

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**APROXIMACIÓN A LAS RELACIONES ENTRE EDUCACIÓN-
RACIONALIDAD, TEORÍA/PRÁCTICA Y SUJETO-HISTORIA
EN LA COMPRENSIÓN DEL CAMPO DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA**

**Tesina que para obtener el título de
Licenciado en Pedagogía**

PRESENTA

ISRAEL DE CUESTA ZAVALA

**TUTORA:
DRA. PATRICIA MEDINA MELGAREJO**



México, D. F.

ENERO 2005

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

m339804



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 esta 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.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Israel De Cuesta
Zaxala

FECHA: 10-Enero-05

FIRMA: De Cuesta Zaxala Israel

DEDICADO A TODOS LOS QUE ESTÁN IMPLICADOS
Y ME HAN ACOMPAÑADO EN ESTA BÚSQUEDA:
PROCESO DE CONSTRUCCIÓN-DECONSTRUCCIÓN

Die Oberen sagen.

*Die Oberen sagen: Friede und Krieg
sind aus verschiedenem Stoff.
Aber ihr Friede und ihr Krieg
sind wie Wind und Sturm.*

*Der Krieg wächst aus ihrem Friede
wie der Sohn aus der Mutter.
Er trägt
ihre schrecklichen Züge.*

*Ihr Krieg tötet,
was ihr Friede
übriggelassen hat.*

Bertolt Brecht

ÍNDICE

Introducción	1
<i>Tensiones entre lo educativo y lo pedagógico</i>	
<i>A propósito de sujetos e implicaciones</i>	
Capítulo I	
Educación y teoría pedagógica: un debate en construcción	9
1.1. La necesidad de estudios articuladores en educación como nodo de relaciones complejas: sujeto educativo y sujeto pedagógico	12
1.2. Racionalidades y discursos sociales y educativos: implicación, vínculo y configuración.	15
<i>Sujeto pedagógico y racionalidad</i>	
1.3. La epistemología de la complejidad desde el perfil epistémico de otras disciplinas: la pedagogía no es un caso aislado.	19
1.4. Aperturas y continuidades en la construcción de la relación pedagogía – campo pedagógico y educación	23
Capítulo II	
Teoría / práctica: problemáticas implícitas en el estudio de la pedagogía	25
2.1. Aproximaciones al impacto del debate teoría / práctica en la definición de pedagogías y teorías pedagógicas.	33
<i>La pedagogía vista desde el cientificismo</i>	
<i>La pedagogía vista desde una teoría crítica</i>	
2.2. Teoría y práctica: un problema ineludible y constitutivo del quehacer pedagógico.	38
Capítulo III	
Problemáticas, dimensiones y definiciones del sujeto: una aproximación pedagógica a su estudio	43
3.1. Posturas ante el sujeto: diferentes caras de una misma figura.	48
3.2. Niveles de análisis y posiciones del sujeto: Jesús Ibáñez.	53
3.3. El sujeto en pedagogía. Aproximaciones a una radio-grafía problemática.	55

Capítulo IV

¿Debates no resueltos o irresolubles? El estatuto del conocimiento producido por la pedagogía desde distintas racionalidades	58
4.1. La pedagogía como una ciencia	58
4.2. La pedagogía como una de las ciencias del espíritu	62
4.3. La pedagogía como campo	65
4.4. La pedagogía como disciplina en su doble acepción: control del conocimiento y dominio del cuerpo	69
4.5. A modo de síntesis: las pedagogías como debate abierto	73
Conclusiones	76
Bibliografía	85

INTRODUCCIÓN

Los cuestionamientos acerca del sentido epistemológico de la construcción de conocimiento pedagógico y su impacto en la definición y acción de los sujetos que intervienen y participan en el ámbito educativo, tienen como contexto de emergencia a la definición de nuestra época como *moderna*¹ y a los diferentes cambios que esta concepción ha implicado, un ejemplo de ello lo constituye las denominadas reformas educativas y sus signos discursivos de renovada modernización a lo largo del siglo pasado.² Ante este contexto, en este trabajo se busca observar líneas de análisis que se relacionan con dichos problemas. Por ello, y sin reducir la reflexión pedagógica de los procesos educativos solamente al espacio de la escuela, a los problemas psicológicos o a las actividades administrativas que forman parte de las instituciones de un Estado, comenzamos por definir a la educación como uno de los procesos de constitución social de sujetos, y por tanto, en constante construcción y cambio.

Las dimensiones del problema que la modernidad y modernización educativas plantean, crecen exponencialmente en la coyuntura actual del proceso de globalización. Como observa Mier la globalización no alude a la omnipresencia de un conjunto de agentes en la geografía humana, éste es un término mediante el que se " nombra, más que otra cosa, un conjunto de condiciones, impuestas en ámbitos particulares y destinadas a garantizar el comportamiento de ciertos objetos, y que hacen posible el control de las pautas de funcionamiento de sistemas de flujos que comprenden, fundamentalmente: flujos de capital financiero, flujos de información, flujos de mercancías, flujos de trabajo" (Mier, 2002: 3). Los flujos implican la generación de modos de control y formas de diseminación de la información, del capital, de las mercancías, que impactan en

¹ Véase Villoro, Luis (1998) *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*. México: FCE.

² El debate que plantea Medina en torno a la tensión entre la modernidad y el significado cultural y político de los procedimientos de modernización educativa es importante pues estos últimos resultan ser "*acciones modernizantes (que) cumplen la función de ser ordenadores ideológicos que recrean identidades particulares donde cada individuo pareciera tener un lugar*" (Medina, 1998: 44) Ello es realizado a partir del ejercicio de poder y el control político y económico, teniendo como base a las nociones de atraso y progreso, "los países de primer mundo y los del tercer mundo".

las prácticas, entre ellas las educativas y pedagógicas, es decir, a través de la globalización se busca posibilitar "la implantación de códigos y regímenes de intercambio rígidamente controlados, tanto en sus objetos, como en sus dominios de validez y en sus jerarquías de valoración" (Mier, 2002: 6). Mediante este sistema de control de flujos que plantea la globalización y las políticas del neoliberalismo³ se ha generado una fuerte ruptura entre el Estado y el proyecto de nación plasmado en la educación pública, favoreciendo la construcción de un nuevo relato: "lo privado" como forma que constituye el estatus, la calidad, la clase, vinculando a la educación con la lógica del consumo excesivo. En este sentido Puiggrós comenta que la crisis social y educativa producida por estos planteamientos "es orgánica: afecta los vínculos entre los sujetos de la educación tanto como su relación con la cultura" (Puiggrós, 1995: 41).

En el contexto de las problemáticas y crisis que han tenido lugar a partir de los puntos señalados anteriormente han surgido preguntas clave en la realización del presente trabajo que si bien no se pretende responder en forma unívoca, se ha optado por constituir las como ejes que permitan edificar campos de acercamiento y problematización. ¿Cuáles son las relaciones y diferencias que existen entre la pedagogía y la educación? ¿De que forma se articulan las pedagogías, las teorías pedagógicas y los proyectos de educación a diferentes racionalidades? A partir del reconocimiento de éstas ¿cómo se define la relación entre la teoría y la práctica? ¿Qué lugar ocupa el sujeto en el entramado de concepciones y prácticas que constituye a cada racionalidad?

En este sentido uno de los propósitos principales de este trabajo consiste en analizar la importancia de las relaciones entre las concepciones de educación, historia e historicidad, racionalidad, teoría/práctica y sujeto en la definición y comprensión del campo pedagógico, constituyéndose en elementos que definen categorías que están presentes en las teorías pedagógicas. El estudio de cada

³ En el campo educativo, se ha reflexionado en torno al impacto de estas tendencias globalizantes a partir de las políticas de descentralización, evaluación y reforma de los sistemas educativos, producto de las transformaciones y las exigencias a las que han sido sometidos los diferentes países (Medina, 1998).

uno de estos ejes propicia el debate en torno a lo pedagógico desde una noción de proceso, su objeto e implicaciones.

Tensiones entre lo educativo y lo pedagógico

A partir del conjunto de problemas establecidos hasta este momento requiero definir el marco desde el cual conceptúo a la pedagogía, siendo ésta un campo de intervención, investigación, análisis y reflexión teórica de los procesos y prácticas de formación escolar y educativa, de las formas históricas en que éstos (procesos y prácticas) se han constituido, y de las racionalidades que definen a los sujetos intervinientes en la acción y proceso de educar. En consecuencia, se parte de la comprensión de los procesos educativos como un conjunto de acciones y prácticas que se realizan en un tiempo y espacio determinados, que implican y tienen impresas en sí mismos sentidos, formas y finalidades del educar, mediante las cuales y en su continuidad se forma a los sujetos.

En el contexto de las problemáticas ya enunciadas es importante reconocer el espacio necesario que produce el campo pedagógico en cuanto a la reflexión histórico social no sólo de los hechos educativos, sino también de los sujetos y fines de la educación. La construcción y constitución del conocimiento de un campo como el pedagógico no es producto de procesos lineales de continuidad, sino que se genera a partir de las sobreposiciones y concatenaciones resultantes de su historicidad. Por tanto, para su análisis se requiere de retroceder en el tiempo con preguntas producto del presente y regresar a éste, comprendiendo las posibilidades y opciones de futuro, es un ejercicio de conocimiento que en torno a lo educativo se ha constituido desde las diferentes pedagogías y que se condensa en la generalización que implica la existencia de la "carrera de pedagogía", su currículum y su enseñanza en las universidades.

El cuestionamiento del campo pedagógico está vinculado a la multiplicidad de perspectivas desde las cuales se conceptualiza a lo educativo y en consecuencia se interviene en el proceso, en lo educativo, lo cual hace compleja la posibilidad de generar un discurso único, es decir, una perspectiva en la que se articulen esas

diferentes perspectivas. Ante esta problemática señalaré algunos referentes producidos por algunos autores que se han cuestionado en torno a lo pedagógico.

- En los trabajos de Bourdieu en torno al análisis de los campos y prácticas sociales, de Carr y Kemmis referidos a la construcción teórica y su vínculo con las prácticas de la educación, y de Moore que analiza la formulación de teorías de la educación.

En este conjunto de autores la educación es concebida como una actividad eminentemente práctica, la cual es el objeto de análisis de diferentes pedagogías. El sentido práctico es una característica de lo educativo, a ello se articulan procesos históricos políticos, sociales y culturales, en los cuales tienen lugar relaciones de poder, que buscan plasmar en lo educativo intereses diferenciados. Es por ello que la educación puede ser definida desde distintos fines más allá del sentido humanista, por ejemplo para el sector empresarial ella tiene como finalidad la capacitación de "los recursos humanos"; en cambio, desde la pedagogía de Freire éste término es una acción que sirve para liberar a los oprimidos.

- La producción y los aportes desde otras disciplinas al campo pedagógico, así como el que no se generen formas de construcción teórica y metodológica propias, han provocado que, desde la perspectiva de Hoyos, el objeto pedagógico sea "difuso". Este autor observa que el objeto pedagógico queda en dicha condición debido a que lo educativo se plantea como "lo dado", orientando a "la pedagogía" a una acción limitada a términos técnicos. En síntesis, podemos observar, a partir de lo dicho hasta este momento, que los cuestionamientos hechos a la pedagogía se relacionan con la diversidad de enfoques desde las que se investiga a la educación, con la complejidad propia de un proceso social en constante construcción como lo es el educativo, y con la dificultad de conformar una perspectiva teórica en torno a su objeto de estudio.

- Pontón aboga por la constitución de un discurso articulador del conocimiento pedagógico, para el que es necesario diferenciar y categorizar entre las posturas que intervienen, aquellas que investigan y un tercer grupo que articula a ambas en su complejidad. Siguiendo a esta autora se establece una clasificación epistémica de tres perspectivas, a saber: las relacionadas con la interdisciplinariedad, las que se vinculan al análisis hermenéutico y las que traban desde la perspectiva de la teoría crítica. Aunque cada una de ellas produce conocimientos diferentes en torno a dichos procesos, "aportan elementos que nos permiten entender, por un lado, la evolución histórica de las formas de construcción de lo social y, por otro, la influencia de ciertos paradigmas científicos en la conformación de las ciencias humanas" (Pontón, 2002: 45).

A partir de las referencias que estos autores aportan se reconoce la coexistencia de diferentes pedagogías que tienen como objeto de estudio a la educación, a la cual se acercan desde metodologías y finalidades diferenciadas; mediante el estudio y profundización en ellas observamos que existen definiciones, sentidos y finalidades divergentes tanto de la de "la educación", como intereses, finalidades y formas relacionados con las pedagogías. La educación es un término que refiere una gama de procesos más amplia que no se agotan y confunden en la definición de (las) pedagogía(s), debido a la posición nodal que ocupa en la sociedad, pues las acciones políticas, económicas, culturales, sociales, históricas e individuales influyen en ella, así como la educación misma es una acción política, social, histórica, cultural y económica que impacta en las individuales. En consecuencia, las pedagogías objetivan esta gama de posibilidades de acuerdo a sus marcos referenciales, así se ha generado la coexistencia de diferentes pedagogías y las múltiples conceptualizaciones de la educación como su objeto.

A propósito de sujetos e implicaciones

Emergen dos caras de una misma moneda, pues por un lado está mi grado de implicación al ser yo mismo un sujeto pedagógico, al reconocer el proceso de

formación por el que he pasado a lo largo de los diferentes niveles escolares, esto constituye un momento previo en mi inserción a "estudiar pedagogía"; y por la otra, y en articulación con la primera, estudiar pedagogía ha significado deconstruir ese proceso previo, cuestionarse acerca de él, pues el campo de estudio para el que nos estamos formando se vincula a la intervención, investigación y análisis de los procesos de formación escolar y educativos. Un elemento importante a señalar es la serie de concepciones e implicaciones que el plan de estudios en el que he estudiado pedagogía contiene: en él se trata de articular el estudio de diferentes disciplinas y/o ciencias para generar una mejor comprensión del objeto de la pedagogía, sin embargo cada una de ellas implica una perspectiva en sí misma, una metodología propia; esta problemática me ha colocado lejos de constituir una visión articuladora a lo largo de mi formación como pedagogo. De ello surge la necesidad tomar una postura y una distancia adecuada frente a ese campo y a la educación escolar y no escolar como su objeto. Esto me condujo a la necesidad de construir elementos de análisis que me permitieran comprender al *campo de estudio* del cual he sido objeto de intervención: el campo pedagógico, el sujeto pedagógico y el escolar. El debate en torno a la constitución y construcción de estas relaciones, me conduce al problema epistemológico y a la redefinición de las propias pedagogías, sabiendo que ello conlleva formas propias de intervención y acción pedagógicas.

Las relaciones entre los conceptos de educación, historia, racionalidad, teoría/práctica y sujeto son herramientas de estudio de diferentes teorías pedagógicas. Para la explicitación del campo pedagógico y las teorías de lo educativo, es fundamental señalar que la acción y práctica de los sujetos en los procesos educativos son contenedores de significados, discursividades y teorías, que se evidencian en el educar, en las prácticas y acciones mismas. En la base de las prácticas se construyen y articulan conceptos desde los cuales se interviene y actúa sobre y en lo educativo. Como proceso de argumentación se parte del análisis de las teorías sociales y educativas para comprender el ámbito de las teorías pedagógicas, sin dejar a un lado el espacio de la intervención pedagógica lo cual marca las problemáticas implícitas en la relación teoría-práctica en el

campo de la pedagogía. En este sentido se establecen debates, problemáticas y dimensiones producto de las racionalidades, por ello se ha planteado la siguiente estructura del trabajo, en donde cada capítulo intenta abordar un nodo de problematización.

El primer capítulo se aproxima al estudio de las implicaciones de las racionalidades en el campo pedagógico y el educativo. En este capítulo tiene gran peso la conceptualización de la educación como un proceso social complejo que exige a las pedagogías una comprensión y análisis que no se limita en los bordes de una disciplina,⁴ sino que requiere del estudio complementario desde otras perspectivas. Ésta es una racionalidad distinta a las univocistas que produce, al igual que ellas, prácticas y concepciones en torno a lo educativo, pero desde una perspectiva distinta.

En el segundo capítulo abordo el problema de las relaciones entre teoría y práctica. Problema que se ha desarrollado a lo largo de la historia de occidente, en la cual podemos observar diferentes concepciones de dicha relación. A la teoría y la práctica se articula el problema de la producción, transmisión y adquisición del conocimiento, por ello reflexionar en torno a ellas es una tarea necesaria para las pedagogías. De forma explícita o implícita las teorías pedagógicas toman una posición ante dicha relación: puede concebirse a la teoría como la guía a aplicar sobre la práctica, la práctica como algo que no necesita de las teorías o una concepción en la que la teoría se articule de forma dialéctica a la práctica. Relacionado a esta discusión se encuentra el eje del sujeto, pues en la definición de esa relación se definen papeles que él ha de cumplir desde la perspectiva de una pedagogía específica.

El tercer capítulo aborda el problema del sujeto, su complejidad, múltiples definiciones y la necesidad de reflexionar en torno a este significativo complicado, pues es el actor principal en los procesos educativos. Las subjetividades forjadas

⁴ Siguiendo a la lógica de Dilthey: las ciencias del espíritu no emergieron de un plan de estudio de lo social, por el contrario surgieron de las necesidades mismas de la sociedad.

mediante la ideología y prácticas modernas derivan en un sujeto controlado por la razón, por su actividad cognoscente, pero, sin prescindir del sujeto mismo y sin negar su carácter racional y cognoscitivo fue necesario buscar otras caracterizaciones del sujeto que no lo agotaran en esas dos aristas. Una pregunta fundamental fue ¿qué hace que el sujeto sea *sujeto-a*, sujeto de relaciones? Este cuestionamiento guió la búsqueda en el tercer capítulo, conduciéndome a las definiciones de sujeto interpretativo, volitivo, inconsciente, histórico, actuante, político, además de ser consciente y cognoscitivo.

Finalmente, en el último capítulo se analiza a las concepciones de pedagogía que emergen de cuatro racionalidades distintas, cuyos autores representativos son: Kuhn, Dilthey, Bourdieu y Foucault. Así se analiza las posibilidades y diferencias entre la pedagogía y las ciencias naturales; la pedagogía y su relación de con las ciencias del espíritu y los procesos histórico-sociales como su objeto; la pedagogía como un campo que estudia al campo de la educación, y; la pedagogía en tanto disciplina, es decir, que se articula a la producción del conocimiento y a su distribución, lo cual implica la emergencia de relaciones de poder y control, control "del cuerpo y del alma", del conocimiento.

CAPÍTULO I

Educación y teoría pedagógica: un debate en construcción

La palabra educación en su sentido de acción (educar), es un término que proviene del verbo latino *educare*, "emparentado con *ducere*, 'conducir' [guiar, orientar], *educere* 'sacara a fuera', 'criar'" (Corominas, 1983: 224). Estos verbos requieren de dos elementos básicos: el sujeto que conduce –guía y orienta– y el sujeto al que se conduce –guía y orienta–. Además de implicar una acción concreta, estas definiciones connotan sentidos, rumbos y caminos posibles por los que "se puede llevar a alguien". El ejercicio de conducir, guiar y orientar con el que se relacionan estos dos actores en la posibilidad de transitar por caminos y sentidos construidos históricamente, deja ver que los procesos educativos se producen en un recorrido conjunto, en el que ambos se acompañan. Un tercer elemento estaría constituido entonces por los sentidos de educar, es decir, hacia dónde está conduciendo el primer sujeto al segundo y viceversa. Y aunado a todo ello surge un elemento más, ¿cuál es el contenido y el conocimiento implicado en las articulaciones posibles entre los sujetos? Ello plantea una discusión permanente con los procesos educativos en sí mismos y los horizontes de conocimiento posibles desde las diferentes formas de educar. Las relaciones entre los sujetos, el conocimiento, las finalidades, los procesos históricos, sociales y culturales configuran un sujeto educativo que se articula a los procesos de formación constituidos en una cultura específica; sujeto que, en nuestro caso, será objeto de la escolarización, es decir, de la acción educativa realizada en una institución legitimada socialmente.

Esta es una definición que ha permeado décadas atrás ya que el fuerte vínculo semántico entre el verbo *educare* con *educere* es reconocido por distintos teóricos y hasta por textos enciclopédicos de uso filológico del español, como el ya citado Corminas y la Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo Americana de 1928, cuya definición de estos términos es coincidente, el verbo *educere* significa:

"hacer salir, extraer, dar a luz. [La finalidad es] *sacar de un niño, del adolescente, del hombre en germen, el hombre adulto y perfecto como tal.*

De ahí que la educación no es acción que *crea*, sacando su efecto totalmente de la nada, ni tampoco transforma una materia que se entrega inerte en manos del artífice: el sujeto sobre el cual obra la educación goza de propia actividad" (Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo Americana, 1928: 111)

Las concepciones presentes en esta definición perfilan un tipo de relación en la que el sujeto que tiene el papel de guía conduce al sujeto a ser guiado hacia el ser "adulto", la finalidad es clara: "llegar a *ser perfecto como tal*". Pero, desde una posición más nietzscheana cabe hacerse la pregunta "¿cómo se llega a ser lo que se es?" Cuestionamiento que se origina en articulación con el uso del concepto de formación (*Bildung*), el cual como argumenta Larrosa se puede definir "como la idea que subyace al relato del proceso temporal por el cual un individuo singular alcanza su propia forma, constituye su propia identidad, configura su particular humanidad o, en definitiva, se convierte en lo que es" (Larrosa, 2001: 18). Así, la formación se relaciona con la concepción de *devenir*, en la cual se resalta el carácter reflexivo y subjetivo del individuo, en la constitución de una subjetividad propia.

