocimientos, ambos se afectan, pues al decir de la misma autora, "Khun señala que los cuerpos de conocimientos no son simples conjuntos de datos y teorías en una disposición indiscriminada, sino que son sistematizaciones

¹¹⁶Glazman, R. "La cuestión curricular y la formación de los profesionales de la educación" en Rodríguez, A. y p. Ducoing *Op. Cit.*, p. 106: "El concepto de profesión se centra en la existencia de una serie de actividades que se desarrollan en campos especializados.

originadas y organizadas en función de posiciones teóricas pero también en función de posturas ideológicas sobre los hechos sociales y humanos."¹¹⁷

Lo anterior se complementa con las ideas de Ardoino, muy a propósito de este capítulo: "...nunca fueron ni serán jamás propiamente científicas la educación y la pedagogía. Su carácter finalizado, [intencionalizado...] las vuelve conjeturales y voluntaristas. Dependen de un proyecto de hombre o, mejor dicho, de un proyecto de sociedad."¹¹⁸

La preparación del estudiante de pedagogía y el ejercicio profesional del egresado, dependen, en buena medida, del tipo de sentido o demandas con las que se haya articulado la propuesta formativa. Desde luego, alrededor de este asunto sólo pueden realizarse aproximaciones a partir de las tendencias generales que dominan o debaten en los espacios académicos de formación profesional, y de las condiciones institucionales en que se circunscribe el ejercicio profesional, tomando en cuenta que en el seno mismo de cada situación, el o los discurso(s) de la pedagogía juegan papeles importantes.

Precisamente, un trabajo de Díaz Barriga, ha puesto énfasis en que: "...existe una estrecha relación entre los problemas de constitución de un campo científico y los referidos a la formación de personal para el mismo."¹¹⁹ Esto explica por qué el curriculum y la epistemología sobre el discurso pedagógico se han convertido en dos temas de importancia y de relación casi indisoluble en los últimos años.

Para el mismo autor, es hasta la década de los setentas en que la pedagogía emerge con rasgos declaradamente científicos, antes de que eso ocurriera, dominaba en los espacios de formación la pedagogía idealista. En realidad, se pasa de una concepción pedagógica de

¹¹⁷ *Ibid.* p. 109.

¹¹⁸ Ardoino, J. "Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad" en Rodríguez, A. y p. Ducoing, *Op. Cit.*, P. 209.

¹¹⁹ Díaz Barriga, Angel. "Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de pedagogía," en Rodríguez, A. y p. Ducoing, *Op. Cit.*, P. 51.

raigambre filosófico a una pedagogía predominantemente instrumentalista. "Esta situación también se convierte en un obstáculo en la formación del estudiante. En el primer caso, el aglutinamiento de una visión idealista a una científico-técnica impide discriminar las orientaciones básicas de cada concepción. Esta falta de discriminación lleva a que los estudiantes en el mejor de los casos memoricen a un autor, pero que no puedan identificar las características básicas de su pensamiento ni la tendencia que representan. En el segundo, por falta de una cultura amplia respecto a las ciencias sociales y a la educación."¹²⁰

La concepción científicista e instrumentalista de la pedagogía coexiste con planteamientos de orden crítico que tienen sin embargo menos presencia en la formación del estudiante de pedagogía. El predominio del positivismo, más en su concepción de unas ciencias de la educación -no asumidas como tales- que como la ciencia de la educación es notorio.

Sin embargo, aunque temática recurrente, la formación del pedagogo encierra una complejidad tal que es difícil suponer como viable su análisis integral. Así lo han reconocido diversos autores. Por ejemplo, Raquel Glazman dice: "En la situación actual, resulta poco clara la precisión de lagunas y de niveles de vigencia del saber profesional, tampoco tiene gran nitidez la ubicación del saber pedagógico en el concierto de las profesiones, ni la situación profesional con relación a otras especialidades similares o afines."¹²¹

Díaz Barriga y Barrón, realizan un estudio exploratorio sobre el currículum de pedagogía de la UNAM. En 1984 dan a conocer algunos resultados interesantes e importantes. Señalan, entre otros los siguientes problemas:

¹²⁰ *Ibid.* p. 60

¹²¹ Glazman, R. *Op. Cit.*, p. 111. *Sobre la complejidad del análisis de la formación y práctica de los pedagogos, se puede consultar Rodríguez, A. (et. al.) La formación y el desempeño profesional del licenciado en educación. FFyL, UNAM, México, 1991. En este trabajo sólo se presentan avances de investigación sin resultados concretos.*

Problemas estructurales del plan de estudios: fragmentación de la información en áreas y asignaturas desarticuladas; predominio de lo pragmático como, demanda opuesta a la formación conceptual; dispersión de los contenidos de estudio; y hasta "...una ausencia de los elementos pedagógicos en el plan de estudios para formar profesionales de la educación."¹²²

Sobre la ausencia de elementos pedagógicos, los autores consideran "...que en un cierto nivel las dificultades para incorporar lo pedagógico al plan de estudios radica en una crisis de la pedagogía, en la que la teoría de la educación se encuentra sin una clara orientación."¹²³

Otros factores de esta problemática son, según el mismo trabajo, la insuficiente formación de los docentes y las expectativas de los estudiantes, quienes como sujetos sociales se instalan en los discursos dominantes: "...el docente no se percibe a sí mismo como intelectual, y por tanto tiende a reproducir una información de manera mecánica, una información que no significa sus propias expectativas de abordaje de un objeto de conocimiento, es en esta situación en la que radica lo que hemos denominado el mecanismo de alienación de la transmisión del saber, donde se enseña porque el programa marca tal contenido y no porque el docente realice determinadas aproximaciones al mismo."¹²⁴

En otra parte del trabajo, se desglosan los problemas referidos a la formación que propicia el plan de estudios. El principal problema que se señala es la insuficiente y a veces nula formación conceptual propiciada por el plan de estudios; problema articulado a las demandas de nuestro contexto socioeconómico que, por su naturaleza dependiente y de mercado, "...ha posibilitado una práctica educativa, caracterizada por una dicotomía entre teoría y práctica, entre

¹²² Díaz Barriga, A. y C. Barrón. *El currículum de pedagogía. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil*. p. 82. Este trabajo tiene sus orígenes en un proyecto de investigación y de evaluación del currículum de pedagogía de la Uenp-Aragón en 1982.

¹²³ *Ibidem*.

¹²⁴ *Ibid.* p. 83

trabajo intelectual y manual, privilegiando la razón técnica como elemento definitorio en todas las prácticas sociales..."¹²⁵

Va cobrando sentido cómo desde los enfoques instrumentalistas de las ciencias de la educación y explicativos de una pedagogía como ciencia de la educación, los pedagogos en formación enfocan a la pedagogía "...desde el pragmatismo, orientada a la solución de problemas técnicos o productivos, reduciendo el lugar de la teorización, dado que es considerada inútil o improductiva, ofreciendo a la ciencia un espacio puramente operativo y utilitario, quitando todo posible análisis crítico frente al mundo de lo ya dado, poniendo el pensamiento al servicio de la decisiones administrativas..."¹²⁶

La formación de pedagogos se complica y a menudo promueve más bien un velado adiestramiento. La problemática epistemológica de la pedagogía, ya sea que se enfoque en términos de la búsqueda de cientificidad o en el cuestionamiento a su construcción como saber conlleva repercusiones en la teoría y la práctica de los pedagogos.

Sobre el ejercicio profesional de la mayoría de los pedagogos, Alicia de Alba analiza las prácticas pedagógicas que se vinculan a lo educativo, encontrando una multiplicidad de prácticas difíciles de definir y de precisar por los sujetos e instituciones que la objetivan: las universidades, las dependencias estatales, las empresas y escuelas no tienen siempre precisa la tarea del pedagogo. Así, entre los diversos problemas que se pueden mencionar se encuentran: "prácticas profesionales en las cuales se realizan actividades que no exigen una formación a nivel licenciatura. [...] La incorporación de profesionistas de diversas áreas al campo educativo, desarrollando prácticas profesionales específicas de éste campo [...] con una suerte de

¹²⁵ *Ibid.*, p. 49. Razón técnica, es una idea que subraya como sólo lo útil y lo instrumental aplicable son reconocidos como verdades. La reflexión se piensa como inútil y subjetiva. A este respecto algunos teóricos hablarán de la racionalidad instrumental.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 50.