Dos dimensiones constituyentes de los procesos de educación se presentan: una de ellas está constituida por el proceso de formación, entendido como "la incorporación-construcción-deconstrucción de la cultura" (Serrano, 2001: 62). La formación, además de aludir a la construcción de la subjetividad de un individuo, comprendida bajo los términos referidos por Serrano, significa también a la constitución cultural de un sujeto que, durante el proceso que ella implica, se articula a las estructuras constitutivas de su sociedad; sujeto que incorpora y a la vez construye, mediante el lenguaje, la imagen de ese mundo fabricado en el cual nació, que la reproduce y deconstruye en su quehacer creativo, al realizar una acción. Por ello al hablar de formación no resalta el sujeto sobre el que recae la acción de educar o el que educa, más bien, se concibe a un sujeto pedagógico en el que ambos tiene un papel central, pues con base en una relación recíproca se constituyen a sí mismos.

En la otra dimensión están las líneas y demarcaciones establecidas por la sociedad, desde las que se definen las acciones permitidas y restringidas que son posibles o no de llevarse a cabo desde dimensiones de legitimidad relacionadas con el control del poder. En este sentido, Puiggrós sostiene que “los orígenes de la educación están en la transmisión simbólica (no genética) de las formas de establecer tanto las diferencias como las vinculaciones permitidas y prohibidas” (Puiggrós, 1995: 74). En todo proceso educativo se articula la dimensión de la formación y constitución del sujeto con la determinación social de las articulaciones entre ellos mediante las instituciones y los juegos de poder: ambas constituyen a la acción recíproca de *educar/ser educado*. Asimismo, podemos aseverar que la educación es una acción propiamente cultural.

En este sentido Giroux recupera el concepto clásico de “la educación griega” como educación ciudadana, mediante la cual el sujeto, a la vez que recibía una formación propia, con base en la concepción de conócete a ti mismo (*gnothi seauton*) cuyo fundamento se encuentra en la inquietud de sí (*epimeleia heautou*), adquiría ciertos compromisos, obligaciones y derechos con la comunidad en la que vivía, esta doble dimensionalidad le otorgaba la característica de *ciudadana*. Es por ello que “la educación fue vista como intrínsecamente política, diseñada para educar al ciudadano para participar inteligente y activamente en la comunidad cívica” (Giroux, 1999: 213).

Para analizar las concepciones de *conócete a ti mismo* y *la inquietud de sí*, Foucault se basa en el estudio de las enseñanzas de Sócrates a Alcibíades, señalando la preexistencia de estas concepciones en la cultura griega, a partir de lo que define como una *tecnología de sí*, o *del yo*, producto de los procesos históricos y su expresión en las formas de concebir y actuar en el mundo.⁵ Sócrates pregunta a Alcibíades “¿Crees ser suficientemente fuerte, tienes las capacidades, tienes las riquezas, has recibido sobre todo la educación necesaria para ello [para gobernar Atenas]? Y como Alcibíades no estaba muy seguro de dar

⁵ Para ello se puede revisar la clase del 13 de enero impartida en el *Collège de France* en: Foucault, Michel (2002) *La hermenéutica del sujeto*. México: FCE. Segunda edición.

una respuesta afirmativa –o si había que dar una respuesta afirmativa o negativa–, Sócrates le había dicho: pero bueno, presta un poco de atención, reflexiona un poco en lo que eres, mira un poco qué educación has recibido, harías bien en conocerte un poco a tí mismo (referencia al *gnothi seauton*, explícita por otra parte)” (Foucault, 2002a: 66). He aquí la presencia del proceso de formación y de las implicaciones sociales que tiene, el conocerse a sí mismo no tiene como fin la individualidad, sino la construcción de una subjetividad colectivizada, histórica y cultural.

Pero ¿bajo qué lógicas se construyen las relaciones entre los sujetos implicados en la acción de educar? ¿Cuáles son los sentidos desde los que se construye a las subjetividades? El acercamiento a las racionalidades, en tanto prácticas y concepciones sociales de explicación-acción en y sobre el mundo, deja ver esas lógicas y sentidos que posibilitan y favorecen formas de relación entre los sujetos. Por ello se trata en el primer apartado de este capítulo a la educación como un proceso social complejo que exige formas de comprensión articuladoras frente a las investigaciones que la disgregan, sea voluntaria o involuntariamente, de otros procesos sociales. El segundo apartado versa sobre el concepto de racionalidad y las posibles racionalidades que intervienen en el campo pedagógico y educativo. Finalmente, en el tercer apartado se señala un perfil de conocimiento desde la epistemología de la complejidad que implica a otras disciplinas de conocimiento, en donde la pedagogía no es un caso aislado si es concebida desde esta epistemología, por tanto nos encontramos en una disyuntiva histórico-política del conocimiento en la teoría social.

1.1. La necesidad de estudios articuladores en educación como nodo de relaciones complejas: sujeto educativo y sujeto pedagógico

La *educación*, como hemos definido desde su propia etimología en la condición, ya sea “de conducir”, “de hacer salir, de extraer”, continuando con la metáfora “cómo se llega a ser lo que se es”, ha sido definida desde distintas vertientes de

pensamiento, por tanto ha cobrado diferentes significaciones políticas en momentos históricos específicos, desde las cuales se establecen acotaciones y formas de educar y la acción de sus sujetos. Puiggrós, al desarrollar un estudio detallado de este concepto en distintos momentos históricos, lo que la conduce a definir tradiciones de pensamiento y corpus teóricos, encuentra que "a lo largo de su historia, el término *educación* ha tenido una pluralidad de significados que se superponen y se diferencian de los de pedagogía" (Puiggrós, 1995: 72). Diferenciar entre pedagogía y educación es fundamental, pues los procesos educativos no se agotan en los límites del pensamiento y reflexión pedagógica, aunque interactúan entre sí (proceso educativo y pedagógico), la constitución del sujeto pedagógico se produce mediante el trabajo de estudio y análisis de las relaciones entre los sujetos particulares de la educación y el conocimiento.

Continuando con Puiggrós, al apuntar que la educación es un proceso de *transmisión simbólica* y por lo tanto no definido por las reglas genéticas, ésta se concibe como un "proceso de *transmisión/adquisición*, el acto de *enseñanza/aprendizaje* de las formas de *diferenciación/articulación* culturalmente adoptadas" (Puiggrós, 1995:74). No obstante una característica fundamental del término educación es que se define por ser un acto diferenciador del movimiento del hombre, a lo cual llamamos sentido cultural, frente al de la naturaleza. En ese movimiento de la humanidad se plasman intencionalidades que repercuten en el tiempo de la naturaleza, y se erigen reglas y normas sociales que impactan en los procesos educativos.

Esta definición permite observar varios niveles constitutivos de la complejidad de los procesos educativos: la *transmisión/adquisición* de la información, del conocimiento sobre el entorno que se realiza por los sujetos participantes en dichos procesos; el carácter volitivo de los sujetos está vinculado a la *enseñanza/aprendizaje*, en el entendido de una transmisión y una adquisición no mecánica de significantes, sino mediada por sus condiciones históricas, sociales y políticas; y las marcas y diferenciaciones que se establecen desde las normas sociales y culturales, en tanto a la definición entre lo que se debe aprender para

convivir y lo que no es permitido (por ejemplo el incesto), lo que define las formas en que los sujetos se pueden articular y relacionar con los demás miembros de la sociedad, a partir de prácticas culturales. En la complejidad de los entramados sociales y culturales se construyen nodos en los que se articulan las acciones y normas sociales, en donde los sujetos como practicantes son producto y productores de una sociedad y de prácticas culturales.

La acción de educar se constituye en un movimiento complejo en el que participan tanto el sujeto que enseña como el que aprende, estableciendo un vínculo estrecho con lo que se ha de enseñar y aprender, con el conocimiento que ésta práctica implica, en el que no hay cierres sino aperturas a nuevas posibilidades de articulación entre los participantes del proceso educativo; estas relaciones y sus posibles articulaciones se erigen en el sujeto de estudio de la pedagogía: el sujeto pedagógico se construye a partir de la coparticipación que tiene lugar en el proceso de formación de los sujetos de la educación, relación en la que se implican formas de conocimiento y contenidos.

El cruce entre el sujeto pedagógico y educativo produce una reflexión filosófica pedagógica, la cual establece desde sus múltiples vertientes líneas de comprensión sobre cómo se constituye el pensamiento humano, haciendo inevitable la producción y el establecimiento de fuertes vínculos con los procesos históricos, pues a partir de ello se puede designar a los sujetos como parte de una reflexión situada sobre su lugar en el mundo. Esta articulación entre lo filosófico, lo histórico, lo político y lo educativo se convierte en un nodo al que es necesario abordar desde el análisis de las teorías pedagógicas, y su vínculo con las corrientes de pensamiento y racionalidades específicas. Para comprender al sujeto pedagógico y al educativo es necesario analizar el lugar que ocupa tanto la pedagogía como la educación en la intrincada y compleja red del campo social, lo cual nos permitiría analizar las relaciones que mantienen con los distintos elementos (o campos) sociales y, a la vez, la lógica que se ha utilizado para generar esa estructura de relaciones; lógicas denotadas por las racionalidades, las cuales serán objeto de nuestro siguiente apartado.

1.2. Racionalidades y discursos sociales y educativos: implicación, vínculo y configuración

Cuestionarse acerca de los fundamentos de una corriente de pensamiento es el punto de partida para preguntarse acerca de los conceptos básicos que conforman a una tradición, a sus teorías, los autores que la sustentan, las investigaciones que se han desarrollado a partir de ella. ¿Desde que tradición de pensamiento es definida la pedagogía y la educación? ¿Cuál es la relación posible que establecerían los sujetos implicados en ambas? Es importante señalar que existe una diferencia clara entre los conceptos de racionalidad y tradiciones de pensamiento, ya que mientras la primera se constituye como punto y referente desde el cual se mira el mundo a partir de concepciones básicas como el tiempo, el espacio, el cuerpo, la educación, la naturaleza, las corrientes de pensamiento se articulan a dichas racionalidades para generar corpus teóricos que definen ámbitos de conocimiento.

El estudio de las racionalidades funciona como un motor que impulsan el surgimiento de preguntas para estudiar diferentes corrientes de pensamiento y perspectivas epistémicas, ya que ellas son marcos de interpretación a partir de los que se define y otorga sentido a la educación, éste es uno de los aportes realizados por Giroux en *Teoría y resistencia en educación*. Mediante el estudio de las racionalidades se busca recuperar elementos que contribuyan a la comprensión de nuestro entorno y específicamente de la educación, es una forma de situarnos en el mundo preguntándonos como funciona, para actuar social y pedagógicamente en él. Giroux define a las racionalidades como

“un conjunto específico de supuestos y prácticas sociales que median las relaciones entre un individuo o grupos con la sociedad más amplia [con otras racionalidades coexistentes]. El conocimiento, creencias, expectativas y tendencias que definen una racionalidad condicionan y son condicionados por las expectativas en las que cada uno de nosotros entramos (...) dichas experiencias sólo llegan a ser significativas dentro de un modo de racionalidad que les confiere inteligibilidad” (Giroux, 1999: 217-218).

Surgen perspectivas de análisis a considerar ya que se plantea la existencia de conceptos y *prácticas sociales* como elementos y acciones que son realizadas por grupos en donde el individuo es un sujeto social, siendo el resultante de la determinación del lenguaje y la historia, siempre perteneciente a un colectivo o a un referente social; este *enganche* con la colectividad y las actividades sociales lo convierte en *sujeto de, sujeto a, sujeto*.

Esta definición de racionalidad nos centra en el debate de la articulación de los sujetos y las colectividades con la denominada "sociedad amplia", tomando como punto de mediación a las concepciones y prácticas sociales. A partir de esta afirmación se pone de manifiesto la existencia y co-existencia de diferentes racionalidades en tiempos y espacios compartidos, además se alude a la presencia de límites y fronteras que se presentan a cada una de ellas.

Otro nivel de análisis está vinculado al estudio de las relaciones que se establece entre las diferentes racionalidades, Giroux, al definir a la educación como proceso social, identifica tres modelos de racionalidad, a saber: técnica, hermenéutica y emancipatoria. A continuación sintetizaré el planteamiento que hace este autor y otros, entre ellos Habermas, respecto a dichas racionalidades.

- La racionalidad técnica plantea a la ciencia como modelo de investigación, elaboración del conocimiento y desarrollo de lo social. Sin duda alguna la ciencia produce conocimientos, pero uno de los problemas radica en la imposibilidad de trasladar su metodología de manera directa e irreflexiva como forma de análisis de los procesos educativos. En tanto <<sinónimo de ciencia y tecnología>> existe una fuerte crítica a esta racionalidad, sin embargo, como señala Arriarán "no hay una modernidad general que fatalmente obligue a todas las sociedades a destruirse por el mal uso de la técnica. Si en Alemania la técnica tuvo un curso reaccionario (pues la modernización se volvió técnica y económica), ello se debió a problemas propios del proceso económico y de la lucha política" (Arriarán, 2000: 3). Así pues, el problema no está constituido por la ciencia y el empleo de la técnica, sino por los usos y radicalizaciones de que

han sido objeto para *aplicarse* en los procesos sociales como es el caso del educativo, es decir, el problema radica en los intentos por sobreponer su método o conceptos en la investigación social. Por ello Habermas, en su crítica al positivismo, comenta que

"el saber nomológico controlado por la experiencia, alcanzado metódicamente y convertible en previsiones técnicamente utilizables es, con todo, un saber relativo, en cuanto que ya no puede pretender conocer el ser en su esencia, es decir, absolutamente: el conocimiento científico no es, como el metafísico, un saber de los orígenes." (Habermas, 1990: 84-85)

Así pues, el producto de la investigación desde esta vía sería el conocimiento de las leyes, entendidas como "constantes de los fenómenos observados".

- La racionalidad hermenéutica define al conocimiento como un acto social, los actores sociales construyen desde el lenguaje y el pensamiento visiones de mundo, en las cuales ellos mismos viven. Sin embargo, se corre el peligro de relativizar el conocimiento pues esta racionalidad no analiza la historia de la división entre conocimiento objetivo/subjetivo, por lo tanto no analiza la ideología incrustada en ella. Desde la racionalidad hermenéutica y el modelo de investigación reflexiva, como analiza Giroux, se "argumenta que las escuelas pueden educar a los estudiantes para ejercer influencia política en el Estado, pero ignora cómo el Estado emplea en las escuelas constreñimientos de naturaleza política, ideológica y estructural *específicos*" (Giroux, 1999: 238-239). Negando los contextos de lucha y los procesos de historicidad, esta postura ignora la tensión existente entre democracia política y desigualdad económica.
- La racionalidad emancipatoria se basa en dos principios fundamentales: la crítica y la acción. Pensar el pensamiento mismo, su génesis histórica y contexto, es decir, las condiciones materiales, políticas e ideológicas en las que tiene lugar. La escuela, a partir de los estudios que se hacen desde esta racionalidad, es considerada como un espacio de poder y reproducción de la ideología dominante, pero también a la vez como espacio cultural no determinado, por ello la investigación debe tomar en cuenta a estas

características importantes mediante las que se potencian las posibilidades de estudio de los procesos de formación escolar. La conjunción entre estas problemáticas con lo político y social aporta elementos para la construcción de una teoría de la educación ciudadana, mediante la que no se reproduzca el "capital cultural" dominante.

Si bien estas racionalidades se presentan como posturas fijas, tanto la emancipatoria como la hermenéutica asignan un papel a la técnica, así como la racionalidad técnica y la emancipatoria interpretan las acciones. Sin embargo, el trabajo de Giroux nos lleva a pensar en el uso del poder de ciertas racionalidades para convertirse en dominantes; es así que estar inmerso y participar desde una racionalidad, es decir, a partir de cierta forma de conceptualización, explicación y acción sobre el mundo, connota una práctica política y educativa, pues de ellas afloran elementos que conforman y se articulan en el discurso educativo, dando sentido al análisis y práctica educativa.

Sujeto pedagógico y racionalidad

La construcción de un marco referencial como mediación y elemento activo es un proceso a través del cual éste funge como dispositivo para analizar el pensamiento y la racionalidad a la que se inscriben los sujetos sociales en contextos específicos. Es a partir de esta idea que el concepto de *sujeto pedagógico* aflora como una herramienta de análisis, como un debate central en la construcción de una teoría pedagógica. En este sentido, el sujeto pedagógico es definido como: "las múltiples articulaciones posibles entre el educador, el educando y los saberes, tomando los términos educador y educando en un sentido amplio, referido a todos los sujetos sociales que enseñan" (Puiggrós, 1995: 65). La educación no es un proceso que se agote y sólo se realice en la escuela, es por ello que esta definición nos permite estudiar a distintos sujetos pedagógicos en diferentes contextos, ésta categoría funciona como un eje a partir del cual se puede estudiar la forma en que se piensa el educar en las distintas racionalidades.

Se observa entonces la existencia de un fuerte vínculo entre el estudio de las racionalidades y el estudio de las concepciones sobre educación que han surgido en determinados momentos históricos y que coexisten en el presente a partir del debate en torno al sujeto pedagógico. Las racionalidades, en tanto estructuras de pensamiento que imprimen sentidos políticos a lo educativo, plantean tensiones por resolver desde cada una de ellas: la teoría y la práctica, la cultura, los sujetos, sus relaciones y constitución en los procesos históricos. A continuación presentamos algunas propuestas que estudian a los procesos sociales desde una reflexión sobre la complejidad que los caracteriza y, por tanto, observan la necesidad de construir referentes de análisis desde las contribuciones hechas por distintas disciplinas.

1.3. La epistemología de la complejidad como perfil de conocimiento en otras disciplinas: la pedagogía no es un caso aislado

La finalidad de comprender a los procesos sociales en su complejidad es un problema que ha llevado a investigadores, procedentes de diferentes disciplinas, a la conjunción de perspectivas de análisis que acoten la historicidad y el contexto social en los que tienen lugar. Estas propuestas han surgido frente a las ideas que plantean la formación y conceptualización del conocimiento en las disciplinas existentes, sugiriendo un procedimiento contrario (pero que se complementa y nutre de los conocimientos que cada disciplina aporta), esto es, estudiar a los procesos de la realidad sin encasillarlos en el pensamiento disciplinario, sino utilizando los conocimientos que las disciplinas aportan para estudiar a los procesos sociales, es decir, desde esta posición la realidad no se amolda a las disciplinas, por el contrario, las disciplinas se amoldan a la realidad, buscando comprender su complejidad. Esta característica define a dichos estudios como de frontera, pues se colocan en los límites y bordes demarcados por las disciplinas para complementar perspectivas que contribuyan en el análisis social.

Tal es el caso de los estudios histórico-antropológicos que realiza Wolf en el libro titulado *Europa y la gente sin historia*, con el objeto de mostrar que lejos de que el mundo esté desarticulado, a través de esta perspectiva de estudio se puede observar las "interconexiones" que lo han conformado históricamente; el vocablo *sociedad* es definido por Wolf como "un apiñamiento empíricamente verificable de interconexiones entre personas" (Wolf, 1987: 33) lo cual implica desarrollar, como una necesidad fundamental para el estudio de la sociedad, análisis y construcciones teóricas respecto a dichas interconexiones, planteamientos a los que no se llega desde una sola perspectiva, sino desde varias: la sociológica, la histórica, la antropológica. Desde esta nueva propuesta de estudio es posible observar y estudiar las interconexiones históricas del mundo en que habitamos.

Por otro lado se encuentran los estudios del historiador Peter Burke, quien busca generar una articulación entre la sociología y la historia, que funcione como una base de análisis de la sociedad. Si bien señala la diferencia de los campos de estudio existente al definir a la sociología como "el estudio de la sociedad humana, poniendo el acento en las generalizaciones sobre su estructura" (Burke, 1987: 11) y a la historia como "el estudio de las sociedades humanas, destacando las diferencias que hay entre ellas y los cambios que se han producido en cada una a lo largo del tiempo" (Burke, 1987: 11), este autor observa la complementariedad de ambos enfoques a partir de los cuales se podría construir referentes de análisis social. En síntesis, la finalidad de Burke es construir un paradigma de cambio social (desde la sociología) que considere a los distintos modelos sociales existentes (a partir de los estudios históricos).

La categorización que desarrolla Ibáñez ante estas formas de pensamiento es importante, pues sugiere una diferencia clara entre lo que denomina como ciencia nómada y sedentaria. Mientras las ciencias sedentarias se encierran en los límites que ellas mismas plantean, generando sedimentos de conocimiento, las ciencias nómadas se colocan en las fronteras de las disciplinas (como ya se comentó más arriba). Esta división, como señala este autor,

"no se trata de una oposición (dual), sino de dos momentos diacrónicos o de dos niveles sincrónicos de un único proceso (dialéctico o transductivo), a las ciencias menores o nómadas o críticas corresponde la invención o producción, y a las ciencias mayores o sedentarias o dogmáticas corresponde la conservación y reproducción" (Ibáñez, 1985: 38).

Si bien los papeles son diferenciados, existe cierta complementariedad localizada en la sedimentación del conocimiento, producto de los procesos de su construcción, los cuales tienen su origen en las fronteras que las ciencias sedentarias plantean. La articulación de estos dos momentos o acontecimientos condiciona la producción de conocimiento, el cual tiene su origen no en las casillas de las disciplinas, sino en el acontecer de los procesos sociales, por ello es necesario salir de las disciplinas rígidas, pues la complejidad de los procesos exige un pensamiento que trascienda al encasillamiento y a las fronteras disciplinares.

Estos señalamientos aportan elementos mediante los cuales podemos acercarnos a nuestro objeto de estudio: los procesos educativos. Por un lado, lo que se denomina como sociedad es un todo en conexión del cual la educación no puede desarticularse sin perder su sentido y, por otro, ese todo está en cambio constante, sin perder de vista la existencia de modelos y racionalidades desde las cuales se define el educar. Estas intersecciones dan pie a pensar en la complejidad de los procesos sociales y educativos, a partir de los cuales se debería construir a las disciplinas y no viceversa.

A partir de ello surge la necesidad de construir, desde la teoría pedagógica entendida como análisis de las prácticas educativas, una visión de la educación no como algo aislado o sólo como un procedimiento escolar o psíquico, sino como un proceso que forma parte y está articulado a un todo social, el cual es histórico, en el que emergen los sujetos como actores, es decir, un proceso complejo que no es definido únicamente por la economía, la política o los planes de estudio, sino que es el resultante de una serie de elementos que incluyen a los ya mencionados.

Debido a estas características, es necesario repensar el estatus epistemológico y el problema del campo de la pedagogía, en su relación con los procesos educativos (objetos de estudio) en el contexto de la disyuntiva planteada por las ciencias nómadas y las ciencias sedentarias, pues la educación entendida como un proceso complejo, que no está delimitada por los bordes de la pedagogía, obliga a ello. La educación es parte de la sociedad en la que tiene lugar, es afectada por los procesos que se dan en dicha sociedad y ella misma es uno de dichos procesos; por ello la teoría pedagógica a la que se ha aludido anteriormente considera a los procesos educativos a partir de sus implicaciones políticas, históricas, sociales, culturales e individuales.

Las preguntas en torno a las perspectivas de análisis de lo educativo ha llevado a Pontón a investigar las problemáticas y perspectivas de estudio que han surgido en torno a los procesos educativos considerando a la producción de investigaciones educativas, a partir de ello esta autora diferencia tres vertientes fundamentales y sus derivaciones, a saber: los estudios Interdisciplinarios, la teoría crítica y los estudios hermenéuticos. De acuerdo con Pontón "la especificidad teórica del campo educativo tiene que ver con el vínculo entre quehacer y hacer de la práctica educativa y las teorías que se generan alrededor de ese campo de estudio" (Pontón, 2002: 26). Como se señaló al principio de este trabajo, el objeto de la práctica educativa está vinculado a los intereses producto de las relaciones de poder.

El análisis con base en la relación existente entre la acción y las teorías es un elemento considerado en el estudio desarrollado por esta autora, es por ello que sostiene que la especificidad del campo sería el producto de la búsqueda de un punto de articulación entre las diferentes teorías y marcos de referencia que estudian y analizan los procesos educativos para consolidar un discurso teórico sobre el campo educativo, su investigación y la intervención y acción que sobre él se plantee. Lo que está en debate es entonces el problema de la definición del quehacer y hacer teórico-práctico de "la pedagogía", su objeto de estudio y los marcos referenciales y metodologías que pueden ser empleadas por ella para

elaborar y llevar a cabo sus estudios: ese es el lugar desde el que se puede construir la especificidad del campo.⁶

Para Pontón “la especificidad remitiría aquí a la posibilidad de conformar un discurso teórico en donde los diferentes marcos de referencia que abordan la realidad educativa encuentren un punto de articulación o un diálogo común sobre este ámbito de conocimiento en particular” (Pontón, 2002: 26). Se busca construir un discurso teórico que analice a los procesos educativos en su articulación interna y su relación con procesos sociales, históricos, políticos, económicos, entre otros.

Cabe señalar que esta necesidad de articulación no debe ser producto sólo de las exigencias de vinculación entre las disciplinas, sino también resultante del objeto de estudio (la educación como nodo complejo de relaciones sociales), sus exigencias propias, vinculaciones y dependencias de y con otros procesos sociales. Es en este sentido que la especificidad del campo está mediada tanto por las disciplinas y los puntos de encuentro y de desencuentro que entre ellas puede existir, como por las características pertenecientes a *la educación*.

1.4. Aperturas y continuidades en la construcción de la relación pedagogía – campo pedagógico y educación

El estudio de las racionalidades aportado por la reflexión de Giroux es una herramienta de suma importancia, pues nos permite estudiar los significados que lo educativo cobra en diferentes racionalidades, así como las estructuras y andamiajes conceptuales desde los cuales se le otorga sentido, en un reconocimiento de los momentos históricos particulares y el cruce con la acción de los sujetos.

⁶ Puede ser interesante aplicar los criterios que Furlan utiliza para realizar su estudio en torno al establecimiento de las carreras de educación y pedagogía en nuestro país, pues sostiene que cada una de estas se debe estudiar y evaluar desde sus contextos concretos, bajo la luz de los cuales se puede observar las problemáticas y condiciones específicas desde las que cada propuesta surge.

La complejidad misma de los procesos educativos como objeto de estudio de la pedagogía, es decir, de ese conjunto de prácticas mediante las que se conforma a los sujetos, las cuales implican relaciones entre ellos mediante el conocimiento; las dificultades que representa la constitución del campo pedagógico, en tanto que éste y lo educativo son espacios de lucha política, y; la gran variedad de posturas, marcos de referencia, esquemas de pensamiento, racionalidades que definen tanto a lo pedagógico como al acto de educar desde sus propios puntos de vista e intereses, generan la necesidad de limitar el debate a dos problemas centrales y fundamentales que comúnmente están presentes en las pedagogías y en las teorías pedagógicas, a saber: la relación entre teoría y práctica, y el problema del sujeto.

Las concepciones de práctica y teoría son un elemento importante en el análisis de las teorías pedagógicas, pues de ello se generan pistas para la comprensión de los planteamientos que cada pedagogía hace de lo educativo. Sin perder de vista que la acción de educar es en sí misma una práctica en la que tienen lugar la acción recíproca entre sujetos, el estudio de las formas en que se concibe desde una pedagogía a la *práctica* y, las relaciones que se establece entre ésta y la *teoría*, da cuenta de la racionalidad desde la que se ha construido a una pedagogía y a su teoría pedagógica. Por ello éste es un nodo problemático relevante en el desarrollo del presente trabajo, pues constituye un eje fundamental en el estudio de las pedagogías.

El sujeto es un significativo problemático en sí mismo. Como las acciones y prácticas educativas se producen en la interacción de los sujetos implicados en esos procesos, el sujeto, en tanto que es un nodo problemático en el análisis de las pedagogías y teorías pedagógicas, se ha tomado como referente de estudio en este trabajo. Sin sujetos no hay prácticas ni ejercicios teóricos, ellos ocupan un lugar central en los procesos educativos y pedagógicos, y aún cuando su estudio resulta problemático y hasta "espinoso", es inevitable la reflexión sobre él, pues ésta produce elementos de discusión y comprensión de las pedagogías y teorías pedagógicas en cuestión.

CAPÍTULO II

Teoría / práctica: problemáticas implícitas en el estudio de la pedagogía

El problema de la definición e indefinición del campo pedagógico, así como el de su vínculo con las racionalidades, es producto de la concepción sobre el conocimiento y su producción. Esto nos conduce al debate de la comprensión de los significantes sobre teoría y práctica y, sus posibles relaciones, los procesos de construcción teórica y su objetivación en la acción procesos educativos. De tal forma que esta comprensión escindida entre teoría y práctica repercute en la constitución de una "*teoría pedagógica*". Este ejercicio nos obliga a preguntarnos ¿cuál es el sentido de la teoría desde lo pedagógico? ¿Es el acercamiento a la historiografía de las ideas de "los grandes pedagogos"? O bien, desde la postura en la que construimos esta tesis la relación entre teoría y práctica en el campo pedagógico es producto del estudio, sistematización, construcción y reconstrucción de las posibles relaciones entre los sujetos y el conocimiento en la historicidad de los procesos y las prácticas educativas.

Teoría y práctica son conceptos polivalentes, tanto por el desarrollo histórico y los cambios que han sufrido desde la Antigüedad hasta nuestra época, como por los significados que cobran al interior de las distintas racionalidades; éste es el mismo caso en los conceptos de educación y pedagogía. En estas disyuntivas y reconfiguraciones es necesario plantear que teoría es un término que procede del latín *theoria*. En el caso de la cultura griega esta palabra (θεωρία) tuvo el significado de "especulación o vida contemplativa" (Abbagnano, 1974: 1101), vinculada a las palabras *theos* (dios) y a teatro, ambas establecen el sentido de "examen, explicación, reflexión, meditación" (Corominas, 1983: 560 y 564). Debido a esta historia filológica del término producto de distintas racionalidades se plantea la teoría en oposición a la práctica, aunque es importante resaltar que la definición del término teoría implica una definición de la práctica y, como señala Gadamer, "siempre se aplicó el conocimiento a la práctica" (Gadamer, 2001: 16) independientemente de si ésta era el fin último ya que la teoría se relacionaba con

la "contemplación, examen, observación",⁷ con "un saber que se buscaba por sí mismo".

Medina distingue para el caso específico de la palabra teoría tres posibles definiciones desde las ciencias sociales y la investigación educativa, las cuales implican concepciones sobre la práctica y el quehacer educativos:

- "Teoría concebida como cúmulo o acumulación de conocimientos.
- Teoría como conocimiento "válido" que permite sustentar "su aplicación sobre la práctica" y por tanto su validez radica, paradójicamente en el grado de generalización y abstracción que logre de las propias realidades que la constituyen y de las cuáles se originó.
- Teoría como acción y construcción social, como proceso de pensamiento y conocimiento, como forma y capacidad de pensar las realidades, como productora de ellas, como potencialidad del pensamiento" (Medina, 2003: 230-231).⁸

La primera de estas concepciones, independientemente de sus relaciones con las otras, hace referencia a la cosificación que se ha hecho del término en cuanto a objetos materiales que darían un sentido de posesión y, en la época actual, la sobresaturación de la información a través de la experiencia mediática de las telecomunicaciones. Varela, al estudiar la constitución de los campos disciplinarios en el siglo XVIII, describe que "los saberes se verán así reducidos a disciplinas, con una organización y una lógica interna específicas, dando lugar a lo que en la actualidad conocemos como ciencias" (Varela, 1995: 169), en esta nueva forma de organización del conocimiento está presente la noción de teoría como cúmulo de conocimientos. Estas concepciones mantienen un vínculo estrecho con el "concepto clásico de cultura" que Thompson sitúa en el pensamiento de "la clase alta" alemana del siglo XVIII:

"Kultur se usaba más para referirse a los productos intelectuales, artísticos y espirituales en los que se expresaban la individualidad y creatividad de la gente (...) es el proceso de desarrollar y el ennoblecer las facultades

⁷ Florencio Sebastián traduce el término teoría de la manera siguiente (θεωρία): "acción de ver, de mirar; contemplación, examen, observación || Meditación, especulación; teoría, estudio || Fiesta solemne, procesión" (1964: 359)

⁸ Cabe señalar que si bien estas concepciones se presentan como polaridades, mantienen entre sí relaciones, pues las teorías juegan con la producción, acumulación y validez de los conocimientos.

*humanas, proceso que se facilita por la asimilación de obras eruditas y artísticas relacionadas con el carácter progresista de la época*⁹ (Thompson, 1993: 138-139).

Influenciados por el pensamiento de la Ilustración, el concepto clásico de cultura y de teoría demarcan, a través de la concepción del progreso entendido como un desarrollo continuo, lineal y ascendente hacia conocimientos mejores, lo que es válido y cómo se puede llegar a ello. La erudición y el *refinamiento* son los posibles caminos y al mismo tiempo los objetivos a los que hay que llegar, encerrando en ellos las concepciones de "el que sabe más", "el que es culto" está relacionado con "lo teórico", es decir, "a más teoría más cultura", o bien, se llega a acuñar la frase de uso común que asevera que "existe gente inculta". En consecuencia, esta racionalidad (incluida la ideología) genera una diferenciación entre lo culto y lo inculto, funcionando como base para dominar y ejercer el poder sobre los que no se considera como *cultos*, los cuales se convierten en objeto de inclusión en alguno de los campos disciplinarios. Por ejemplo, Foucault estudia el caso de la locura, es decir, de las formas en que un sujeto que "con un discurso irracional" es incluido en el orden del discurso de la razón; en el caso específico de la educación se trata de cultivar al alumno, al ser considerado "en falta de cultura".

Cuando la teoría, como señala Medina, se convierte en una abstracción y generalización aplicable a un sinnúmero de casos, entendidos estos como práctica o realidad, para el caso educativo implica "acumular conocimiento comprobado y aplicable sobre la práctica educativa", de ahí su escisión. Estas concepciones se relacionan con la racionalidad técnica a la que se aludió en el capítulo anterior, es decir, conducen a un cientificismo que reduce la teoría a su aplicación en las prácticas, dejando de lado el proceso que implica la constitución de la práctica misma como ámbito productor de conocimiento. En esta acepción de teoría también está implícita la concepción de cultura como erudición y refinamiento, vinculándose al ideario de la ciencia positivista de los siglos XIX y XX.

⁹ Las cursivas son de Thompson.

Habermas, al analizar la forma en que la teoría de las ciencias del siglo XIX conduce a "la autocomprensión cientificista de las ciencias", argumenta que "el <<cientifismo>> significa la fe de la ciencia en sí misma, o dicho de otra manera, el convencimiento de que ya no se puede entender la ciencia como *una* forma de conocimiento posible, sino que debemos identificar el conocimiento con la ciencia" (Habermas, 1990: 13). El impacto de la visión de la ciencia como la forma de conocimiento válido en la constitución de las disciplinas modernas,¹⁰ es decir, de la transposición del método de las ciencias naturales como modelo ideal, lleva a definir a la teoría como única a partir del juego de la validez o invalidación de los conocimientos desde parámetros definidos por lógicas distintas a las de las ciencias sociales.

No sólo se coloca a la ciencia en el centro de la producción del conocimiento, sino que éste es redefinido y reducido a ella, mediante la "identificación" entre conocimiento y ciencia o reducción del conocimiento a un tipo de conocimiento definido como científico. En ésta reducción el objeto de la ciencia es definido "mediante reglas metodológicas de la investigación" (Habermas, 1990: 87). De ahí el título de una de las producciones más importantes de Gadamer: "Verdad y Método"; pues pareciera que a partir del método se define el conocimiento como verdad. Hoyos sostiene que, desde la visión positivista, las ciencias "han de operar sobre su objeto en contrastación empírica observacional, de manera que, estableciendo su regularidad empírica, se pueda inferir su medida universal. Todo con plena exclusión del sujeto cognoscente. La ciencia, su método, parecen avanzar por sí mismos" (Hoyos, 1992: 31). Desde esta racionalidad el conocimiento deberá ser objetivo y neutral, se ha de poder aplicar a lo social desde la técnica, aún cuando ello lleve a perder de vista el contexto histórico político en el que el mismo conocimiento tiene su origen y, sobre todo, al agente, actor y productor del mismo: el sujeto.

¹⁰ Villoro refiere en el proceso de constitución de la modernidad que "la ciencia natural se convierte pronto en el paradigma de todo conocimiento cierto. A esta actitud podemos llamar "cientificismo". El cientificismo llega a un extremo en el positivismo pero se manifiesta también en toda concepción que considera como modelo único verdadero de conocimiento el de la ciencia" (1993:44)

Desde el cientificismo tanto en la teoría como en el procedimiento de su *obtención/formulación* debe dominar "la experiencia probada y sistematizada, sobre la especulación incontrolada" (Kaplan, 1979: 375). La teoría ocupa un lugar superior en el que se objetiva el mundo en la búsqueda de constantes, bajo la definición y uso de *variables dependientes e independientes*, de relaciones causales y de síntesis "totalizadoras" de "la realidad". Desde dichas concepciones se fundamenta la división entre teoría y práctica, división que ha persistido desde la filosofía griega:¹¹

"se hablaba de "las ciencias y las artes" (*epistēmai* y *technai*). La "ciencia" constituía el summum del saber, que era el que gobernaba la práctica. Pero se la entendía como pura *teoría*, es decir, como un saber que se buscaba por sí mismo y no por su aprovechamiento práctico. Justamente por este motivo, comenzó a despuntar, en la idea griega de ciencia, el problema de la relación entre ciencia y práctica. Mientras que los conocimientos matemáticos de los geómetras egipcios o de los astrólogos babilónicos no eran otra cosa que un acervo de conocimientos recogidos de la práctica y para la práctica, los griegos transformaron ese poder y ese saber en un conocimiento de las causas y, por consiguiente, en un conocimiento demostrable, del cual se disfrutaba, por así decirlo, por una natural curiosidad. Así se formó la ciencia griega (...) de este modo, se separaron, por primera vez, la ciencia y su aplicación, la teoría y la práctica" (Gadamer, 2001: 16-17).

Gadamer sostiene que éstas concepciones están presentes desde la antigüedad hasta la Edad Media Alta. La ciencia y la teoría fueron consideradas como "el *summum* del saber", es decir, como la forma de conocimiento superior, como ese saber que se busca por sí mismo. Como muestra este autor a través de la comparación de los griegos con otras culturas, la práctica constituyó un nivel distinto que no estaba necesariamente implícito en la producción de la teoría.

¹¹ Belaval en un estudio del pensamiento socrático comenta que "al despejar la coherencia de las palabras de Sócrates tal como, bien o mal, han llegado a nosotros, parece que en él la razón práctica fundamenta la razón teórica, aunque todo esto quede más o menos implícito. Si se busca una metafísica explícita, no hay que pedírsela a Sócrates, sino a Platón –y al Sócrates de Platón" (Belaval, 1972: 43). Esta afirmación reconoce la división entre la razón teórica y la práctica en el pensamiento del filósofo griego, cuestión que es diferente a las formas en que se articula la razón práctica y la teórica en la filosofía de Sócrates, en la de Platón o en la de Aristóteles.

A decir de Gadamer en la modernidad "la tensión entre la ciencia teórica y su aplicación práctica (...) se soslaya cuando la ciencia enfoca el tema de su política de aplicación a cada terreno específico y lo plantea como ciencia aplicada. La esencia de aquello que llamamos técnica tiene este carácter: es ciencia aplicada" (Gadamer, 2001: 31). La técnica constituye uno de los pilares centrales de esta racionalidad cientificista, sin embargo, como el propio Gadamer afirma, "el desarrollo de ciertas técnicas prácticas sólo reducen en apariencia la distancia existente entre el conocimiento general que provee la ciencia y la decisión correcta adoptada en un momento dado" (Gadamer, 2001: 34). Debido a la sobrevaloración de la técnica, la decisión de un sujeto en un momento dado, sujeto que se ha incorporado a "las leyes" de la técnica, depende del buen funcionamiento de ésta, provocando así su "renuncia a la libertad".

Los procedimientos de evaluación (técnica, como ocurre con el examen) constituyen un caso significativo en el ámbito escolar y educativo. Varela identifica el surgimiento del examen en el siglo XVIII mediante el cual "no sólo se evalúan los aprendizajes y la formación que reciben los escolares, sino que confiere a cada estudiante una naturaleza específica: lo convierte en un sujeto individual" (Varela, 1995: 168). La técnica no sólo se utiliza como un acortamiento de la distancia entre la teoría y la práctica, sino que determina a los sujetos mediante las leyes que constituye a su racionalidad. El control es un procedimiento que se ha expresado mediante "la evaluación de los educandos" en las escuelas: la práctica es algo a lo que hay que evaluar, sobre la que recae el ejercicio de la teoría mediante la técnica con la finalidad de transformarla.¹²

Desde una visión crítica ante el problema de la teoría como contemplación Certeau señala que "cerca de tres siglos, pese a las transformaciones históricas de la conciencia o las definiciones sucesivas del conocimiento, ha persistido la

¹² Estas transformaciones se dan bajo lo que Villoro denomina como "creencias ontológicas acerca de lo que se considera razonable admitir como existente en el mundo, de supuestos epistémicos, acerca de lo que debe valer como razón para justificar cualquier preposición." (Villoro, 1993:48) Otro de los conceptos fundamentales es el de razón que articulado a los que hasta aquí se han analizado forman parte de *la figura de mundo* de la modernidad.

combinación entre dos términos distintos: por un lado, un conocimiento referencial e "inculto"; por otro, un discurso dilucidador que se produce a la luz de la representación invertida de su opaca fuente. Este discurso es "teoría" (Certeau, 2000: 82). Este autor alude a la división histórica entre teoría y práctica como algo que ha influido fuertemente en el desarrollo de las ciencias y disciplinas recientes, en la delimitación de su objeto de estudio, en las formas de abordarlo y en la caracterización del conocimiento que producen. Tal es el caso de la Psicología o el de nuestro campo: "La Pedagogía" y las formas de estudiar el objeto pedagógico.