desvalorización del mismo y de su objeto señalando la simplicidad de los contenidos manejados y por tanto la facilidad para acceder al campo mismo. [...] Por otro lado, no como un rasgo del mercado de trabajo pero sí como un aspecto que con mucha frecuencia se encuentra en los profesionistas de la educación, está el problema de la inseguridad del pedagogo como profesionista."¹²⁷

Los análisis sobre esta situación abundan y coinciden en relación a la complejidad multidimensional de la problemática. La reducción del ejercicio profesional a un conjunto de actividades y de pronunciamientos técnicos para solventar problemas y contribuir a la productividad, hacen que la construcción de discurso, en el caso de presentarse, obedezca más a la búsqueda de legitimidad que a la comprensión de las prácticas. Ahora, si lo conceptual es rechazado, la posibilidad de acercarse a la comprensión de la problemática epistemológica de la pedagogía y de las implicaciones de ésta en la práctica del pedagogo no se considera relevante, sino por los estudiosos e investigadores de la pedagogía.

Para una buena cantidad de pedagogos, reflexionar en la polémica sobre la situación epistémica de la pedagogía es o farragoso o inimaginable, a pesar de que coincido con A. de Alba en "...que la apropiación del corpus teórico básico de un campo por parte de los profesionistas que con él se vinculan le otorgan fuerza y consistencia a su práctica profesional."¹²⁸

La única posibilidad de sacar a la práctica de su reducción a mera actividad es el contar con elementos conceptuales. Dice Héctor Santiago: "En otras palabras, sin dejar de reconocer la importancia que puede revestir en un momento dado para el educador, el conocimiento de qué hacer y cómo hacerlo de la mejor manera en el desempeño ante los educados, es necesario

¹²⁷Alba, Alicia de. "Educación y prácticas. Notas para el análisis de la formación de profesionales para la educación" en Rodríguez, A. y p. Ducoing. *Op. Cit.* pp. 141-143.

¹²⁸*Ibid.* p. 144.

aceptar que la práctica educativa no se agota ahí y que no se puede justificar con ello el desentenderse de una reflexión [...] todo ello está bien, decimos, pero a esas puntualizaciones ¿no les subyacen cuestiones de carácter teórico que son ignoradas o, en el mejor de los casos, soslayadas precisamente por serlo? A ese tipo de quehacer educativo, a su discutido estatuto, es al que queremos referirnos al momento de incursionar en el discurso pedagógico. Vaya, pues, a la reflexión epistemológica que nos ha ocupado..."¹²⁹

La discusión sobre el objeto de la pedagogía, sobre su extensión, sobre las formas de abordarlo y la legitimidad y solidez de éstas, subyacen en el estudio y la práctica que realizan los pedagogos, cuente con los elementos teóricos o no para percibirlo. Sin haber escuchado hablar de ciencia o ciencias de la educación, se puede pensar y actuar desde ellas. Por eso resulta interesante la propuesta de que la inclusión de lo epistemológico en la preparación de profesionales en educación debe de ser parte de un proceso de formación en la práctica,¹³⁰ sin menosprecio de la reflexión teórica e histórica. Estas consideraciones dan pie a una aproximación relacionada con la necesidad de una identidad del discurso pedagógico.

III.3. La identidad del discurso pedagógico

Han sido retomadas algunas ideas sobre el discurso pedagógico, su estructuración y las particularidades de su(s) objeto(s). Sin embargo, el abordaje de la característica que hace específica a la pedagogía es aún un debate que no puede cerrarse. En este apartado se afirma que la posibilidad de construcciones específicas de la pedagogía, están en las posibilidades mismas de una identidad del discurso pedagógico.

¹²⁹Santiago, H. (et. al.) *Epistemología o fantasía. El drama de la pedagogía*, p. 50

¹³⁰Paez, R. "Educación, formación profesional, reflexión epistemológica. Notas para delimitar una problemática," en Rodríguez, A. y p. Ducoing. *Op. Cit.*, P. 203.

Observemos tres propuestas distintas sobre este problema:

Para Paez, "...los supuestos de construir objetos en las ciencias educativas manifiestan una vertiente, pluridisciplinar que cada vez más se centra en torno a un objeto de estudio más definido. Objeto de difícil delimitación, en tanto el estudio de la especificidad individual humana, siempre histórica y sujeta a muchos determinismos, es el entrecruce de diversas ciencias humanas, todas con fuerte incidencia en los aspectos educativos. Los estudios pedagógicos se quedan frecuentemente en la búsqueda de una mayor relación de sus planteamientos, con escasa profundización de lo que se construiría o definiría como objeto propio. Parecería que el objeto de la reflexión educativa es precisamente carecer de objeto propio."¹³¹

Por otro lado, Furlan sostiene: "No creo que haya pedagogía más allá del compromiso con la educación como práctica valiosa de transmisión de una cultura valiosa. La pedagogía sólo se entiende como esfuerzo de racionalización de lo educativo para ayudar a que prevalezca sobre otras prácticas de transmisión especialmente en el interior de la institución escolar. Esta es su posibilidad, su carga y su límite."¹³²

La tercer propuesta la hemos enunciado al principio de este capítulo, es la de Hoyos Medina, quien afirma: "A diferencia de los objetos de la ciencia de la naturaleza, el objeto educativo no permanece en el marco de lo idéntico a sí mismo. Escapa a la reductibilidad de lo dado y no es commensurable en la idea formalista de lo absoluto y lo universal. Puede ser objeto de la explicación racional, pero sólo en la relación dialéctica con las formas de conocimiento posible de la comprensión."¹³³

¹³¹ *Ibid.* p. 201.

¹³² Furlan, A. "El campo de la intervención pedagógica," en Carrizales, C. *El discurso pedagógico*, p. 45.

¹³³ Hoyos, C.A: "Epistemología y discurso..." *Op. Cit.*, p. 247.

Como podrá percibirse, hay muchas implicaciones y relaciones posibles en las tres propuestas. Alusiones al carácter abierto de la pedagogía, reminiscencias del positivismo, perspectivas de racionalización distintas, sobreposiciones insalvables entre la pedagogía y la educación, etc. La primera propuesta alude a las características actuales de los discursos institucionales sobre la educación; es decir, la conjugación de diversas disciplinas sobre lo humano. La segunda propuesta le da más peso a los alcances formales y de racionalización del espacio escolar de la pedagogía, si bien admite la ineludible presencia de la cultura en cualquier acción pedagógica.

Nos detendremos en la tercer propuesta por ser la más explícita y la que apunta hacia una concepción amplia de lo pedagógico, con énfasis en la comprensión como rasgo fundante del objeto pedagógico que, como ya se dijo, tiene que ver con las posibilidades de la conciencia para sí.

Hoyos retoma las ideas de Habermas acerca de que lo social se estructura simbólicamente y sólo afirma que la educación no puede reducirse sólo a abstractas representaciones cualitativas ya que los objetos de lo social se componen "...de símbolos y de formas de comportamiento que no pueden ser aprehendidas como acciones con independencia de los símbolos. El acceso a los datos incluye aquí no sólo la observación de sucesos sino, al mismo tiempo, la comprensión de nexos de sentido."¹³⁴

Hoyos cierra su reflexión con las siguientes ideas:

"El objeto educativo no sólo es sujeto participante, sino también interprete de su situación y su condición. Abstractar esa cualidad redundará necesariamente en un intento fallido. La aporía es el límite de toda proposición que, como juicio, pretenda constituirse con el ser

¹³⁴Habermas, J. "La lógica de las ciencias sociales" citado en *Ibid.* p. 248. *Prosigue Habermas: "No es la percepción de los hechos la que está simbólicamente estructurada, sino los hechos como tales."*

humano que la emite, con todas sus representaciones. [...] Por ello, cientificar la pedagogía es reducir posibilidades a la mediación educativa."¹³⁵

Parafraseando al autor, la pedagogía es más una empresa comunicativa que de registro empírico sin complicaciones, esto significa que requiera más de la comprensión que de la epistemología.

Es posible entonces hablar de la identidad del discurso pedagógico como un intento de ubicar alguna(s) especificidad(es) de su campo. Si como lo plantea Hoyos acerca de que es la conciencia en movimiento para sí el objeto de lo pedagógico -y por consiguiente siempre transformándose- es importante considerar que lo que se reivindica es la idea de la formación.