El *deber ser* creado por la racionalidad técnica y la concepción "clásica de cultura" busca mantener el control político e ideológico sobre la diferencia, poniendo en el *summum* del saber a la ciencia, a la que se considera como "redentora", con la finalidad de "regir el alma",¹³ apuntando, de forma irónica, hacia una finalidad que de alguna manera tiene un sentido religioso, pues desde el positivismo se piensa que ella (y la tecnología que produce) son las únicas manifestaciones legítimas por las que se puede acceder a "un conocimiento *objetivo de la realidad*". Estas nociones de teoría, práctica y cultura acompañan el nacimiento y son el apoyo fundamental de la organización técnico-industrial basada en esta forma de concebir a la ciencia.

La crítica a estas posturas ha sido muy fuerte, pues la aplicación indiscriminada del carácter totalizador y las generalizaciones que constituyen el hacer de las ciencias biológicas, en lo que se denomina como ciencias sociales y humanas genera un desconocimiento de la concreción del objeto de estudio en la condición de la realidad y de los procesos sociales. Problema señalado por Ortega y Gasset como "las cosas mudas que están en nuestro alrededor de las que aún no se ha sacado su *logos*"; o las *prácticas no discursivas*, a las que alude Certeau, que aún no se han podido integrar en alguna de las ciencias originadas en los ideales de la Ilustración. En la consideración y estudio de los límites propios de esta noción de

¹³ Véase T. Popkewitz (1998). *Los discursos redentores de las ciencias de la educación*. Sevilla: Grafidós.

ciencia se puede rastrear las fronteras desde las que se constituye su discurso: desde ahí tiene lugar los parámetros de una racionalidad dualista que separa entre lo válido y lo inválido, lo científico y lo mágico, "lo teórico" y lo práctico, el sujeto escolarizado y el analfabeta.

Frente a estos cuestionamientos Colom sostiene que "la ciencia es la imposición subjetiva de una narratividad que se considera inequívoca a propósito de la realidad" (Colom, 2002: 149). Al contextualizar el caso del conocimiento científico en lo que denomina como la sociedad occidental este autor observa la existencia de otras formas de conocimiento (mágico, religioso, etcétera) que no han tenido un gran reconocimiento y validez como el producido por el cientificismo, a diferencia de lo que sucede en otras sociedades, debido a las relaciones de poder y dominación que fueron producidas por las "tecnologías disciplinarias" mediante las cuales se organizó el conocimiento y se estableció y dividió en campos disciplinarios. Desde una postura crítica los cientificismos son comprendidos como discursos que reducen el conocimiento unívocamente a la definición de ciencia, así ésta puede ser entendida como una narración entre narraciones, como una forma de conocimiento coexistente con otras, aunque validada por relaciones de poder y legitimidad.

En este sentido, "la teoría es, en definitiva, la sistemática que el hombre propicia para narrar la realidad" (Colom, 2002: 93), es decir, *la teoría* que busca explicar las diferentes realidades y prácticas de "la sociedad" y la educación se multiplica y transforma en *teorías*, las cuales son el producto del estudio e interpretación de las múltiples relaciones, prácticas y conocimientos de los sujetos, que actúan en lugares y espacios determinados frente a las problemáticas que el mundo y la relación consigo mismo y con los otros les representan. En el caso educativo, la construcción teórica está vinculada intrínsecamente con las realidades a las que se refiere, con la práctica, ambas coexisten en la dialéctica de los procesos educativos. A partir de estas precisiones, la teoría cambia de su aspecto más rígido (contemplativo o de aplicación a la realidad) a reconocer que su fundamento y origen está en su relación con la práctica y que a ella se refiere, ésta es la

posición en la que las teorías se pueden conceptualizar como un proceso de pensamiento, como forma y capacidad de pensar las realidades de las que se producen y en consecuencia como prácticas teóricas.

Las teorías en el sentido de narración y explicación, son prácticas discursivas desde la que se reconoce la acción social en sus fronteras. A partir de los juegos con sus límites las teorías se convierten en una práctica discursiva creadora desde el que se ve la realidad, son concebidas como potenciadoras, creadoras, y como posibilidades y referentes para la acción social y educativa.

2.1. Aproximaciones al Impacto del debate teoría / práctica en la definición de pedagogías y teorías pedagógicas

“La Teoría” como se ha señalado anteriormente, no existe como una totalidad conclusiva en el caso de las disciplinas y ciencias sociales, especialmente en nuestra materia “la pedagogía”, debido a la complejidad que caracteriza a los procesos sociales y educativos; la escisión del conocimiento en disciplinas¹⁴ ha generado una parcialidad en el estudio de los procesos educativos, lo cual no permite verlos en sus articulaciones con los procesos de la sociedad y de los sujetos, sino solamente en partes, de ahí que en algunas pedagogías “el quehacer del pedagogo” se limite al desarrollo de técnicas y estrategias para la enseñanza.

¹⁴ El proceso de reorganización del conocimiento es relatado por Varela de la siguiente forma: “a finales del siglo XVIII se produjo una lucha económico-política en torno a los saberes, saberes que hasta entonces estaban dispersos y presentaban un carácter heterogéneo. A medida que el Estado se consolidó, y a medida que se desarrollaron las relaciones de producción con el empuje de la revolución industrial, se desencadenaron procesos de anexión y cosificación de saberes locales y artesanales por parte de saberes más generales o industriales. (...) Los saberes se verán así reducidos a disciplinas, con una organización y una lógica interna específicas, dando lugar a lo que en la actualidad conocemos como ciencias. A partir de este momento las instituciones académicas van a ejercer un fuerte monopolio en el campo del saber de tal forma que únicamente los saberes formados y sancionados por estas instituciones recibirán un estatuto de cientificidad” (Varela, 1995:168-169). La lógica a la que ha de remitir el conocimiento es “una lógica específica que permita adscribirlos a una disciplina concreta, y situarlos en ese orden cuadrículado y jerarquizado de los saberes legítimos” (Varela, 1995:169).

Como ya se señaló, debido a la complejidad propia de los procesos educativos, existen *diferentes teorías* a partir de las cuales éstos son descritos, explicados, narrados. Ello nos vuelve a colocar en el debate de las racionalidades, desde el cual se puede observar a diferentes *pedagogías*, por ejemplo: la pedagogía científica connota una forma de racionalidad diferente a la ejercida por la pedagogía crítica, desde sus propias racionalidades definen a la educación, a los sujetos que en ella participan, al conocimiento y delimitan su campo de estudio de diferente forma, a la vez que asignan papeles a la teoría y a la práctica educativa. Estas concepciones funcionan como una base desde la que las pedagogías construyen diferentes *teorías pedagógicas* mediante la generación de articulaciones entre estos puntos básicos (educación, conocimiento, sujetos, campo), con los conceptos que cada una de ellas considera fundamentales (por ejemplo: la experimentación o la historia).

El problema de la escisión entre teoría y práctica y las tendencias antes mencionadas se han reflejado en el modo de pensar y construir el objeto de conocimiento de las pedagogías (los procesos educativos), así como en su caracterización y autoconstitución como disciplina o ciencia, lo cual nos lleva a estudiar brevemente los postulados de estas dos pedagogías y su vínculo con las racionalidades ya mencionadas.

La pedagogía vista desde el cientificismo

Para el caso de la denominada "*pedagogía científica*" Hoyos, al hacer un estudio sobre la definición epistémica¹⁵ del campo pedagógico, observa que desde una racionalidad que argumenta "propósitos cientificistas" se puede separar a "los cursos ¡teóricos! de los cursos ¡prácticos! Los primeros conciernen al desarrollo de lo que se llama la actividad mental, de pensar de teorizar (...) Los segundos, son los talleres, los laboratorios donde se realiza el acto supremo de la demostración

¹⁵ Es interesante la diferenciación que este autor hace entre epistemología y epistémico, pues mientras el primero se ha referido a una forma de conocimiento, el científico, el segundo observa la posibilidad de otro tipo de conocimientos (por ejemplo "la hermenéutica crítica, el pensamiento dialéctico") que no están reconocidos por la lógica fundamentada en la epistemología como teoría de la ciencia.

empírica.” (Hoyos, 1992: 32) Desde esta lógica, como nos muestra el análisis de este autor, por un lado se realiza la división entre los cursos teóricos y los prácticos, escindiendo la relación pensamiento y acción. Por otro, en el contexto del debate entre distintos paradigmas, se evidencia las oposiciones y fronteras ante otras formas de conocimiento que desde el discurso de la pedagogía cientificista podrían ser considerados como no apegados a los modos de validación de estas formas legitimadas de conocimiento definidas como científicas.

A pesar de la escisión entre teoría y práctica desde esta racionalidad cientificista, y de la asignación de papeles diferenciados a cada una de ellas en la formación de profesionales de la educación, tanto la teoría como la práctica son consideradas como complementarias, pues en la práctica se corrobora lo que se plantea en la teoría y la teoría se aplica en la práctica, considerando a esta última como fáctica y observable, cuantificable y verificable en la comprobación de “la teoría que la describe y abarca”, a través de los criterios y reglas del juego establecidas por la propia racionalidad técnica; así se califica desde prácticas etnocéntricas lo que se considera como científico y no científico.

Mientras que la segunda división se vincula a su autodefinición frente a otras formas de estudiar a los procesos educativos, las cuales son definidas como pedagogías que no son científicas, que no tienen rigor y control, pues no se basan en los métodos objetivos de la estadística y la medición, constituyendo así un discurso sobre “la totalidad en pedagogía”.

Bajo esta racionalidad “la teoría debería contribuir al control del ambiente por medio de un conjunto de operaciones deductivamente derivadas que apuntan al descubrimiento de las regularidades que existen entre las variables aisladas bajo estudio” (Giroux, 1999: 224). La búsqueda de constantes es una preocupación fundamental desde este punto de vista, pues con base en ellas se construye la objetividad. De ahí que se piense que el conocimiento que se aporta desde “la ciencia” es imparcial y absoluto.

Sin embargo, esta racionalidad cientificista lleva al desconocimiento de los vínculos que existe entre los procesos históricos y los procesos de conocimiento de los sujetos, descontextualizando a las teorías, conocimientos y prácticas de los lugares en los que se han originado, en los que tienen lugar, sentido, referencia y temporalidad, de las dimensiones culturales en las que se enmarcan.

La pedagogía vista desde una teoría crítica

La segunda vertiente de pensamiento, es decir, la *teoría crítica de la educación* define a ésta última como emancipadora, como práctica de la libertad.¹⁶ Para Giroux una teoría crítica de la educación tendrá que combinar "la crítica histórica, la reflexión crítica y la acción social" (Giroux, 1999: 244) la cual formaría parte de una racionalidad emancipatoria, libertadora. Estos tres hilos de análisis le permiten concebir, a diferencia de la pedagogía cientificista, que el conocimiento es construido socialmente,¹⁷ en el contexto de relaciones de poder y dominación que es necesario estudiar y analizar para lograr su objetivo: la educación ciudadana.

El estudio de estos procesos en su constitución histórica aporta elementos para la comprensión de las problemáticas actuales y la complejidad propia de lo educativo, pues los procesos de conocimiento y educativos no se construyen en desarrollos progresivos, sino a diferentes tiempos y ritmos históricos, pues la concreción no obedece a las convenciones que establece la lógica de la cientificista y su visión progresista. En este tono Popkewitz argumenta que "los discursos son históricamente construidos a través del tiempo entretejiendo muchas trayectorias históricas que no tienen una sola direccionalidad preestablecida" (Popkewitz, 2001: 123) sino que se constituyen en un ir y venir indeterminado, o mejor aún, están influenciados por la práctica que los sujetos realizan y las prácticas mismas connotan discursos, tal como lo muestra el estudio de las racionalidades y los diferentes discursos sobre cómo educar.

¹⁶ Una de las experiencias más difundidas en el caso latinoamericano es la de Paulo Freire en Brasil.

¹⁷ La sociología del conocimiento ha aportado mucho en este sentido, tales han sido los trabajos de Peter Berger y Thomas Luckmann, de Alfred Schütz, y desde el campo de la historia, de Peter Burke.

Desde esta postura, se parte de situar a los significados, a la acción y los sujetos en el contexto social en el que emergen, desde el que se puede observar sus sentidos, cuestionando de esta forma a los desplazamientos semánticos que desde la pedagogía científica o desde la pedagogía neoliberal¹⁸ se realizan al descontextualizar el conocimiento y a los sujetos. Las historias en las que se constituyen y tienen lugar las prácticas de los sujetos son dimensiones desde las que se estudia a estos últimos. En este sentido Zemelman apunta que

"el desafío reside en no disociar al discurso del contexto que se establece desde la existencialidad (personal-histórica) del sujeto, ya que detrás de cualquier pensamiento, por lo menos en el momento de su génesis, está la búsqueda de una necesidad de sentido que es la que llega a plasmarse posteriormente en resoluciones teóricas" (Zemelman, 2002: 12).

El discurso surge entonces de las necesidades concretas de los sujetos, en la búsqueda de sentido y referencia en el mundo, por ello tanto el discurso como la teoría forman parte del contexto del que emergen, de la acción de los sujetos, ambos son dependientes de *lo que está siendo*, en lugares y momentos específicos.

Así pues, las teorías son el producto de las necesidades concretas de explicación de las realidades, de la re-flexión del sujeto (particular o colectivo) sobre sí mismo y su acción, para observar los sentidos y referentes de la práctica (en este caso educativa y pedagógica), los cuales están dimensionados por las características particulares de los sujetos, por los momentos históricos, así como por lo que se define como sociedad. La teoría crítica "busca explorar las posibilidades de transformar el orden social por medio de una *praxis* humana, así como replantear una crítica de la sociedad basada en la conformación de conceptos con alto grado de significatividad histórica y social." (Pontón, 2002: 34) Desde esta postura se busca trascender la contemplación a la que se limita la búsqueda de variables y generalizaciones, con la finalidad de actuar sobre las problemáticas sociales y

¹⁸ Ésta se basa en la importación de términos de la economía neoliberal y el desplazamiento semántico de conceptos que tenían su origen en demandas sociales a la educación, véase PUIGGRÓS, Adriana (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza Argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel

educativas desde una postura crítica, es así que la teoría forma parte de la práctica.

Para la pedagogía crítica la teoría ha de tener como meta la práctica emancipatoria, "pero al mismo tiempo requiere de cierta distancia de esta práctica. La teoría y la práctica representan una alianza particular, no una unidad que disuelve a la una en la otra." (Giroux, 1999: 42) Es así que la construcción teórica, al ser producto de las prácticas educativas concretas y al modificarse estas últimas en su relación y vínculo con las primeras, es conceptualizada como posibilidad para reconstruir el pensamiento y los procesos sociales de conocimiento; como acción que conforma la construcción social de los sujetos y forma de reflexión sobre su acción, problemáticas y posibilidades de cambio emancipatorio; es un proceso mediante el cual se recrea la realidad con fines comprensivos e interpretativos de la complejidad de los procesos educativos. La práctica educativa está construida por teorías (educativas) y las teorías educativas se construyen desde esa práctica.

2.2. Teoría y práctica: un problema ineludible y constitutivo del quehacer pedagógico

Como hemos podido observar hasta aquí el debate de la escisión o la forma de ver las relaciones entre la teoría y la práctica son discusiones fundamentales a estudiar en el campo pedagógico y educativo, sobre todo si tomamos en cuenta que los procesos educativos son prácticas discursivas que incluyen teorías implícitas sobre este quehacer, desde las cuales, a su vez, se toma postura ante el debate de las relaciones entre teoría y práctica. Este debate es un elemento que aparece a lo largo de la historia de occidente, influyendo en la reorganización del conocimiento y constitución de los campos disciplinarios en los siglos XVII-XVIII. La división entre teoría y práctica tiene un origen histórico y cultural que, como muestra Gadamer, se puede ubicar desde el pensamiento griego y que durante la

historia ha sufrido cambios,¹⁹ por ello las forma de ver la relación entre estos dos conceptos constituyen puntos de análisis y de definición del campo educativo y pedagógico.

La relación teoría práctica ha estado presente a lo largo de esa historia y constituye un problema que aporta elementos para repensar a las distintas pedagogías, pues la forma en que se ve dicha relación influye en la forma de concebir el conocimiento, así como la producción de éste mismo. La construcción teórico pedagógica de los procesos educativos se basa en el análisis del sujeto pedagógico, es decir, en el estudio de las formas que toma la relación entre el conocimiento, el que aprende y el que enseña, el contexto en el que esta relación tiene lugar, la forma en que ese sujeto colectivo se constituye, así como su relación con otros tipos de sujetos. Esta construcción existe con relación a la práctica que implica la relación educativa entre sujetos.

La educación se caracteriza por ser “una actividad práctica cuya finalidad consiste en cambiar a los educandos en ciertos sentidos que estimamos convenientes” (Carr y Kemmis, 1988: 121). Esta actividad práctica con sentido incluye formas de educar, las teorías están presentes en ella, ella misma incluye teorías que representan y presentan formas de relacionarse entre los sujetos que participan de ella, en tanto que esta práctica produce conocimientos y a la vez juega con la reproducción, transmisión y apropiación de ellos. “De modo que la capacidad de

¹⁹ “Y esta simple relación entre el conocimiento teórico y la acción práctica se complica más y más en las condiciones del funcionamiento moderno de la ciencia. Bajo la expresión “funcionamiento de la ciencia”, aparece la clave de la diferencia cualitativa que se produce al tornarse más compleja la relación entre el saber y el actuar” (2001:30) sostiene Gadamer, en el contexto de la organización empresarial que caracteriza a esta modernidad. La separación entre teoría y práctica se lleva a tal extremo que este autor sostiene que “cuanto más racionales son las formas de organización de la vida, tanto menos se practica y se enseña el uso del sentido común” (2001:30) debido al uso excesivo de la técnica y la tecnificación –en el texto de Gadamer se lee “dado el enorme uso y abuso del que pueden ser producto los objetos del arte”(2001:37) como referencia a la reflexión filosófico moral de la Antigüedad. La tecnificación extrema, es decir, que “el usuario” pase a “depender del correcto funcionamiento de la técnica”, es un factor que intensifica la relación de tensión entre el saber y el actuar, así Gadamer formula de la siguiente manera dicha tensión: “cuanto más se racionaliza el terreno de la aplicación, tanto más recae el real ejercicio de la capacidad de juicio y, con él, la experiencia técnica en su verdadero sentido” (2001:31)

teorizar del hombre forma parte de su práctica” (Gadamer, 2001: 28). Teoría y práctica son interdependientes en los procesos educativos.

La acción del hombre en el mundo, el hacer y transformar el entorno, pasan por procesos reflexivos, en los que el sujeto, a partir de su mismidad, se observa como un actor, buscando dar respuestas a lo que hizo, tratando de explicarse su acción y su relación con el mundo que lo rodea y del cual forma parte. Así pues, la teoría es una construcción de ese *hacer*, es un proceso de pensamiento de lo que ha acontecido con afanes explicativos para el sujeto, es una narración de lo observado, hecho y vivido y cobra sentido a partir de su lectura vinculada con la práctica.

Ya sea que se parta de la pedagogía científica o de la pedagogía crítica el problema de la teoría y la práctica está presente en ambas corrientes de pensamiento, no sólo por que éste constituye un problema histórico y cultural de occidente, sino porque además los procesos educativos están constituidos por prácticas que, implícita o explícitamente, son portadoras de teorías acerca de esta acción. Hoyos observa que ante estas posturas y definiciones encontradas:

“la delimitación del objeto pedagógico queda muy difusa. Por un lado se plantea como “lo dado”, y esto la orienta hacia una actividad meramente técnica. Por otro la construcción de su objeto se le dificulta epistémicamente por la poca tradición reflexiva que posee (excepción de la postura herbartiana) acerca de las condiciones de posibilidad del conocimiento, y a su exacerbado pegoteo a lo inmanente, a lo fáctico y lo inmediato” (Hoyos, 1992: 11).

Éstas son algunas de las dimensiones en las que se enmarca el problema de la definición del campo pedagógico, pues las dificultades a las que este autor alude, provienen de la concepción de la educación como una actividad, en el sentido de escisión entre teoría y práctica. La característica de los procesos educativos ha de llevar a pensar en modos de investigación que no se limiten desde la escisión teoría/práctica, sino que articulen formas de análisis para comprender las prácticas discursivas que constituyen propiamente a los procesos educativos y pedagógicos.

En el caso de los procesos educativos las prácticas incluyen en sí mismas teorías sobre el enseñar, aprender y lo que se debe enseñar y aprender, es por ello que no hay una desvinculación entre el pensamiento y la acción. El decir cotidiano como arte de pensar es, para Certeau, un arte en el que se incluyen de la misma forma a las prácticas-teóricas como a las teorías-prácticas. En la construcción de una teoría pedagógica, entendida como espacio de reflexión de los procesos de educación y formación, la acción teórica debe estar interrelacionada al ser considerada tanto como acción y acción reflexiva propia de su campo de estudio.

Las prácticas educativas, en tanto acciones que son realizadas por los sujetos en lugares y espacios determinados, son medios a través de los cuales se construyen formas de *ser en-* y durante el tiempo éstas se van transformando respondiendo a las necesidades concretas de la sociedad en las que se realizan. Específicamente en el campo educativo:

“las prácticas, como todas las observaciones, incorporan algo de <<teoría>>, y eso es tan cierto para la práctica de las empresas <<teóricas>> como para la de las empresas propiamente <<prácticas>>. Ambas son actividades sociales concretas que se desarrollan para fines concretos mediante destrezas y procedimientos concretos y a la luz de unas creencias y unos valores concretos” (Carr y Kemmis, 1988: 121).

El desarrollo de una teoría es una actividad práctica también y la implicación de la teoría en la práctica lleva a definir a los procesos educativos como una práctica-teórica. En consecuencia Carr y Kemmis sostienen que “si todas las teorías son producto de alguna actividad práctica, a su vez toda actividad práctica recibe orientación de alguna teoría” (Carr y Kemmis, 1988: 125). Estas acotaciones llevan a pensar al ejercicio teórico sobre la práctica-teórica educativa como “acción y construcción social, como proceso de pensamiento y conocimiento, como forma y capacidad de pensar las realidades, como productora de ellas, como potencialidad de pensamiento.” (Medina, 2003:231) Funcionando así como una base, origen de la construcción de imágenes particulares a cerca de la realidad, las cuales tienen la característica de enmarcarse entre los vectores que dan sentido a las vivencias y a la experiencia dentro de una sociedad. Para Alfred Schütz “toda interpretación

de mundo se basa en un cúmulo de experiencias previas acerca de él, sean éstas propias o recibidas de nuestros padres o maestros, experiencias que, bajo la forma de "conocimiento disponible", funcionan como un esquema de referencia" (Schütz, 1964: 98).

Desde esta posición es posible observar la existencia de relaciones intrínsecas entre *el hacer* y *el pensar*. El hombre como sujeto, como agente de los procesos educativos, es el actor de la teoría entendida como narración; las ideas, como sostiene Zemelman, constituyen "la expresión de los esfuerzos del hombre por articular el colocarse ante sí mismo y ante el contexto" (Zemelman, 2002: 11), posicionamientos que se objetivan en la narración.

A manera de síntesis, las teorías como parte fundamental de las prácticas, se construyen a partir de los conocimientos que el hombre, que los sujetos, producen de su entorno, del mundo en que habitan. Las prácticas y acciones de los sujetos se realizan bajo concepciones espacio-temporales en las que cobran un sentido cultural, y al llevarlas a cabo implican conocimientos del lugar en que se habita, de lo que se hace, de las formas en que se nombra: desde esta postura teoría, práctica y conocimiento se articulan en una relación dialéctica. Al revisar las historias de occidente observamos que las racionalidades están presentes en la construcción de teorías y prácticas educativas, y a la vez emergen como contextos los juegos de poder y dominación política. En las múltiples redes en que se articulan estas concepciones irrumpen distintas concepciones de sujeto, el cual se constituye en elemento de reflexión del siguiente apartado.

CAPÍTULO III

El sujeto como problema pedagógico

Analizar las formas que la teoría y la práctica cobran en las ópticas particulares de las racionalidades, conduce a preguntarse en torno al problema de las formas en que se concibe y produce el conocimiento desde distintas pedagogías. Teoría y práctica, como hemos visto, son concepciones que a lo largo de la historia del pensamiento occidental han cobrado significados diferentes, pero a la vez se relacionan entre sí con diferentes concepciones de conocimiento. En esta dialéctica están presentes también las concepciones de hombre, sujeto, naturaleza, medio y contexto. En su relación con estas nociones el conocimiento puede ser visto como poder, como abstracción, como práctica social, como elemento que integra el sistema de "la realidad histórico-social".

Las "figuras de mundo" se constituyen a partir del "supuesto colectivo de creencias y actitudes de una época" (Villoro, 1993: 43), conforman marcos mediante los que se identifica a los procesos de transformación y transición temporal y espacial, es decir, cultural; Villoro señala que el análisis de estas figuras de mundo nos permite distinguir épocas o momentos diferenciados entre sí en las sociedades. Tal es el caso de la metamorfosis planteada y generada por el pensamiento renacentista, proceso paulatino de cambio en el que Villoro encuentra los fundamentos para la constitución de "las creencias y actitudes modernas", el mundo es visto paulatinamente de una forma distinta, la tierra deja de ser el centro del universo y el hombre se convierte en el núcleo y medida de todas las cosas. Es en este contexto de transformaciones en las que el sujeto se comienza a constituir en un significativo importante en la construcción de la figura de mundo moderna.

El ser del hombre ya no está confinado a ocupar solamente un puesto determinado entre las cosas, es él quien además de conocer a las cosas que le rodean, puede reflexionar sobre sí mismo y su estar en el mundo, se puede convertir en objeto de estudio de sí mismo. Así, "el hombre tiene pues la característica fundamental de ser sujeto puro frente a todo objeto, incluso frente a sí mismo" (Villoro, 1998: 58), el sujeto comienza a constituirse como producto de

la capacidad de autorreflexión del hombre, este posicionamiento lo lleva a caracterizarse como un ser de conocimiento ante todos los objetos del mundo, incluso frente a sí mismo, como un *sujeto cognoscente*.

El hombre convertido en sujeto se transforma en el constructor de su futuro, mediante el reconocimiento de su acción transformadora sobre la naturaleza, construye categorías acerca de ella para explicarla y transformarla; deja de ser una criatura determinada por Dios para autodeterminarse; se va colocando en el centro en torno al cual giran las cosas, él es "sujeto ante el que todo puede ser objeto. No es sólo un ente entre los entes, con un puesto asignado en el todo, sino un centro de actos que puede dirigirse a todo" (Villoro, 1993: 44).

Esta posición de sujeto se vinculará a los intentos del hombre por racionalizar el mundo en que habita. Sin duda alguna el concepto de razón juega un papel fundamental en la centralización del sujeto. Ese sujeto al que alude Villoro es un ser racional, que pretende conocer a los objetos que están en el entorno y a través de ello busca transformarlo mediante su acción. La razón es una categoría fundamental para la modernidad en el proceso de posicionamiento de su sujeto en el mundo, pues se sostiene que mediante ella éste puede "conocer racionalmente las leyes de la naturaleza" para controlarla como su objeto. El sujeto moderno organiza el conocimiento del mundo y la naturaleza con la finalidad de dominarla mediante la razón y la ciencia. La confianza que el sujeto deposita en la razón (y en la idea de progreso) es fundamental en el proceso de constitución del pensamiento moderno, pero esta razón, como observa Villoro, "se trata de una racionalidad conforme a fines, una racionalidad instrumental; es decir, dados los fines elegidos por el hombre, la razón consiste en el cálculo de los medios adecuado para hacerlos efectivos" (Villoro, 1998: 41).

Las racionalidades entendidas como un conjunto de creencias, supuestos y prácticas sociales, son parte de la historia y a partir de sus prácticas se convierten en motores que a su vez impulsan a los propios procesos históricos. En este caso, la racionalidad instrumental se convierte en el motor de la historia, pues "el

hombre" la genera y sostiene mediante las concepciones sobre la naturaleza, entendida como algo que tiene que ser transformado para ser habitable y sobre sí mismo como un agente de la acción transformadora del entorno, como centro y medida de todas las cosas.

A lo largo del proceso de constitución del pensamiento moderno el sujeto se concibe vinculado con los conceptos de "libertad, autonomía, responsabilidad, interés, conciencia moral, igualdad, derechos, sentimientos, etc." (Vilar, 1996: 66) y/o como lo señala Vilar para el caso específico de la corriente de pensamiento denominada como *individualismo ético*, la caracterización del sujeto esta conformada por: a) la *dignidad* del ser humano individual; b) el *autodesarrollo* individual; c) la *autodeterminación*, libertad interior y exterior; d) la idea de *privacidad* inviolable, y; e) la *autodeterminación* a partir del conocimiento de sí mismo.

En esta corriente, que sostiene la existencia en todos los seres humanos de "estructuras básicas de conciencia específicamente morales", es evidente la exaltación del sujeto como individuo racional, lo cual propiciará el desarrollo de una crítica severa ante esta caracterización, pues "el pensamiento moderno es un pensamiento de emancipación, pero también de dominio" (Villoro, 1998: 89). Las fronteras y límites de este pensamiento se constituyen en motivos para acercarse desde sus categorías (en primer lugar se encuentra la razón y el vínculo con la ciencia) a lo *des-conocido* y ejercer el control. El sujeto desde esta racionalidad técnico-instrumental es convertido en un sujeto de conocimiento, desde el cual el mundo es inteligible.

"Pensar el sujeto normativo fundamentalmente como átomo social que se posee a sí mismo, un sujeto de necesidades, deseos e intereses dotado de la capacidad racional de calcular, y negociar con otros, siempre que ello sea necesario, la satisfacción de dichas necesidades, deseos o intereses" (Vilar, 1996: 70).

Este sujeto que es individual y a la vez cognoscitivo, es determinado por la razón, su pensamiento es racional y sus actos también. Aquí entra en juego el

planteamiento que Foucault hace en torno al discurso como poder, en tanto que "se sabe que no se tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin, no puede hablar de cualquier cosa. Tabú del objeto, ritual de la circunstancia, derecho exclusivo o privilegiado del sujeto que habla: he ahí el juego de tres prohibiciones que se cruzan, se refuerzan o se compensan, formando una compleja malla que no cesa de modificarse" (Foucault, 2002b: 14-15). La razón o el discurso racional es el medio de justificación (de comprobación de los enunciados) de lo que alguien dice y de valoración de eso que se ha dicho mediante el mismo discurso racional y "la razón". Este sujeto es el que ejerce la dominación y el poder sobre los otros, privilegiado del pensamiento moderno, el cual libera a unos y somete a otros.

Las críticas más radicales que se han hecho a este pensamiento han llevado a sostener que la muerte de Dios es insuperable para el hombre, es decir, el hombre y el sujeto, han muerto, hemos llegado al final de la historia. Si el pensamiento moderno es peligroso, la crítica a la modernidad desde estas posturas, es aún más peligrosa, pues imposibilita la construcción de alternativas de transformación del mundo que, por un lado permitan reconocer el valor justo de los aportes modernos, y, por el otro, genere su crítica mediante la que se puede identificar el lugar que le corresponde a dicho pensamiento. La decantación del pensamiento moderno nos permite observar, como un aporte significativo, que los hombres, como sujetos son parte de la historia, pero además, se puede ver que la historia está constituida por las historias de los propios sujetos, es decir, que los sujetos como tales tienen una historia propia una bio-grafla.²⁰

La biografía nos conduce al análisis contextual como una herramienta de conocimiento de los motivos y las condiciones de producción-acción de los sujetos; nos remite a la discusión de la noción de *sujeto*, la cual es retomada por

²⁰ El trabajo biográfico es una actividad que nos permite establecer un diálogo entre la vida de un sujeto particular y comprender las mediaciones y pertenencia entre éste y la sociedad. Es decir, la biografía no es sólo una acumulación de hechos, es el análisis del diálogo, de la acción y articulación que el autor establece con el mundo, en el espacio y el tiempo, y cómo este mundo provoca su producción de sentidos.

distintas vertientes teórico sociales. Frente a la noción de sujeto que se sintetiza en el "*pienso, luego existo*" cartesiano se han generado una serie de preguntas y rupturas en torno a la auto-poseción de éste sujeto, a las ideas de que en él impera la razón como guía para la acción en el proceso de conocimiento.

Un ejemplo de esta ruptura es aportado por el análisis de la separación histórica de la razón y la locura hecho por Foucault. La locura ha sido un discurso "excluido o secretamente investido por la razón". Ésta es una separación muy antigua que a pesar de las transformaciones históricas del pensamiento se ha mantenido de cierta manera, pues, como señala Foucault, los discursos, la sociedad, las instituciones, las palabras mismas han sido construidas bajo los efectos de este procedimientos de *exclusión*. Para demostrar la permanencia de esta separación

"basta con pensar en todo el armazón de saber, a través del cual desciframos esta palabra [la palabra del loco]; basta con pensar en toda la red de instituciones que permiten al que sea –médico, psicoanalista- escuchar esa palabra y que permite al mismo tiempo al paciente manifestar, o retener desesperadamente, sus pobres palabras; basta pensar en todo esto para sospechar que la línea de separación, lejos de borrarse, actúa de otra forma, según líneas diferentes, a través de nuevas instituciones y con efectos que en absoluto son los mismos. Y aún cuando el papel del médico no fuese sino el de escuchar una palabra al fin libre, la escucha se ejerce siempre manteniendo la cesura. Escucha de un discurso que está investido por el deseo,²¹ y que se supone –para su mayor exaltación o para su mayor angustia- cargado de terribles poderes. Si bien es necesario el silencio de la razón para curar los monstruos, basta que el silencio esté alerta para que la separación persista" (Foucault, 2002b: 17-18)

El punto de dispersión que el estudio de esta separación representa influye en las formas de pensar a éste significativo problemático, al sujeto, pues los cuestionamientos que provienen de la vertiente antes comentada y otras han mostrando, cada una de ellas, diferentes caras que constituyen al sujeto: en éste no sólo está presente la razón, sino también la sinrazón, es inconsciente, el sujeto no es un absoluto, sino que en el mundo coexisten diferentes sujetos con intencionalidades y formas de actuar propias, el sujeto es histórico. En este caso,

²¹ Deseo de no entrar en el orden azaroso del discurso, del discurso de la razón.

se observará de forma sintética los hilos de análisis que aportan la propuesta psicoanalítica, la hermenéutica analógica, la teoría social y crítica.

3.1. Posturas ante el sujeto: diferentes caras de un misma figura

La historia del sujeto es compleja y está entrelazada con la historia del pensamiento de la modernidad. El sujeto es uno de los elementos clave en la comprensión y estudio del conocimiento social, es un pilar fundamental en la transformación y constitución de dicho pensamiento, así como en su crítica; es por ello que se ha convertido en una categoría de análisis relevante en las ciencias sociales, las cuales han desarrollado diferentes niveles de comprensión sobre su objeto, que resulta ser el sujeto mismo. Un criterio fundamental para seleccionar éstas teorías está relacionado con los aportes que éstas hacen para pensar al sujeto: por un lado critican la univocidad del sujeto racional, y por el otro no declaran la muerte del sujeto sino que generan una acepción distinta a la moderna.²² El sujeto es la conjunción de varias aristas, es complejo por sí mismo, por ello mostraré, mediante las re-flexiones²³ que implican estas teorías, algunas de las caras que lo pueden constituir.

Primera arista. Como ya se señaló, el surgimiento de la categoría de sujeto está enmarcado por momentos históricos de cambio en la figura de mundo, es decir, en el pensamiento, las creencias y concepciones colectivas de una época. En la lógica de la crítica al sujeto moderno (constituido en la transición

²² Estas vertientes de pensamiento se oponen al sujeto *univoco* propuesto por el pensamiento racional, pues lo conciben más allá de su característica racional y no caen en los relativismos y la *equivocidad* que puede representar declarar la muerte del sujeto. Desde una postura distinta a dichos polos se interrogan sobre las formas de subjetivación y conformación del sujeto y, cuestionan las características que históricamente se le han atribuido; en fin, se preguntan que es lo que hace *sujeto-* al sujeto.

²³ La reflexión del sujeto implica la construcción de una visión de *sí mismo como otro*, visión que se construye a partir de la relación dialógica entre un yo y otro, para el cual *yo soy ese otro y él es su yo*. El lenguaje media en esa interlocución entre sujetos, es producto de ella, por esto la re-flexión del sujeto no es un ejercicio en el que se vea sólo a sí mismo, sino que se observa mediante las categorías construidas socialmente por él y los otros. La psicología clásica y algunas vertientes contemporáneas analizan la configuración de este "yo" que se configura en la relación dialógica.

entre el periodo del Medioevo y la modernidad), Cantón observa que éste es considerado

“como un yo unitario, es decir, indivisible y por tanto individual, cognoscente, libre en su voluntad, en su acción, transformador y creador del mundo, instaurador de verdades sobre el mundo y él mismo, generador de verdades producidas por un intelecto en el que se sostiene una nueva idea (metafórica, pero no por eso menos ambiciosa) de inmortalidad y finitud, un sujeto centrado en sí mismo, un sujeto que... seguramente fue demasiado” (Cantón, 1995: 29).

La cara racional del sujeto y su afán totalizador “... seguramente fue demasiado” sostiene Cantón, pues las ideas de que el sujeto se puede conocer y controlar a sí mismo y al mundo que le rodea mediante la razón, han producido que se deje de lado e incluso se niegue otras características propias del sujeto. Frente a ello desde el Psicoanálisis se puede observar al sujeto del *inconsciente* que al hablar “no sabe ni quién habla ni qué dice en ese hablar”, mientras que el sujeto centrado en sí mismo, de conocimiento, el que se autoposee, sabe que habla, sabe lo que dice y quién lo dice.

En oposición al sujeto que sabe lo que dice, se encuentra el sujeto que no sabe lo que dice, que no sabe quién habla. Esta perspectiva plantea el descentramiento del sujeto debido a su inclusión en la cadena de significantes, éste es “el que existe por el reconocimiento en el otro y en el Otro, el sujeto que no posee pues no sabe de sí. (...) El sujeto no es por sí mismo, sino por los otros, en los otros y que se funda en el Otro a partir de su atrapamiento en el orden simbólico” (Cantón, 1995: 37). El sujeto es el resultado de procesos de formación y educación, de esta manera se articula a las relaciones existentes entre sujetos.²⁴ Se modifica en la búsqueda de lo que le falta, por ello no se trata de un *sujeto acabado*, pues está en constante formación y construcción. Desde esta postura se plantea el descentramiento del sujeto racional y su inclusión a la cadena de significantes y a la vez contribuye al pensamiento y estudio de éste como ser con un inconsciente.

²⁴ Cantón sostiene que “se trata, pues, del sujeto que habla, el que emerge en la cadena signifiante, el que es en esta cadena lo que un signifiante representa para otro signifiante” (Cantón, 1995: 37).

Segunda arista. El sujeto, desde la filosofía hermenéutica, es caracterizado por dos posiciones teóricas que pueden estar articuladas o ser dos vertientes al interior del campo interpretativo. La primera establece que cada hombre ocupa un *lugar privilegiado* en el mundo, pues a través de su visión concreta, al ver a los otros, observa lo que nosotros mismos no podemos ver de nosotros: nuestro rostro, el marco en el que nuestro cuerpo se coloca, nuestra postura, la circunstancia.²⁵ A partir de ello Bajtín establece una diferencia fundamental entre las categorías de *yo* y *otro*: fundamenta los conceptos del “excedente de la visión” y el “lugar privilegiado” frente al otro.²⁶ Esta labor le permite señalar la complejidad y el contraste que diferencia a lo que denomina como la *actividad intrínseca* y *el mundo exterior*, en la que la univocidad del sujeto cognoscente no existe como una totalidad, pues el yo no se puede ver a sí mismo como parte de una acción externa. Bajtín señala que su interés está puesto en “la vivencia concreta de la subjetividad propia y de su carácter absolutamente inagotable en el objeto” (Bajtín, 2000: 56).

El yo es un sujeto activo, señala este autor, por ello no puede ser consumido por el objeto o su objetivación, pues los procesos internos, la actividad intrínseca no se ve reflejada en este tipo de ejercicios.²⁷ Así, el yo es el sujeto de toda actividad y la relación entre el sujeto y el objeto busca ser superada por Bajtín al estudiar no

“la correlación gnoseológica entre sujeto y objeto, sino de la correlación vital entre el yo como sujeto único, y el resto del mundo en cuanto objeto: no

²⁵ Bajtín, al hablar de la complementariedad de las visiones de los hombres señala que “al mirarnos uno al otro dos mundos distintos se reflejan en nuestras pupilas” (Bajtín, 2000: 33) de aquí nace la noción del “excedente de mi visión”, generando un elemento de análisis importante a considerar no sólo en este trabajo, pues los procesos educativos están mediados por la visión de los sujetos que interactúan y realizan dichos procesos: así el maestro no ve lo mismo que el alumno. Sin embargo, estas visiones no siempre son excluyentes entre sí, sino complementarias.

²⁶ Bajtín sostiene que “el excedente de mi visión respecto al otro condiciona cierta esfera de mi actividad exclusiva, es decir, el conjunto de las acciones intrínsecas y extrínsecas que sólo yo puedo realizar para con el otro, acciones que le son absolutamente inaccesibles al otro desde su lugar; se trata de las acciones que completan al otro justamente en los aspectos en los que él no puede completar su yo” (Bajtín, 2000: 35)

²⁷ “No puedo ubicar a la totalidad de mi yo en un objeto, puesto que supero a todo objeto, en cuanto a su sujeto activo.” (Bajtín, 2000: 56)

sólo de mi cognición y mis sentidos externos, sino también de la volición y el sentimiento. El otro hombre se encuentra para mí incluido en el objeto, de modo que su yo no es más que un objeto para mí" (Bajtín, 2000: 55 - 56).