La tradición en la que aparecería con un sólido desarrollo la idea de formación, es la perspectiva alemana que lo afirma, desde Herder y sobre todo con Hegel, como una relación y apropiación crítica de los sujetos con la historia y la cultura.

Desde tal perspectiva, la formación se entiende como un proceso permanente, a través del cual los hombres se perfeccionan y definen, por medio de la abstracción y la sensibilidad reflexiva, su ubicación cultural e histórica y el desarrollo de su condición social, comunicativa y de creación de proyectos.

Considerando las ideas de Habermas acerca de que la identidad "...describe una organización simbólica del yo que (se halla) incita en las mismas estructuras de procesos formativos y posibilita soluciones óptimas de problemas de acción..."¹³⁶, se puede observar que hay una íntima interrelación entre identidad y formación. Se puede decir entonces que hay muchas posibilidades de discusión sobre la pedagogía, en la búsqueda de una identidad entre esta y la problemática de la formación. A lo mejor estas relaciones dan más pauta a la

¹³⁵ *Idem.*

¹³⁶ Habermas, J. *La reconstrucción del materialismo histórico*, p. 58

producción de conocimientos que las malas interpretaciones que de la ciencia han llegado a nuestro campo.

IV. CONCLUSIONES

El inusitado desarrollo que se ha venido observando en la evolución de las ciencias, específicamente en las positivas, es sin duda la condición que determina el por qué del afán de encuadrar a la pedagogía en el marco de las ciencias sociales olvidando su origen eminentemente ideológico como fué el papel que desempeñó durante el período de la escolástica y más tarde en la reacción de la reforma religiosa o la tendencia protestante del que se considera el primer estudio sistemático de la pedagogía o la Didáctica Magna de Comenio, ejemplos que demuestran la nula intención científica, entendida desde el positivismo.

Como pudo observarse en el primer capítulo, en la actualidad el estudio sistemático de la educación es polisémico condición que la conlleva a una situación imprecisa. Es importante no perder de vista el origen de la pedagogía como *techné* que se traducía como el arte de enseñar, que conjunta teoría y práctica para alcanzar un fin determinado, en el caso sofista, la formación de hombres en el discurso persuasivo, lo anterior nos presenta que la pedagogía surge como retórica, como lenguaje persuasivo y arraigado a la convivencia política.

Más adelante nuestra disciplina es retomada por los filósofos como una filosofía práctica que se encargaría del deber ser del hombre, representó una reflexión práctica del comportamiento moral del hombre, entendiendo moral no sólo en lo que se refiere a los valores espirituales supremos, sino además en la concepción extensa del comportamiento adecuado del

ser humano, contemplando consideraciones morales, jurídicas, lingüísticas, políticas, estéticas, etc.

Cuando las sociedades occidentales adoptan como valioso el modelo de racionalidad científico-técnica, la pedagogía, olvidando su devenir histórico, pretende alcanzar el grado de legitimidad que los convencionalismos modernos imponen. Es así que empieza hablarse de una ciencia de la educación; Herbart en primer lugar, pero aún bajo esta concepción no perdió de vista el sentido práctico de la filosofía que había antecedido a los estudios pedagógicos, así una de sus ciencias auxiliares sería la ética, y el objeto pedagógico quedaría representado por la educabilidad del hombre. Por tanto, podemos hallar indicadores en el trabajo de Herbart que nos muestran su intención de conducción social.

En nuestro siglo tal racionalidad científico-técnica cobra mayor fuerza gracias al progreso que sus métodos permitieron al desarrollo tecnológico de la vida moderna. Tales avances requirieron de un cambio en los métodos educativos, se necesitaba hallar una técnica educativa que favoreciera el desarrollo productivo de las sociedades.

Como se pudo ver la figura de nuestro siglo que polemizó con mayor énfasis a la situación pedagógica, en cuanto a su discurso epistemológico es Durkheim, que bajo su concepción no existía una ciencia de la educación porque la pedagogía representaba únicamente a una filosofía práctica y la ciencia de la educación sólo existía en un estado de proyecto.

Siendo que la pedagogía no cuenta con los elementos teóricos necesarios para llamarsele ciencia, según Durkheim, y por otro lado la situación de cientifizar a la educación, como es la tendencia actual de cientifizar todo como signo de legitimidad, surge en el seno educativo las ciencias de la educación.