Plantea así un alejamiento en la relación sujeto-objeto, señalando que ésta sólo da pie a un idealismo: el del sujeto cognoscente unívoco, que no permite observar que los otros también son sujetos que nos ven como objetos del entorno; muestra la acción del sujeto no sólo es producto de la razón, sino también del cruce de ésta con la voluntad y los sentimientos de un sujeto. La actividad interior mantiene un fuerte vínculo con el mundo exterior, el cual, como objeto que está afuera de mí mismo, influye en mi ser. Este pensamiento posibilita observar la existencia de una multiplicidad de sujetos que interactúan en el mundo, cada uno de ellos tiene particularidades únicas y propias producto de su posición y acción específica.

La segunda vertiente hermenéutica vinculada a la de Paul Ricoeur, parte de un planteamiento crítico analógico, que si bien reconoce la exterioridad constitutiva y la condición del lenguaje en la interpretación, como señala Beuchot, el sujeto es un actor *cognoscitivo-volitivo*; a partir de la dialéctica que se establece entre el pasado, presente y futuro y el uso de un lenguaje, comprendido como una acción social en la que se expresa la voluntad del hablante, pues "de hecho la intencionalidad es lo que hace concreta la lengua" (sistema abstracto en la actuación lingüística), el sujeto es un *ser* interpretativo. Al sujeto "hay que llevarlo a un balance en el que no sea absoluto (pues no lo es) ni disoluto (pues no conviene que lo sea), sino un sujeto "resoluto", resuelto, llevado a ello por la resolución en sus principios *abiertos* de una ontología analógica, como la hermenéutica que sustenta" (Beuchot, 1995: 22).

Desde esta posición el sujeto es interpretativo, su acción está determinada por sentidos que connotan intencionalidades apuntando siempre a referentes en el mundo, el sujeto actúa desde las referencias y hacia la construcción de ellas.

Tercera arista. Bonvecchio señala que ante el "sujeto moderno bien construido", surgen una serie de dudas que golpean fuertemente a esa identidad: el sujeto

no es un ser racional en esencia, también es imaginario, fantasioso, con ello se desarticula la integridad psíquica del "sujeto burgués"; el cuestionamiento de certezas en torno al sujeto esta fundado en la "perdida de identidad originada en las transformaciones incisivas de los parámetros tradicionales" (Bonvecchio, 1995: 8).

Debido a esta rupturas históricas en torno al sujeto surge la categoría de "el político", "lugar en el que la vida, historia y dimensión social tienden a objetivarse" (Bonvecchio, 1995: 9), reafirmandose esta emergencia en el contexto de la primera guerra mundial. Pero Spengler da un giro, en el cual el sujeto se convierte en el centro del político, en contraposición a lo señalado anteriormente.

Desde estas posiciones se reconoce dimensiones políticas y sociales en la acción de los sujetos. Sin embargo, Bonvecchio observa que "la identidad del "político", que se juega en una presumible identidad del sujeto, sólo es capaz de producir una extrema y provisional unidad del sujeto que, en lo más íntimo, permanece profundamente dividido" (Bonvecchio, 1995: 13). Por ello las crisis del sujeto generan crisis análogas en el "político". Estas crisis remiten a "la ausencia de cualquier orden, interior y exterior, de cualquier norma" (Bonvecchio, 1995: 14).

Estas posturas representan niveles de análisis de los sujetos y nos permiten comprender su complejidad. El sujeto, como ya se ha señalado, lejos de ser sólo racional, es un ser que interpreta, que construye referencias en el mundo (el mismo lenguaje es una de ellas), que le da sentido al mundo que lo rodea. En esa construcción no sólo la razón está presente, sino también otras formas de conocimiento como el producido mediante la fantasía y la imaginación. En la interacción entre sujetos individuales y colectivos con perspectivas propias está presente también la voluntad que permite su acción. En el sujeto está presente la razón, la sinrazón, la locura, el inconsciente, las palabras no dichas; sus actos no se limitan a la razón. Los sujetos son históricos, tienen bio-grafia, su vida

constituye una historia, y coexisten con las racionalidades, con ese conjunto de prácticas y creencias ejercidos desde un lugar en el mundo.

Como se ha visto, el sujeto como categoría ha vivido una historia muy complicada pues ha pasado de su constitución en el centro del mundo a su negación. Las caracterizaciones y aristas del sujeto que se sintetizaron anteriormente plantean una radiografía problemática para el pensamiento pedagógico, pues si éste estudia los procesos de formación y las relaciones entre los sujetos de la educación, debería reflexionar sobre estos últimos y sus problemáticas concretas.

3.2. Niveles de análisis y posiciones del sujeto: Jesús Ibáñez

Ibáñez reconstruye la problemática del sujeto al hablar de las distintas posiciones que ha ocupado y cómo se ha vinculado esta categoría con los procesos de investigación social. El pensamiento del sujeto es relacionado por este autor con las mecánicas en física, a saber: la clásica, la relativista y la cuántica. A partir del análisis del "orden simbólico" en el que se inscribe la noción de sujeto, Ibáñez diferencia entre el *sujeto de la enunciación* y el *sujeto del enunciado*, bajo el entendido de que este orden simbólico no está libre de los cambios históricos.

En cuanto al sujeto del enunciado, Ibáñez sostiene que la ley del valor²⁸ al ser transgredida por el economismo y el psicologismo provoca la relativización del sujeto absoluto (trascendental, verdadero); el sujeto se convierte en puro valor de cambio. En el caso del sujeto de la enunciación, Ibáñez sostiene "el retorno de lo reprimido en el sujeto y el objeto" observando la aplicación de "la oposición racional/emocional a la posición objetivo/subjetivo". A partir del desvanecimiento del sujeto absoluto, para el autor "sólo queda la posibilidad de un sujeto <<reflexivo>>". Es desde este punto de análisis en donde surge la necesidad por definir "las posiciones" desde las que el sujeto ha sido estudiado. Cabe señalar

²⁸ Es decir, la articulación entre la forma de la objetividad y la forma de la subjetividad, las cuales constituyen la cara de una misma moneda.

que estos niveles de análisis no se excluyen entre sí, aunque sí existen límites claros entre ellos:

Mecánica	Sujeto	Relación sujeto objeto	Investigación social
Newtoniana (clásica)	Absoluto	El sujeto está separado del objeto "sus parámetros básicos – espacio, tiempo y velocidad- quedan transformados cuando lo observa/manipula".	Distributiva (encuestas) en cuanto elemento.
Relativista	Relativo	El objeto deforma al sujeto.	Estructural (grupos de discusión) en cuanto nudo de relaciones.
Cuántica	Reflexivo	El objeto es deformado por el sujeto.	Dialéctica (socioanálisis) en cuanto operador del cambio.

Ibáñez sostiene que al analizar los procesos sociales nos encontraremos con los elementos sintetizados en el cuadro anterior, así la mirada del investigador se ve enriquecida debido a la complementariedad existente entre los tres niveles: "elementos, estructura (conjunto de relaciones entre elementos) y sistema (conjunto de relaciones entre relaciones –relaciones entre estructuras o cambios de estructuras)" (Ibáñez, 1986: 35). La investigación social se enriquece al seguir estos tres niveles de análisis y constitución del sujeto. Tanto los procesos educativos, como los sociales, se constituyen por *elementos*, *estructuras* (relaciones entre maestros y alumnos, entre los que enseñan, los que aprenden y lo que se enseña y es aprehendido), y *sistemas* (las transformaciones sociales producidas por el acto de educar, así como la vinculación entre lo educativo y otros procesos de la sociedad, por ejemplo, los procesos políticos e ideológicos, los procesos de las familias y la escuela).

3.3. El sujeto en pedagogía. Aproximaciones a una radio-grafía problemática

Las aportaciones que desde cada arista se puede percibir son importantes para la reflexión pedagógica en torno al sujeto. Además el planteamiento de Ibáñez es enriquecedor ya que la construcción de una pedagogía debería tomar en cuenta estos niveles, distintos entre sí pero a la vez complementarios.

El sujeto tiene un vínculo muy importante con la historia, es constructor de su propia historia, como lo resalta la modernidad, pero no es sólo un ser racional y racionalizador, pues como lo señala Cantón, también está constituido por lagunas, indecisiones, es también *inconsciente*. El sujeto no es unívoco o total, existe una multiplicidad de sujetos con actividades intrínsecas que actúan en el exterior de sí; las relaciones entre actividades intrínsecas y extrínsecas al sujeto, permiten que éste construya una visión del mundo, generando la diferencia que Bajtin denomina como *el excedente de mi visión*, cada sujeto tendría una visión distinta de los acontecimientos, pues ocupa un lugar particular en ese mundo, y como producto de la relación de las visiones de los sujetos se puede construir una imagen más completa de ellos.

Estas dos aristas nos llevan a cuestionarnos en torno a las definiciones univocas del sujeto, en las que el maestro es concebido sólo como un aplicador de los resultados de la investigación científica en educación y el alumno es un receptor de la información, sin que haya un cuestionamiento crítico de ésta relación y el conocimiento que está en juego. Desde esta última vía se observa que las posiciones que cada uno de estos sujetos ocupa en las relaciones pedagógicas son complejas, al concebir que cada uno de ellos tiene una historia propia: el maestro no es sólo quien guía y uniforma al alumno, no sólo sigue las tecnologías desarrolladas por la pedagogía científicista en el marco de la racionalidad técnica y el alumno no recibe y almacena pasivamente el conocimiento, cada uno tiene una formación propia producto de la dialéctica entre las características propias a cada uno y los procesos sociales en los que cada uno se ha desenvuelto.

Tanto el sujeto que aprende se puede convertir en enseñante, como el que enseña es aprendiz. El sujeto es un ser que pretende conocer el mundo en el que habita y a los sujetos que le rodean, establece relaciones de conocimiento con ellos, utilizando al lenguaje como una de las múltiples vías existentes para expresar sus intenciones de relación con los otros; además de ser inconsciente y tener historia propia, de insertarse en múltiples relaciones con otros sujetos, es un ser que a través de referentes propios interpreta el mundo y los acontecimientos que le afectan, desde ellos conoce el acontecer de su entorno.

La intencionalidad de educar está vinculada intrínsecamente a la acción política de los sujetos, o bien el sujeto es un actor político en tanto que expresa o no sus intenciones en los procesos educativos y en el mismo acto de educar. Educar es una acción social y política, con fines e intencionalidades que deben ser estudiadas a contra luz crítica de sus efectos en la sociedad²⁹ y el mundo.

Si el sujeto pedagógico se define y constituye, siguiendo a Puiggrós, por "las múltiples articulaciones posibles entre el educador, el educando y los saberes, tomando los términos educador y educando en un sentido amplio, referido a todos los sujetos sociales que enseñan" (Puiggrós, 1995: 65), el análisis de este sujeto colectivo se complejiza en el contexto de la coexistencia y lucha entre racionalidades, pues podemos observar cómo los sujetos que cada una de ellas delinea, tiene particularidades propias, y construyen, a partir de su acción proyectos sociales y educativos. Además, hay que tener en cuenta la lucha política e ideológica que tiene lugar entre las racionalidades en las que cobran sentido diferentes sujetos educativos y sujetos pedagógicos.

Analizar a los sujetos que cada una de las pedagogías propone es dirigirse al centro de la reflexión y constitución que mediante ellas se ha hecho de las relaciones educativas y pedagógicas, de los procesos educativos; ese ejercicio

²⁹ Sociedad es un concepto que ha sido utilizado en múltiples sentidos y que debido a ese uso excesivo puede llegar a sonar hueco. Si la sociedad está constituida por una multiplicidad de sujetos, las características problemáticas que se ha señalado aquí en torno a estos últimos, nos llevan a pensar a la sociedad no como la suma de individuos agrupados racionalmente, sino como la articulación compleja de esos sujetos, que a la vez son complejos en sí mismos.

nos conduce a estudiar las formas en que se han constituido las teorías pedagógicas. Un estudio de las pedagogías y sus sujetos tiene como referencias a las dimensiones históricas y políticas de los sujetos educativos, de las relaciones y vínculos que se generan a partir de los procesos educativos y los significados que estos cobran cuando se habla de educar. Otro elemento a considerar está constituido por las formas en que se concibe las relaciones entre lo educativo y lo pedagógico con otros ámbitos sociales como el político, el histórico, el filosófico, el psicológico e incluso el biológico.

Los elementos aportados por los debates en torno a los sujetos, la teoría y la práctica, el conocimiento, la educación y las racionalidades contribuyen en el estudio de las pedagogías. La siguiente es una pregunta que ha girado, constantemente, en torno al conocimiento producido por las pedagogías: ¿es la pedagogía una ciencia o una disciplina? La ciencia y los científicismos expresan lógicas de pensamiento distintas, por ello si se define a la pedagogía como una ciencia, desde el ideario científicista, se le estará incluyendo en una forma de racionalidad distinta a si es concebida como disciplina, como ciencia social, como campo o, incluso, como ciencia. Éstos serán los temas a tratar en el siguiente apartado del presente trabajo.

CAPÍTULO IV

¿Debates no resueltos o irresolubles? El estatuto del conocimiento producido por la pedagogía desde distintas racionalidades

Conocimiento, teoría, sujeto, práctica, educación e historia, como hemos analizado a lo largo de los capítulos de este trabajo, se articulan de diferentes formas a través de las racionalidades, funcionando como vértebras en las prácticas y concepciones del mundo que ellas implican. Desde las racionalidades los procesos educativos reciben sentidos diferenciados, así como también la pedagogía adquiere, significados, metodologías, objetos y objetivos distintos. En la polisemia de los términos, las definiciones e indefiniciones, las posturas univocas y equívocas, los relativismos y los universalismos, se recrea el problema acerca del tipo de conocimiento que produce la pedagogía, el cual está mediado por la racionalidad desde la que se analice a los procesos educativos y conceptualice a la propia pedagogía.

En este marco, se ha optado por tomar en consideración a cuatro perspectivas, mediante los cuales se puede responder a dicho problema desde sus propias racionalidades: el análisis en torno a la ciencia normal y a las revoluciones científicas desarrolladas por Kuhn; la diferenciación entre ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu; el análisis de la pedagogía como un campo, y; el problema de la disciplina, entendida como control y organización del conocimiento. Cabe señalar que desde cada uno de estas perspectivas se define una tendencia pedagógica que delimita su campo de acción y su vínculo con lo educativo, por ello el trazo para su definición epistémica jugará con una mirada clasificatoria de la pedagogía resultante a partir de cada racionalidad. Consciente de que no existe una pedagogía en sentido absoluto, sino de pedagogías en sentido discursivo, con fines analíticos se utilizará la acepción de "la pedagogía" como disciplina y no lo pedagógico como proceso.

4.1. La pedagogía como una ciencia

Definir a la pedagogía como una ciencia implica, como lo señala Kuhn, realizar un ejercicio de contrastación y comparación con otras ciencias y disciplinas, pues "lo

que se hace es reconocer la actividad de un grupo como científica (o artística, o médica) en parte por su semejanza con otros campos y en parte por su diferencia con otras actividades que pertenecen a otros grupos disciplinarios" (Kuhn, 2002c: 252). Kuhn señala que durante el proceso de emergencia de la ciencia moderna que tuvo lugar entre los siglos XVIII y XIX, ésta debía ser situada entre otros grupos disciplinarios ("bellas artes, derecho, ingeniería, filosofía y teología"). A la vez reconoce que "pocos o ninguno de estos grupos disciplinarios pueden ser caracterizados por un conjunto de condiciones necesarias y suficientes para la pertenencia a ellos" (Kuhn, 2002c: 252), pues el posicionamiento de una ciencia está relacionado con ese ejercicio de semejanzas y diferencias al que se hizo referencia anteriormente. Posicionamiento "dentro del campo semántico" de las disciplinas, proceso que hace necesario el saber utilizar tanto el término <<ciencia>>, como los términos "<<arte>>, <<ingeniería>>, <<medicina>>, <<filosofía>> y quizás <<teología>>". El conocimiento del uso de estas definiciones permite identificar el lugar que ocuparía la pedagogía entendida como una ciencia.

Ese campo es envolvente y la participación en él está mediada por reglas semánticas a través de las cuales no sólo se determina su posición entre las disciplinas, sino que éstas también influyen en las formas de concebir el conocimiento producido por la pedagogía. Éstas reglas implican una lógica mediante la cual se decide, en ciertos casos, el uso de una teoría frente a otra, reglas que permiten definir a una disciplina como ciencia; además de ellas la experiencia juega un papel importante en el desarrollo de una ciencia. Así encontramos dos niveles de definición y contrastación de una ciencia: ¿ocupa un lugar entre las ciencias sociales o entre las ciencias biológicas?, ¿el conocimiento que produce la pedagogía es similar al de una ciencia normal o que tipo de conocimiento genera?

Respecto al primer punto Kuhn señala que la línea divisoria entre las ciencias sociales y las naturales está relacionado con las características propias del objeto de estudio: mientras la estabilidad de los objetos de la ciencias naturales es

larga,³⁰ "no se puede esperar una estabilidad de este tipo cuando el elemento sometido a estudio es un sistema social o político" (Kuhn, 2002d: 265). Además, las diferencias están relacionadas con el método y el conocimiento que desde ellas se produce, pues las ciencias naturales producen paradigmas, "nuevos modos de comprender la naturaleza" y pueden hacer uso de la hermenéutica como una herramienta de trabajo, sin embargo no se definen por ser "empresas hermenéuticas"; según Kuhn las ciencias sociales "a menudo lo son [empresas hermenéuticas], y puede que no tengan otra alternativa" (Kuhn, 2002d: 264).

En relación con esto, el conocimiento está vinculado con la noción de *holismo*. El conocimiento se articula a paradigmas en los que adquiere sentido y significado, así el concepto de *cambio normal*³¹ y *cambio revolucionario* cobra sentido. Los conceptos están articulados de forma coherente entre sí en las teorías científicas, por ello "los conceptos de fuerza y masa que figuran en esa ley [la segunda ley de Newton] diferían de los que eran habituales antes de la introducción de la misma" (Kuhn, 2002a: 25). Aún cuando los cambios revolucionarios son holistas, es decir, transforman la estructura del conocimiento de forma total, se mantienen conceptos básicos que permiten la interpretación y el acercamiento a la estructura anterior, así explica Kuhn el concepto de *movimiento* de la física de Aristóteles: "el cambio de posición, que es el objeto exclusivo de la mecánica para Galileo y para Newton, es para Aristóteles sólo una de varias subcategorías del movimiento" (Kuhn, 2002a: 28). El concepto de movimiento se mantiene en estas teorías, sin embargo su articulación al interior de ellas es diferente, éste tiene un significado más amplio

³⁰ Kuhn toma como ejemplo la concepción de cielo de los griegos y sus transformaciones en el pensamiento moderno para sostener que la ciencia se construye también a partir de bases culturales e históricas. El lenguaje no es neutral, el concepto de cielo ha cambiado con la historia y con las investigaciones que de él se han realizado. Así señala que entre estas dos concepciones de cielo la transición fue relativamente repentina (como una revolución científica) "que resultó de la investigación hecha sobre una versión anterior de los cielos, y que los cielos seguían siendo los mismos mientras la investigación estaba en marcha. Sin esta estabilidad la estabilidad del cambio no podía haberse producido" (Kuhn, 2002d: 265).

³¹ "La ciencia normal es la que produce los ladrillos que la investigación científica está continuamente añadiendo al creciente edificio del conocimiento científico. Esta concepción acumulativa del desarrollo científico es familiar y ha guiado la elaboración de una considerable literatura metodológica" (Kuhn, 2002a: 23)

en la concepción aristotética que en la newtoniana. Estos cambios implican transformaciones en las formas de concebir a la naturaleza:

"la práctica científica implica siempre la producción y explicación de generalizaciones sobre la naturaleza; estas actividades presuponen un lenguaje con una mínima riqueza, y la adquisición de este lenguaje lleva consigo el conocimiento de la naturaleza (...) lo que se adquiere es conocimiento del lenguaje y del mundo a la vez" (Kuhn, 2002a: 44).

En el campo pedagógico como parte de las ciencias sociales, desde lo señalado por Kuhn, la pedagogía ha guardado una serie de relaciones con otras disciplinas como son la sociología, la psicología, la legislación, la administración, la historia, y de forma cada vez más lejana con la filosofía y la teoría del conocimiento. Éstas relaciones se objetivan en dos ámbitos posibles: uno que se expresa en el currículum de la carrera de pedagogía en la propia UNAM, otra que es producto del debate en torno a la pedagogía como ciencia frente a los currículos denominados bajo la concepción de ciencias de la educación. En este contexto es posible señalar las siguientes interrogantes: ¿cuál es la relación que la pedagogía guarda principalmente, con la psicología y con otras disciplinas? ¿Cuáles serían las semejanzas y diferencias con estas ciencias? ¿La pedagogía sería considerada como parte de la psicología aplicada?

La complejidad que caracteriza a los procesos educativos, los cuales son objeto de estudio de la pedagogía, influye determinantemente en las relaciones que ésta mantiene con otras disciplinas. Dichos procesos complejos, en tanto nodos de articulaciones sociales y culturales, generan, en el contexto de la constitución de las ciencias sociales, diferentes perspectivas de estudio que aportan elementos para la comprensión de dicho objeto. Ahora bien, la relación que se establece entre las diversas disciplinas que analizan a los procesos educativos y la pedagogía está mediada por la concepción de educación de que se parta, por ello si reducimos a ésta a procesos psicológicos la pedagogía se reduce a la aplicación de los resultados de la investigación psicológica: entre ellos los test psicométricos. Tomemos como ejemplo a la psicología. Al observarla más de cerca podemos percatarnos de que ella misma se divide en diferentes corrientes

de investigación y análisis de la psique: podemos encontrar desde vertientes experimentales que se vinculan al conductismo, pasando por la psicología clínica, del trabajo y la educativa, hasta llegar a la social. Esta división impacta en los currículum de psicología (entre ellos el de la UNAM), por ello podemos encontrar la división en áreas de psicología clínica, experimental o social.

Especificar el conocimiento que cada una de las disciplinas y ciencias sociales produce de un objeto compartido como son los procesos sociales, que en sí mismos constituyen un todo, es un primer nivel que lleva a diferenciar entre las construcciones psicológicas y las pedagógicas de los procesos educativos, sin negar o reducir cualquiera de las dos posibilidades de conocimiento. Un punto de encuentro de las disciplinas y ciencias sociales lo constituye ese objeto compartido que estudian, y a la vez, éste mismo se convierte en el dispositivo que genera la diferencia entre el conocimiento producido por una pedagogía, una psicología, una sociología, o una antropología. Cada una de éstas disciplinas o ciencias se ha centrado en una característica específica de dicho objeto, ha construido métodos y referentes de análisis que les permite generar conocimientos acerca de él, por ello no es lo mismo preguntarse por las formas en que se construye el yo o por los mecanismos de la conducta, que analizar, investigar y cuestionarse acerca de las formas en que se han constituido los procesos y prácticas educativas; responder a cada una de estas cuestiones implica observar a ese objeto desde diferentes ángulos. La articulación de los conocimientos que produce cada ciencia social para comprender a ese todo es una necesidad que, como veremos en el siguiente apartado, preocupa a Dilthey.

4.2. La pedagogía como una de las ciencias del espíritu

La definición de ciencia juega un papel clave en esta postura: "por ciencia entiende el uso del lenguaje un conjunto de proposiciones cuyos elementos son conceptos; es decir, perfectamente determinados, constantes en todo el complejo del pensamiento y universalmente válidos, cuyas relaciones están fundadas, en el

cual, por último, las partes están unidas en una totalidad, con el fin de su comunicación” (Dilthey, 1980, 39). Estos hechos espirituales que “se han desarrollado históricamente en la humanidad” son objeto de las ciencias del espíritu³².

Dilthey concibe que “los hechos de la vida espiritual no están separados de la unidad vital psicofísica de la naturaleza humana. Una teoría que quiere describir y analizar los hechos histórico-sociales no puede prescindir de esa totalidad de la naturaleza humana y limitarse a lo espiritual” (Dilthey, 1980: 41). El conocimiento producido por las ciencias de la naturaleza funciona como una base para el estudio desde las ciencias del espíritu pues el objeto de estudio de estas ciencias es el sistema que forman los hombres en su articulación social: el hombre es una unidad vital: en él se conjuga un todo corporal con un complejo de hechos espirituales.³³ Es esta dualidad la que permite reconocer un objeto propio para las ciencias del espíritu: los actos de voluntad que se expresan como alteraciones en el mundo material y que tienen lugar en ese sistema. Tanto las ciencias del espíritu como las de la naturaleza aportan elementos para comprender dichas acciones, pues éstas últimas se dan dentro de un entorno natural y lo natural está construido a partir de las concepciones humanas producto del sistema de interacción entre (inter-subjetividad o articulación entre unidades psico-físicas) ellos:

³² Al respecto Dilthey señala que “el material de estas ciencias lo constituye la realidad histórico social, en cuanto se ha observado como noticia histórica en la conciencia de la humanidad y se ha hecho accesible a la ciencia como conocimiento social que se extiende al presente” en la misma página comenta que ese conocimiento pasa por dos filtros: “el interés de una época posterior y el destino histórico han decidido que había de llegar a nosotros de esos hechos” (Dilthey, 1980: 66)

³³ “La posición del sujeto en las ciencias del espíritu viene caracterizada por una experiencia no restringida: su experiencia no se queda limitada por las condiciones experimentales de la observación sistemática al ámbito que se abre con nuestra intervención instrumental. El sujeto vivenciador tiene libre acceso a la realidad; acceso en el que vibra simultáneamente la caja de resonancia de todas las experiencias precientíficas acumuladas” (Habermas, 1990: 150). Por ello el estudio del sujeto no se limita a las ciencias experimentales, pues el conocimiento que de ello se produce es parcial; de ahí se observa la necesidad de analizar “el contexto vital cultural” que es producto de las relaciones intersubjetivas a partir de reflexionar sobre el papel de las ciencias del espíritu.

“en las dos zonas de transición que llevan del estudio de la naturaleza al de lo espiritual, en los puntos en que el contexto natural influye sobre el desenvolvimiento de lo espiritual, y en los otros puntos en que aquel recibe el influjo de lo espiritual o también constituye el lugar de tránsito para la influencia sobre otra realidad espiritual, se mezclan conocimientos de ambas clases. Los conocimientos de las ciencias de la naturaleza se mezclan con los de las ciencias del espíritu” (Dilthey, 1980: 57)

En la realidad histórico-social los campos de conocimiento que estas ciencias producen (naturales y del espíritu) están mezclados, articulados de cierta forma que no se puede prescindir del conocimiento biológico al estudiar al ser social. Dicha realidad está constituida por procesos temporales que se vinculan entre sí: “el estado actual en que se encuentra la sociedad es el resultado del anterior, y al mismo tiempo es la condición del próximo. (...) Puede utilizarse el concepto de sociedad para designar esa totalidad en desarrollo” (Dilthey, 1980: 82). La sociedad es concebida como una totalidad constituida por individuos, cuyas intencionalidades y voluntad³⁴ se objetivan a través de las corporaciones e instituciones.

Las ciencias particulares tienen su origen en el *desgajamiento* o “separación de una esfera de lo social”, de un contenido de dicha realidad; todas las ciencias particulares se someten a un principio fundamental: el conocimiento que producen de la sociedad y el individuo es parcial por ello no deben perder de vista sus relaciones con las demás ciencias del espíritu para complementar dicho conocimiento (el derecho, la Psicología, la antropología).

Dilthey señala tres clases de afirmaciones que se unen en las ciencias del espíritu:

³⁴ Según Dilthey “el individuo es, por una parte, un elemento en las interacciones de la sociedad, un punto de interferencia de los distintos sistemas de esas interacciones, que reacciona con una orientación volitiva y una acción consciente a las influencias de ellas, y al mismo tiempo es la inteligencia que contempla e investiga todo eso” (1980: 85). Sin embargo, el individuo constituye una pieza dentro del todo que emerge y desaparece en una temporalidad diferente a la de la sociedad, en palabras de Dilthey “la corriente del acontecer fluye incesantemente en ella (la realidad histórico-social, la sociedad), mientras los individuos particulares de que consta aparecen en el escenario de la vida y se retiran luego de él. En individuo se encuentra así en ella como un elemento en acción recíproca con otros elementos. Él no ha construido ese todo dentro del cual ha nacido” (1980: 83).

"de ellas, unas expresan algo real, que está dado en la percepción: contiene el elemento histórico del conocimiento. Otras explican el comportamiento uniforme de los contenidos parciales de esa realidad, que se separan por abstracción: constituyen su elemento teórico. Las últimas expresan juicios de valor y prescriben normas; en ellas reside el elemento práctico de las ciencias del espíritu. Hechos, teoremas, juicios y normas: de estas tres clases de proposiciones se componen las ciencias del espíritu" (Dilthey, 1980: 69)

La abstracción no es el objetivo a alcanzar por estas ciencias sino el medio para aprehender a "lo singular, lo individual de la realidad histórico social, conocer las realidades que actúan en su producción, establecer fines y normas de su desarrollo". Éstos son fines para dichas ciencias: reconstruir el sistema histórico de las relaciones intersubjetivas mediante la abstracción, para generar normas y fines acerca de los social.

4.3. La pedagogía como campo

Para Bourdieu "un campo se presenta para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellos)" (Bourdieu, 1990: 135). El análisis sincrónico de un campo muestra la estructura de esas posiciones comentadas por Bourdieu y a la vez el sistema de relaciones entre dichas posiciones. Este análisis se produce haciendo un corte en la trayectoria histórica de un campo específico, mientras que mediante un análisis diacrónico se observa la trayectoria misma del campo, las transformaciones en la estructura y en el sistema de relaciones que lo constituyen.

En el estudio diacrónico se observan la trayectoria de esas posiciones que constituyen a la estructura del campo; Posiciones que se han ido conformando a lo largo de la historia de las relaciones del campo mismo, que si bien pueden ser analizadas independientemente de las características de sus ocupantes están influenciadas por ellos mismos. Una posición se define tanto por las propiedades

que la constituyen, las características de los ocupantes, como por el lugar que ella misma ocupa en el campo y las relaciones que tiene con las demás posiciones. "Posición podría definirse entonces como *lugar ocupado en cada campo* o, mejor, *lugar ocupado en cada campo, en relación con el capital específico que ahí está en juego*" (Gutiérrez, s/d: 48). Una propiedad de los campos es la disputa que tiene lugar entre los nuevos y los que tienen ya más experiencia en las posiciones: estas peleas se dan en torno a la estructura misma del campo; entre la heterodoxia y la ortodoxia, entre los que tienen menos capital y los que más tienen: ellas son disputas internas por conservar el capital que se ha producido en ese campo o por transformar esas estructuras.

El capital, en tanto conjunto de bienes acumulados en un campo específico, juega un papel fundamental, es parte de lo que está en juego, aquello que se reparte entre los miembros se reúnen en un campo; el estudio de su distribución muestra la forma en que el campo está estructurado. En palabras de Bourdieu un campo se define "definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a los que se encuentran en juego en otros campos" (Bourdieu, 1990: 135-136). Los miembros de un campo no sólo se preocupan por un objeto valioso para sí, en torno al cual se estructuran como un campo, sino que también por la forma de la estructura en que participan. Un campo además de definirse por las relaciones entre la estructura misma, también lo hace mediante aquello que es importante por lo cual se construyó ese sistema. Intereses presentes en el juego.

Intereses no sólo por mantener o transformar la estructura: la gente que está formada o se está formando en el *habitus* que el campo ha generado "está comprometida con la conservación de lo que se produce en el campo, su interés [se centra] en conservar y conservarse conservando" (Bourdieu, 1990: 138). La misma formación permite que los participantes del juego reconozcan que es lo que está en juego, al igual que las reglas con las que se habrá de jugar; ambos puntos

constituyen un acuerdo tácito y su conocimiento permite participar en el juego del campo.³⁵

En los campos participan jugadores "dotados del habitus", del sistema de disposiciones que posibilita la actividad en el juego y que trasciende del conocimiento de las reglas, al saber utilizarlas en el campo. En su estudio sobre la sociología de Bourdieu, Giménez sostiene que "todo individuo y todo agente social están en cierto modo "condenados" al habitus; pero el "sentido del juego" está desigualmente distribuido y depende del capital que se posee" (Giménez, 1997). Es decir, el sujeto que juega en un campo determinado ha sido "construido" para participar en él mediante la inculcación e incorporación del habitus, "el conocimiento y reconocimiento" de las leyes del juego, sin embargo la distribución de capital entre los que más tienen y los que menos tienen juega un papel fundamental: ya sea económico, social o cultural, la posesión de más capital influirá en la valoración de un miembro o de su posición (capital simbólico).

"El habitus no es el destino que, algunas veces, se ha creído ver en él. Siendo producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones, enfrentado de continuo a experiencias nuevas y, en consecuencia, sin cesar por ellas. Es perdurable mas no inmutable" (Bourdieu, 1995: 92). Mediante el concepto de habitus, como producto de la historia de las relaciones entre posiciones de un campo, se explica la constancia del sistema de "disposiciones, gustos y preferencias" propios del campo, buscando con ello salir del determinismo en el que se puede colocar a un individuo socializado: no por ocupar en cierta posición se va a actuar de una forma determinada. Mediante esta concepción lo que se busca es referir ese conjunto de disposiciones que los miembros de un campo pueden utilizar, sin decir que es exactamente lo que éstos haría en su posición. Este concepto permite observar lo social en lo individual, hablar de los procesos

³⁵ "La lucha (entre los que tienen más capital y los que tienen menos dentro de un campo específico) presupone un acuerdo entre los dos antagonistas sobre aquello por lo cual merece la pena luchar y que queda reprimido en lo ordinario, en un estado de *doxa*, es decir, todo lo que forma el campo mismo, el juego, las apuestas, todos los presupuestos que se aceptan tácitamente, aún sin saberlo, por el mero hecho de jugar, de entrar en el juego" (Bourdieu, 1990: 137)

de socialización de los individuos: "lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, a saber, colectivo. El habitus es una subjetividad socializada" (Bourdieu, 1995: 87).

Para Bourdieu "la relación entre el habitus y el campo es, ante todo, una relación de condicionamiento: el campo estructura el habitus, que es producto de la incorporación de la necesidad immanente de este campo o de un conjunto de campos más o menos concordantes; las discordancias pueden ser producto de habitus divididos, incluso desgarrados" (Bourdieu, 1995: 87). Este autor deja la posibilidad de existencia de habitus que no corresponden directamente y de forma determinativa a un campo. Sin embargo si existe una relación de condicionamiento entre estas dos entidades, el habitus está constituido por la historia de las necesidades del campo.

Para Bourdieu

"el objeto de la ciencia social no es ni el individuo, este *ens realissimum* ingenuamente celebrado como la realidad de las realidades por todos los "individualistas metodológicos", ni los grupos en tanto conjuntos concretos de individuos, sino la relación entre dos realizaciones de la acción histórica. Dicho de otro modo, la doble y oscura relación entre los habitus, sistemas perdurables y transponibles de esquemas de percepción, apreciación y acción resultantes de la institución de lo social en los cuerpos (o en los individuos biológicos), y los campos, sistema de relaciones objetivas que son el producto de la institución de lo social en las cosas" (Bourdieu, 1995: 87)

En el caso de la pedagogía, si las formas de estudiar a los procesos y prácticas educativas constituyen eso que está en juego, como objeto de estudio de la pedagogía, se encuentra la siguiente dualidad: por un lado son objeto de estudio de ella y, por otro, ellos la delimitan en una relación de correspondencia. La educación constituye un campo en sí misma, ella está constituida por ese sistema de relaciones en el cual se juega tanto el hábitus como aquello que hay que enseñar y como hay que hacerlo. Las relaciones de poder están presentes como producto del control del capital (económico, cultural, social y simbólico) articulado

a lo que está en juego: el conocimiento, lo que se enseña, lo que se aprende mediado por esos capitales, lo que se valora y no en el mercado educativo.

A la vez, la pedagogía puede constituirse en un campo como el referido por Bourdieu: puede aplicar al campo educativo (su objeto) estas formas de análisis y a la vez se las puede aplicar a sí misma como un medio de autorreflexión.

4.4. La pedagogía como disciplina en su doble acepción: control del conocimiento y dominio del cuerpo

El concepto de disciplina entendida como control no sólo ha funcionado para organizar el conocimiento. Foucault muestra que el origen del concepto moderno de disciplina tiene como origen el control del cuerpo y el desarrollo de tecnologías específicas para cumplir este objetivo: entre los siglos XVII-XVIII tiene origen esta nueva forma de control optimizadora de los movimientos, control relacionado con las almas, con el adiestramiento, se generan "métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las "disciplinas"" (Foucault, 2004: 141). La pedagogía de la que habla Foucault surge en ese contexto como medio para el dominio del alma de los niños.

Las transformaciones históricas que produjeron el pensamiento moderno no sólo generaron cambios en la forma de ver la naturaleza (objetos del mundo por dominar) y la relación del hombre con ella (el hombre como el sujeto que la dominaría), también transformó la forma de concebir el propio cuerpo humano: un ejemplo de ello es la creación de la infancia y, como correlato, la generación de métodos para "gobernar la tierna edad". Estas transformaciones junto con el afán de controlar, de vigilar en lugar de excluir, de distribuir y organizar en lugar de marginar, impactaron tanto en la milicia (ya no se piensa que se nace para ser soldado, sino que éste se puede construir mediante la disciplina del cuerpo), en los hospitales (en la búsqueda del control de las epidemias surgieron prácticas de organización poblacional, de distinción y localización de los lugares en los había

enfermos, es decir, una práctica del conocimiento del espacio) y en la escuela (la organización de grados escolares, los escalafones, la categorización y distribución y el examen de los niños en el espacio escolar). La disciplina procede a la distribución de los individuos en el espacio

- La disciplina exige un espacio cerrado, a veces de clausura: fábricas, escuelas, hospitales, talleres, cuarteles, clínicas para guardar la sinrazón.
- Los espacios se dividen en zonas que evitan la distribución en grupos, por el contrario, busca descomponer a éstos últimos dividiendo el espacio en tantas partes como cuerpos hay. "Se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla medir las cualidades o los méritos" (Foucault, 2004: 147).
- Para ejercer la disciplina "se fijan unos lugares determinados para responder no sólo a la necesidad de vigilar, de romper las comunicaciones peligrosas, sino también de crear un espacio útil" (Foucault, 2004: 147) desde el cual se conozca a la población que se ha de gobernar, a la que se ha de distribuir en el espacio, población a la que se dirige una instituciones específica.
- Desde estas disciplinas los elementos son intercambiables y un concepto fundamental para realizar estos intercambios es el de *rango*, es decir, "el lugar que se ocupa en una clasificación, el punto en el que se cruza una línea y una columna, el intervalo en una serie de intervalos que se puede recorrer unos después de otros" (Foucault, 2004: 149).

Ello impactó en las pedagogías disciplinares, lo cual implicó cambios en las concepciones de espacio y tiempo en las acciones educativas. Éstas técnicas disciplinares, que tienen lugar en la escuela, sirven para reconocer el carácter individual de los miembros de una comunidad y a la vez son medios para el control de las acciones, movimientos y cambios de rango de cada individuo: se ejerce control no sólo sobre el espacio en el que éste se encuentra sino también sobre el

tiempo, acción realizada durante el tiempo en el que un individuo está en uno de los espacios cerrados dominados por una disciplina: el tiempo que ocupa un rango, el que ocupa en cambiar a otro.

Varela comenta bajo esta línea de crítica que “las pedagogías disciplinarias hicieron de las instituciones educativas instituciones examinadoras, espacios de observación eminentemente normalizadores y normativos ya que el examen implica dos operaciones fundamentales: la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora” (Varela, 1995: 167). De alguna forma en las prácticas educativas de la modernidad se retoma las prácticas de “los movimientos filosóficos del estoicismo durante el periodo imperial”, prácticas que Foucault define de la siguiente forma:

“asistimos, en primer lugar, a la desaparición del diálogo y a la importancia creciente de una nueva relación pedagógica –un nuevo juego pedagógico– donde el maestro/profesor habla y no plantea preguntas al discípulo, y el discípulo no contesta, sino que debe escuchar y permanecer silencioso. La cultura del silencio se vuelve cada vez más importante” (Foucault, 1990: 68).

La disciplina además del nivel del ejercicio de control de los cuerpos, también tiene un nivel para el control del conocimiento, de la producción de discursos disciplinares sobre un conjunto de objetos. En este nivel, la disciplina es identificada por Foucault como un principio de limitación interna de los discursos: “procedimientos que juegan un tanto en calidad de principios de clasificación, de ordenación, de distribución, como si se tratase en este caso de dominar otra dimensión del discurso: aquella de lo que acontece y del azar” (Foucault, 2002b: 25). Control sobre lo que se dice y puede decir, no solamente sobre lo que se hace: ambas son dimensiones complementarias en la sociedad disciplinaria moderna.³⁶ Mediante la disciplina se ejerce un control sobre el discurso, un control

³⁶ “La disciplina sería el gran invento de la sociedad moderna y atraviesa los diferentes dispositivos (la escuela, la familia la sexualidad, la cárcel). Implica una nueva tecnología donde ya no se trata de un dominio global sobre el otro (como el esclavo, el vasallo o el asceta) sino a través de un control minucioso de las operaciones hasta en lo más ínfimo. Cumplimentar cada paso de un procedimiento hasta el más mínimo detalle, de manera que no haya desviaciones en la relación con lo establecido, lo reglado” (Gaidulewicz, s/d: 44)

que pasa por el establecimiento de reglas tanto para el discurso, como para la práctica y el cuerpo humano. En la dimensión del discurso una disciplina se constituye por lo siguiente:

- Un ámbito de objetos, un conjunto de métodos, un corpus de proposiciones consideradas verdaderas, un juego de reglas y de definiciones, de técnicas e instrumentos (Foucault, 2002b: 33).
- Para que haya una disciplina es necesario que haya posibilidades de formular indefinidamente nuevas proposiciones desde el discurso propio (Foucault, 2002b: 33).