Leyendo los distintos discursos encontramos que la pedagogía ha sido techné, saber, arte o ciencia y además ha visto su lugar invadido por las llamadas ciencias de la educación, las

cuales bajo tendencias positivas aún no logran mantenerse firmemente ni en lo teórico ni en lo práctico en cuanto que se dedican a elaborar los resultados de otras ciencias, resulta que la pedagogía no es ni ciencia, ni técnica, ni filosofía.

La disciplina pedagógica, a diferencia de otras disciplinas no ha generado ella misma pautas teóricas y metodológicas propias. Las teorizaciones fuertes le provienen de otras disciplinas como son de la psicología, la sociología, etc. condiciones que le dificultan la construcción de su objeto, el cual queda en una posición incierta y en la práctica se problematiza todo. Los profesionales en pedagogía nos vemos compitiendo con psicólogos, sociólogos, biólogos, médicos, ingenieros, que aunque sus profesiones difieran de la nuestra se les considera capaces de realizar lo que un pedagogo, pero en cambio el pedagogo no puede incursionar por otros campos.

Sin distinción todas las ciencias sociales se han encontrado con dificultades en su conformación como ciencia, lo anterior quiere decir que no sólo la pedagogía ha encontrado tales tropiezos, sin embargo la pedagogía a diferencia de otras ciencias sociales no ha podido satisfacer satisfactoriamente sus necesidades más apremiantes, entre ellas la preocupación acerca de su quehacer.

La lectura histórica nos permite abrir un marco de reflexión contextual. Durante la escolástica el pedagogo era Jesucristo o Dios, los hombres que la practicaban meros mediadores entre este y los hombres. Fungió por varios siglos como una forma de conformación social-religiosa que permitió a la iglesia sostenerse por varios siglos como la autoridad reguladora del comportamiento humano en lo que se referiría a cualquier actividad cultural, económica, social política o científica.

Más tarde con la reforma religiosa sus funciones volvían a reinterpretarse y surgirían varias tendencias pedagógicas que legitimarían a las diversas fuerzas social, por ejemplo los

jesuitas apoyarían al movimiento religioso, mientras Comenio a la escuela protestante. Se conforma una separación con las formas precedentes de acción, específicamente en lo que se refiere a la búsqueda del dominio sobre la naturaleza por sistemas, teorías, métodos, técnicas o instrumentos, que perseguían adecuar los medios correctos para conseguir un fin dado.

Surge con gran impulso la investigación de la naturaleza bajo la formalización del método experimental con Galileo y la física newtoniana que eran explicativas. la pedagogía, por el contrario, se finco en una actividad prescriptiva, repetidora de la normatividad social, claros ejemplos son los trabajos de Comenio, Rousseau o Pestalozzi

La ruptura con la explicación teológica representa un choque de razonamientos cuando las explicaciones científicas sobre los fenómenos naturales chocan con las explicaciones teológicas, poniendo a éstas últimas en serios aprietos. Se abre la necesidad de nuevas explicaciones, de un rompimiento con lo dogmático que provocaría la aparición de diversos estudiosos como René Descartes, quien asignaría a la ciencia como parámetro de la verdad la exactitud del pensamiento matemático como método del conocimiento. Anterior a éste rompimiento las argumentaciones los criterios de legitimidad, Descartes pone la piedra divisoria donde ya no se tenía que recurrir al auxilio de la religión o teología, para establecer en cambio el criterio de objetividad que aún es vigente: la experiencia.

Mientras sucedida este cambio trascendental para la conformación teórica del conocimiento, la pedagogía se transformó de la guía espiritual del hombre, a la guía de prescripción y normatividad social. Surgen a consecuencia de los cambios económicos de una comercialización a gran escala y el cisma religioso entre católicos y protestantes, la necesidad de un conocimiento socialmente útil, trabajo de la pedagogía.

Sin embargo a los cambios generados por la nueva mentalidad aún existían prejuicios generados por la educación escolástica, el movimiento de la ilustración es el que viene a afirmar

el valor de la razón promoviendo la nueva pauta epistémica de la sistematización, la certeza y discurso expositivo con la creación del instrumento del movimiento: la enciclopedia. La razón tenía la función de emancipar al hombre como lo expresó Kant de su culpable incapacidad. El iluminismo representó el momento culminante para la ciencia porque disolvió los prejuicios y miedos del hombre donde a través de la ciencia se disolvieron los mitos y creencias. Sin embargo la conciencia crítica que caracterizó a esta época fue decayendo frente a la epistemología de las ciencias de la naturaleza.

Asimismo con la ilustración la práctica pedagógica cobro una inesperada trascendencia, no existía en aquella época algún filósofo de reconocida trayectoria que omitiera la actividad docente, por ejemplo Kant, Rousseau, Hegel; Herbart. La pedagogía representaba la actividad de formar a los hombres.

No obstante la vertiente instrumentalista se incrementó notablemente, abarcando cualquier ámbito, incluso el de las ciencias sociales. Surge el positivismo que pretendió dar un igual tratamiento metodológico a hechos naturales como sociales. La racionalidad a partir de éste momento se piensa como la habilidad de calcular las consecuencias de los actos para poder dominar los factores que permiten la realización de los diferentes fenómenos, el hombre como elemento de la naturaleza es reducido a los elementos claves instrumentales, homogéneos, universales y formales, sin valorar los diferentes que pueden ser los hombres como objetos de estudio social porque no cumplen con leyes universales.

Sin duda el positivismo le resta al estudio pedagógico la condición humanística que los griegos le conferían, la educación como la figura que acompaña al hombre en su devenir histórico no puede limitarse al quehacer técnico-instrumentalista, necesita promover la autoreflexión que permita estimular la formación de una conciencia para sí, es decir, la formación como un proyecto de vida.

Ahora, las posibilidades de adquisición de un discurso, productor o no, de conocimientos, va más allá de una percepción de si mismo a una percepción social que se enfoca inevitablemente a su sentido productivo y práctico.

La educación, materia de la pedagogía respondió y seguirá respondiendo a un proyecto de sociedad. Sin embargo, ella misma dentro de sus propuestas curriculares se encuentra desarticulada y mal orientada, por ejemplo a nosotros pedagogos no nos forjan como intelectuales de la educación sino más bien nuestra formación surge desde tendencias pragmáticas, para la solución de los problemas técnicos o productivos dejando la teorización a un lado por no hallarle sentido alguno.

El pedagogo debería ser formado como un intelectual e investigador de la educación y la pedagogía alejarse de las tendencias positivas, de otro modo seguirá viéndose limitada como una manera que ocultamente disfraza un mero adiestramiento.

Con todo lo anterior no quiero decir que la pedagogía no deba ser una ciencia, es sin duda alguna necesario que se sistematicen sus conocimientos si queremos que prosiga su progreso, a través de nuevas investigaciones. Más bien le es necesario a la pedagogía no dejarse deslumbrar por los avances que las ciencias positivas han desarrollado en otras disciplinas porque simplemente debido a las características de su objeto de estudio, no le es imposible, pero si la limitan y en forma contraria evitan un progreso verdadero. Debe ser ciencia pero desde los parámetros de una ciencia hermenéutica que le permita la comprensión de los hechos educativos.

El de la pedagogía como una ciencia desde tendencias hermenéuticas sería el inicio de una posterior investigación que continuará a la presente, donde su objeto de estudio estaría enfocado en la formación de hombres, como un proyecto de vida en la conformación de una

conciencia para sí, cuestiones imposibles de retomar en una ciencia pedagógica como la perfila la modernidad

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N. *Historia general de la Pedagogía*. México: Porrúa, 1982
- Alba, Alicia de, *Antología ¿Teoría Pedagógica?* México: CESU-UNAM, 1987.
- _____ *Educación y práctica. Notas para el análisis de la formación de profesionales para educación*, en Rodríguez A y P Ducoing. *Formación de profesionales en educación*. México: UNAM, 1987
- Ardoino, J. *"Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad"*, en Rodríguez, A y P Ducoing. *Formación de profesionales en educación*. México: UNAM, 1987
- Aristóteles. *Ética nicomaquea*. México: Porrúa, 1980.
- Bachelard, G. *La formación del espíritu científico*. México: S. XXI 1988
- Bourdieu, P. *El oficio del sociólogo*. México: S. XXI, 1983
- (et. al.)
- Bowen, James. *Historia de la educación occidental*. Barcelona: Herder, 1979. Tomos I y II.
- Broccoli, Angelo. *Marxismo y educación*. México: Nueva imagen, 1980.
- Cassirer, Ernest. *Filosofía de la ilustración*. México: Fondo de Cultura Económica, 1980
- Clausse, Arnold. *Iniciación al estudio de las ciencias de la educación*. España, 1978
- Colom C, Antoni. *Teoría y metateoría de la educación*. México: Trillas, 1986.
- Comenio, Juan *Didáctica Magna*. México: Porrúa, 1980
- Descartes, René. *Discurso del método*. Madrid: Revista de occidente, 1976
- Dewey, John. *La ciencia de la educación*. Argentina: Lozada, 1968.
- Díaz Barriga, A. *"Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de pedagogía"* en Rodríguez, A y P Ducoing. *Formación de profesionales en educación*. México: UNAM, 1987
- Díaz Barriga, A. y Barrón, C *El currículum de pedagogía. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil*. Enep-Aragón, México: UNAM, 1988.

- Durkheim, Emile. *Educación y sociología*. México: Porrúa, 1985
- Escolano, Agustín. *Las ciencias de la educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos en Alicia de Alba ¿Teoría pedagógica?* México: CESU-UNAM, 1987
- Fullat, Octavi. *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC, 1987
- _____ *Verdades y trampas de la pedagogía*. Barcelona: CEAC, 1984.
- Furlan, A. "El campo de la intervención pedagógica", en Carrizales, Cesar. *El discurso pedagógico*. México, UNAM, 1991
- García Hoz, V. *Los grandes pedagogos*. España: Lozada, 1982.
- Glazman, Raquel. "La cuestión curricular y la formación de profesionales de la educación", en Rodríguez, A y P Ducoing. *Formación de profesionales en educación*. México: UNAM, 1987.
- Geneyro, Juan C. "Pedagogía o ciencias de la educación. Una polémica abierta y necesaria" en A. y P. Ducoing *Formación de profesionales en educación*. México: UNAM, 1987
- Herbart, Juan F. *Pedagogía general*. s/r
- Hoyos, Carlos A. *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?* México: CESU-UNAM, 1992
- _____ "Filosofía, teoría y campo de la educación", en *Estados de conocimiento No. 20. 2o. congreso nacional de investigación educativa. La investigación educativa en los ochenta. Perspectiva para los noventa*. México: SNTE, 1993
- Jagger, M. *La paideia*. s/r
- Kant, Emmanuel. *Pedagogía*. México: Hispánicas, 1987
- Lamana, E. *Historia de la filosofía*. Tomo IV y V. Buenos Aires: Machette, 1978
- Larroyo, Francisco. *Historia general de la pedagogía*. México: Porrúa, 1982
- Mata, Verónica
(comp). *Antología Ciencias de la educación y pedagogía. Construcción de un objeto de estudio*. México: UNAM, 1987
- Mayer, Frederick. *Historia del pensamiento pedagógico*. Argentina: Kapeluz, 1967

- Meneses, Gerardo. "El estado actual del debate sobre el campo teórico de la educación. Sus implicaciones en la práctica profesional del pedagogo", en Revista Enep Aragón No. 2, México: UNAM, 1987
-
- Epistemología y pedagogía. Tesis, 1985
- Mialaret, Gastón. Ciencias de la educación. Barcelona: Oikos-tan, S:A.; 1977
- Moore, T:W: Introducción a la teoría de la educación. Madrid: Alianza, 1987
- Paez, R. "Educación, formación profesional, reflexión epistemológica. Notas para delinear una problemática", en Rodríguez, A y P Ducoing, Formación de profesionales en educación. México: UNAM, 1987.
- Ponce, Anibal. Educación y lucha de clases. México: Quinto sol, 1980
- Ramos G., Luis. La educación en la época medieval. México: Caballito-SEP, 1985
- San Agustín. Del maestro, s/r.
- Sarramona, Jaume. Fundamentos de educación. España: CEAC, 1986
- Von Cube ,Felix. La ciencia de la educación. Barcelona: CEAC, 1977.