Métodos, objetos, formas de construir oraciones: partes que están relacionadas con el momento histórico por el que atraviesa una disciplina: los objetos de una disciplina específica siguen cierta lógica que permite reconocerlos como parte de ella; lo mismo sucede con los métodos para estudiar a dicho objeto, y; la producción de enunciados generados desde una disciplina implica compartir un *horizonte teórico*. Todo esto se relaciona con el hecho de “estar en la *verdad*”:

“Siempre puede decirse la verdad en el espacio de una exterioridad salvaje;³⁷ pero no se está en la verdad más que obedeciendo a las reglas de una <<policia>> discursiva que se debe reactivar en cada uno de sus discursos. La disciplina es un principio de control de la producción del discurso. Ella le fija sus límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de las reglas” (Foucault, 2002b: 38)

La disciplina implica el conocimiento y reconocimiento de lo que es verdadero y su diferenciación de lo que es falso: las proposiciones falsas son parte constitutiva de la disciplina pues esta se construye a partir de los aciertos y los errores. Las proposiciones que pretenden formar parte de una disciplina han de pasar por las exigencias que ésta les imponga, deben someterse a las reglas de esa policia para estar en la verdad predicada por la disciplina: deben someterse al marco discursivo, a las reglas, de la disciplina desde el que se califica como verdadera o

³⁷ Exterior al marco que construyen las propias disciplinas.

falsa. La frontera entre lo conocido y lo desconocido, la diferenciación entre lo interior y lo exterior se marca a través del discurso de una disciplina:

"El interés de una ciencia está más o menos poblado de lo que se cree: naturalmente, existe la experiencia inmediata, los temas imaginarios que llevan y acompañan sin cesar las creencias sin memoria; pero no hay quizás errores en el sentido estricto, pues el error no puede surgir y ser decidido más que en el interior de una práctica definida; por el contrario, merodean monstruos cuya forma cambia con la historia del saber" (Foucault, 2002b: 36)

Sobre esas creencias sin memoria no se han construido certezas desde la propia disciplina: no se sabe "a ciencia cierta" lo que hay, sin embargo se presiente, se cree que existe algo afuera de ella, si acaso son monstruos. Lo externo a una disciplina no puede ser definido pues no ha pasado por las prácticas que ella implica, por ello también no es posible calificarlo de verdadero o falso, aún cuando exista y se sepa que existe por la vía de la experiencia concreta, inmediata; como aún no se incorpora al discurso de la disciplina no existe la capacidad de definirlo como erróneo. Sin embargo, cabe la posibilidad de que, durante la historia de la disciplina y sus desarrollos en el conocimiento de lo externo a sí, esos monstruos que merodean sus límites se conviertan en objetos de conocimiento posible; es probable que con el tiempo se transformen en un "nuevo objeto que pide nuevos instrumentos conceptuales y nuevos fundamentos teóricos" (Foucault, 2002b: 37), es decir, el despliegue de un nuevo plan de objetos en una disciplina implica la reorganización de una parte de la disciplina o de toda ella.

4.5. A modo de síntesis: las pedagogías como debate abierto

La coexistencia de diferentes racionalidades en una temporalidad genera diferencias en las formas de definir a los sujetos, el conocimiento, la práctica, la teoría, el contexto. En el recorrido que ha implicado sintetizar estas formas de pensamiento acerca del mundo resaltan las distintas posibilidades, e incluso las distintas pedagogías sin ser limitadas sólo al debate de si la pedagogía es una disciplina o una ciencia.

Lejos de empantanarse en ese debate la concepción de racionalidad ha sido una herramienta para este trabajo pues ella nos deja observar no sólo la complejidad de lo educativo, sino también de lo pedagógico. Lejos del reduccionismo o de dar una respuesta afirmativa o negativa, aquí hemos optado por utilizar diferentes racionalidades para observar a la pedagogía misma.

La pedagogía si intenta definirse como ciencia tiene que definirse con relación a términos como arte, ingeniería, medicina, filosofía y teología, como ya se mencionó, ello le permitiría colocarse a sí misma dentro del plano de ese campo semántico. Junto a esta acción es necesario que la pedagogía especifique su relación con otras ciencias y con su objeto de estudio: ¿produce la pedagogía nuevos modos de comprender la naturaleza? ¿Tiene el hombre naturaleza? ¿Cuál sería el método que utilizaría para investigar su objeto? ¿Cuál sería su relación con la hermenéutica? Finalmente ¿produce la pedagogía teorías holistas? Holistas no sólo en términos de coherencia interna, sino también de coherencia con las características del objeto que estudia.

Colocar a la pedagogía entre las ciencias del espíritu plantea la necesidad de localizar constantes a lo largo del pensamiento humano, reconociendo a la totalidad como una característica propia de dicho pensamiento. La coherencia interna es parte de estas ciencias y, por otro lado, está presente el reconocimiento de que los seres a los que estudia son tanto unidades psico-físicas como espirituales; las acciones de éstos seres tienen lugar en los hechos histórico-sociales. Así, una pedagogía desde el planteamiento del conocimiento hecho por las ciencias del espíritu tiene que reconocer a su objeto en esta doble dimensionalidad, además de examinar su relación con las demás ciencias, incluyendo a las naturales, pues la realidad histórico social es un todo en el que están mezcladas las características biológicas y sociales propias de los hombres. La pedagogía produciría desde esta posición conocimientos de carácter histórico. Pero ¿es el método de la abstracción propio de la pedagogía? La abstracción solo sirve para entender un momento histórico de eso que está en movimiento: la

sociedad. Desde esta racionalidad la pedagogía tendría que considerar el carácter sociológico, normativo, político, biológico, psicológico e histórico de su objeto.

El concepto de campo permite colocar a la pedagogía en esta dimensión: por un lado está la aplicación de esa mirada sociológica a la definición de los procesos educativos, a aquello que está en juego en tanto objeto de conocimiento y, por el otro, se puede aplicar a sí misma esta misma visión a manera de autorreflexión. Esto le permite por un lado colocarse como parte de procesos históricos y colocar a su objeto bajo esa misma categoría: se reconoce desde esta posición las dimensiones sincrónicas y diacrónicas como parte de un campo, del campo pedagógico. En la pedagogía como campo, a diferencia de la educación como campo, lo que está en juego son las formas de estudiar a esos procesos, el conocimiento y las definiciones que permiten acercarse a ese objeto. El capital que está en juego es el conocimiento en torno a su objeto. Reflexionar en torno al sistema de disposiciones propio a este campo ocupa un punto importante dentro de la definición de la pedagogía como campo.

A partir del concepto de disciplina que esboza Foucault en sus dos niveles (el del control del cuerpo y el del control del conocimiento), la pedagogía en tanto disciplina se vincula al arte de gobernar, de incluir, de vigilar, de organizar a los individuos en el espacio que ha sido construido mediante el poder. La disciplina se construye en una dimensión interna y una externa que le permite diferenciarse de las demás y construir la idea de verdad y falsedad, de los objetos que se puede conocer y los que son extraños. La pedagogía tendría que reconocerse en tanto control del conocimiento, de discursos válidos e inválidos.

A través de las racionalidades hemos visto diferentes formas de concebir a la pedagogía y mediante un estudio más detallado es posible observar que éstas implican definiciones de sujeto (ya sea como ser natural, como ser social, como parte de un campo, como objeto de control), así como de las relaciones entre teoría, práctica y conocimiento.

CONCLUSIONES

Los ejes y categorías producto del presente trabajo de investigación han implicado el análisis de las relaciones entre las concepciones de educación, historia e historicidad, racionalidad, teoría/práctica y sujeto en la definición y comprensión del campo pedagógico. A través de estas concepciones es posible comprender el proceso de constitución e historicidad de diferentes pedagogías.

La concepción de racionalidades es una herramienta categorial que, como se ha discutido a lo largo del presente trabajo, posibilita la argumentación y caracterización de las nociones fundamentales que definen el conjunto de prácticas, creencias y concepciones para las que están compuestas. Las racionalidades se constituyen a partir de ejes y categorías articuladas, elementos que en sí mismos funcionan como ejes de acción y concepción del mundo, en ese marco las *ideologías* se juegan un papel fundamental en las racionalidades. Junto a éstas, otro eje que forma parte de la malla explicativa, comprensiva, cuestionante y articuladora del mundo de cada racionalidad está constituido por las formas en que cada una de ellas concibe las relaciones entre teoría y práctica, maneras en las que se explicitan o implican formas de concebir el conocimiento existente y el que se ha de producir, el conocimiento valioso. Un hilo más de la malla está conformado por las nociones de sujeto que cada racionalidad construye, las cuales están presentes en la constitución ideológica de cada racionalidad e impactan en sus concepciones de los procesos de educación.

Construir una tesis implica tomar una posición frente a otras racionalidades existentes, pues cada una de ellas formula proyectos propios de educación, formas de educar, reconoce sujetos a educar, conocimientos que son "válidos" para ser transmitidos y quien puede transmitirlos, elabora fines de la educación que son diferentes a los de otras racionalidades.

En el contexto de la coexistencia entre racionalidades, éstas se interrelacionan, y constituyen espacios de disputa de las prácticas educativas. Una forma de analizar a estas racionalidades, sus vínculos y diferencias, consiste en tomar en

cuenta los planteamientos que se han hecho desde los estudios interdisciplinarios, sin caer en eclecticismos sino en la búsqueda de articular métodos de estudio y conceptos de lo social ante problemáticas del campo educativo y pedagógico, reconociendo sus distancias e imbricaciones.

Si una racionalidad se diferencia mediante sus conceptos, creencias y prácticas de otras racionalidades es importante construir referentes para poder diferenciar las cadenas de significado que constituyen a cada una de ellas.³⁸ Puedo afirmar que la educación no existe por sí misma, sino en las lógicas de las racionalidades y su articulación con conceptos fundamentales para ellas; ésta es una de las causas de la polisemia a la cual se aludió en este trabajo, polisemia relacionada con las racionalidades, con sus concepciones básicas, con sus objetivos, con procesos histórico sociales, con disyuntivas políticas.

Como producto de este trabajo se ha ubicado conceptos básicos que permiten realizar un análisis de diferentes pedagogías inscritas en las lógicas de racionalidades específicas:

- + La educación como proceso social, además de implicar la transmisión y adquisición de conocimientos, es una acción dinámica de reciprocidad entre los sujetos que enseñan y los que aprenden y refiere a un lugar en el que se plasman y expresan sentidos, intereses y finalidades

³⁸ Es importante analizar los significados diversos que un mismo significante puede cobrar en dicha cadena, pues en el juego de las relaciones por el control del poder y el ejercicio de la dominación tienen lugar los desplazamientos semánticos. Tal es el caso de las divergentes concepciones que la palabra "calidad" ha cobrado en discursos diferenciados. Por ejemplo, desde la pedagogía neoliberal éste término alude a la reformulación y adecuación de la educación a la lógica del mercado, lo que conduce a la negación de los sujetos como actores sociales y los reduce a clientes, productores y consumidores, como ha analizado Touraine; desde una pedagogía de corte científicista la "calidad" está vinculada a que los conocimientos en juego en las relaciones educativas sean producto de la metodología que el propio científicismo promueve, lo cual genera la adaptación de los individuos, sin mediación alguna, a sus conocimientos y visión del mundo: su ciencia como explicación de lo social y como eje para transformarlo; por otro lado, para una pedagogía crítica, que parte de una racionalidad emancipatoria, la calidad se articula a la concientización crítica de los sujetos en torno a las relaciones de poder y dominación en las que estos se ven envueltos mediante los procesos de formación y educación, con la finalidad de que ellos mismos se conviertan en agentes de cambio social en la construcción de una perspectiva de futuro común y compartida del mundo y de la sociedad.

propias de cada racionalidad; *educación* es un referente que en la coexistencia de múltiples racionalidades se define de forma diferenciada y que debido a su complejidad en tanto proceso social, cada racionalidad enfoca ciertas problemáticas y formas de educar, las define desde los referentes que ha construido: su concepción de sujeto, de la relación entre teoría y práctica, su definición de conocimiento.

+ Diacrónicamente las relaciones entre teoría y práctica han sufrido modificaciones que marcan la historia de la filosofía occidental, tanto en los sentidos que las mismas relaciones han cobrado, como en la definición de cada uno de éstos términos. Estos dos conceptos nos posibilitan discutir el problema del conocimiento y, en un sentido más específico, del conocimiento que cada racionalidad resalta y valora frente a otras posibilidades, nos acerca a ella, pues desde una racionalidad específica se puede decir que se producen conocimientos teóricos, aplicables a la práctica, y desde otra que se generan conocimientos prácticos o se puede valorar la coexistencia de la teoría y la práctica en los procesos educativos en términos de la relación que se establece entre ambas con el conocimiento.

En éste sentido, las prácticas producen relaciones entre los sujetos implicados en la acción de educar; se construye, a partir de ellas, teorías de las formas de educar, de aprender, del conocimiento, de las acciones de los sujetos que participan en esa acción recíproca. A la vez, dichas prácticas tienen como base a teorías que explican el acto de educar, teorías que emergen de la reconstrucción de la acción del maestro y el alumno en su relación con el conocimiento, teoría y práctica se articulan dialécticamente en el campo educativo. Es el seguimiento de estas relaciones lo que produce un eje de análisis de diferentes pedagogías.

+ Los sujetos constituyen un elemento fundamental en el análisis de las racionalidades, pues el surgimiento de la noción de subjetividades está relacionado con la modernidad. Por ejemplo, la constitución de una

racionalidad cientificista implicó la conformación de un sujeto que se *sujetara* a ella, que investigara y creara conocimiento desde los parámetros construidos por ella; otro ejemplo es aportado por la reflexión que Dilthey hace de las ciencias del espíritu, para la cual es fundamental partir de una concepción del hombre en tanto ser histórico, social y psicológico, convirtiéndose en el sujeto de estudio de éstas ciencias. A lo largo de la reflexión en torno a las racionalidades es posible comprender las relaciones educativas y el vínculo con los sujetos que se convierten en un eje central en tanto actores fundamentales de los procesos educativos. El análisis histórico y la implicación de los sujetos en tanto agentes sociales y colectivos, contribuye a la investigación de las formas en las que se constituyen los sujetos de las racionalidades y, en nuestro caso particular, de los sujetos pedagógicos y educativos objetivados por las pedagogías.

Los sujetos constituyen un objeto de estudio y un campo de problematización para las pedagogías, pues en los procesos educativos que analiza y sobre los que intervienen las pedagogías el eje central lo constituyen los sujetos y sus relaciones. El sujeto racional formulado por el pensamiento moderno requiere de la observación de otras cualidades que constituyen a éste, por ejemplo, el inconsciente, la memoria y la historicidad de las cosas que los sujetos han realizado en el tiempo y el espacio. Las capacidades aprehensiva y de olvido de éstos a lo largo de su existencia generan una pluralidad de sujetos y la posibilidad de interpretar las acciones de "los otros" debido al lugar que cada uno ocupa en el espacio y en el tiempo, es decir, en su cultura, éste lugar privilegiado les permite observar e interpretar las acciones propias y las de otros; la relación que las acciones de los sujetos mantienen con objetivos y finalidades constituyentes de sus racionalidades. Dichas cualidades colocan al sujeto no en el relativismo o el absolutismo extremos, sino en lo que Ibáñez denomina como sujeto reflexivo, con conciencia de sí mismo: tanto es racional como irracional, cuerpo y espíritu, escisión de occidente. El sujeto tienen estructura, estructuras estructurantes que construye y transforma. Las reflexiones producidas a lo largo de este trabajo

nos han permitido conceptualizar a los sujetos de las pedagogías en el contexto de las racionalidades en las que cada una de éstas se inscribe.

Estos ejes y categorías se convierten en cuestionamientos acerca de las diferentes pedagogías y sus condiciones de posibilidad y producción de conocimientos conllevan a definir de forma diferenciada a la pedagogía y su campo dependiendo de las racionalidades que las nombran, inscriben, constituyen. Así las pedagogías están vinculadas a racionalidades específicas, no hay una pedagogía, sino pedagogías que desde la lógica de racionalidades propias definen lo educativo y las relaciones y sujetos pedagógicos; lo que las caracteriza como pedagogías es la objetivación de los procesos educativos y de los sujetos involucrados en las prácticas-teóricas y en las teorías-prácticas que otorgan sentidos en la constitución histórica de los sujetos y la cultura.

Al analizar los sentidos y lógicas de las racionalidades desde las cuales se estudia al hombre, Kuhn y anteriormente Dilthey, señalan que el objeto de las ciencias naturales es diferente al estudiado por las sociales o del espíritu y aunque en ambos casos el hombre es productor de éstos discursos, al ser éste estudiado ya sea como cuerpo o como ser social implica un grado de historicidad.

Kuhn anota que la diferencia entre éstas ciencias no sólo radica en el objeto que investigan, sino también en las metodologías que para ello emplean: las ciencias de la naturaleza producen paradigmas, nuevas formas de ver la naturaleza, mientras que las ciencias sociales analizan e interpretan las acciones de los hombres. En cuanto al objeto de estudio existe una diferencia temporal, de duración de los procesos: el cambio en una sociedad tiene una temporalidad distinta a la que tienen las transformaciones en la naturaleza. A pesar de que el lenguaje está implicado en esta producción de conocimiento, las diferencias de objeto y método influyen claramente en la producción de conceptos y los tipos de conocimientos que estas dos formas de hacer ciencia producen. Las pedagogías produce conocimientos del hombre, interpreta sus acciones y de ello genera paradigmas producto de los parámetros construidos desde las racionalidades. El

conocimiento que aportan las ciencias naturales y las sociales contribuye al análisis de los procesos educativos, definiendo la racionalidad en que se articula, es decir, sin desplazamientos o sobreposiciones, sino como límites históricamente contruidos.

Estas diferenciaciones fueron definidas por Dilthey al reflexionar sobre el papel de la "ciencias del espíritu". Una de las contribuciones de este autor está relacionada con la reflexión en torno a la diferencia que existe entre las ciencias de la naturaleza y las del espíritu, pero trasciende ese punto al señalar que cualquier teoría que intente explicar al ser humano tiene que relacionar los conocimientos que desde ambas ciencias se produce: el hombre puede ser estudiado como ser biológico, psicológico, social, histórico. Aún cuando la realidad histórica de la acción social sea concebida por Dilthey como un todo, todo del que se han originado las ciencias mismas, por ello éstas tienen que delimitar y definir el conocimiento que producen de la totalidad, del ser histórico-social, del hombre. Ésta es una labor en la que se han de reconocer las articulaciones que su conocimiento mantiene con el que producen otras ciencias para comprender mejor a su sujeto objetivado: el hombre como realidad histórico-social. En síntesis, la pedagogía como ciencia del espíritu debe delimitar el conocimiento que produce acerca de esa realidad, conocimiento que tiene sentidos históricos, políticos, sociales, biológicos, psicológicos. La pedagogía como productora de conocimientos de esta realidad histórico-social se vincula con un paradigma de racionalidad crítico emancipatoria, crea un tipo propio de conocimientos y formas pedagógicas, en un contexto en el que las relaciones de poder constituyen una complejidad para esa misma producción; éstos son problemas vinculados a la disciplina como otra forma de conocimiento.

Una pedagogía concebida como un campo se definiría definiendo aquello que constituye su objeto de estudio: los procesos educativos y las formas de estudiarlos. El campo se estudia a partir de los conceptos de sincronía y diacronía, temporalidades en las que se constituyen los habitus que posibilitan la formación para participar en el juego, en torno a lo que está en juego. La educación

constituye un campo de lo social, y a la vez la pedagogía puede ser concebida como un campo, lo cual conduciría a una auto-reflexión sobre sus procesos, sobre las relaciones de poder que se vinculan a la distribución desigual del capital cultural en ese campo. La pedagogía como campo produce sistemas de disposiciones, de estructuras estructurantes, de relaciones entre sujetos a través de resistencias y luchas por el control en las que se detentan el orden, el habitus y contenido del campo mismo. La pedagogía estudia y produce las relaciones existentes entre el campo educativo y los habitus que se expresan en los procesos de formación de los sujetos.

La concepción de disciplina ha sido objeto de los estudios de Foucault al analizar la configuración de la modernidad y la construcción del espacio y el tiempo que ésta establece, lo cual produce la constitución de las subjetividades, la diferenciación de la razón y la locura, el control de las poblaciones, de los cuerpos, de los niños y la producción de instituciones, contexto en el que cobra importancia el problema de la configuración histórica de la disciplina: a partir del tipo de normas que se genera en la constitución de la modernidad se produce una pedagogía disciplinaria. Foucault reconoce que la pedagogía se ha vinculado históricamente al problema de la disciplina: el gobierno de la infancia, el control del conocimiento, el surgimiento de la escuela moderna. En palabras de Foucault: “<<¿cómo gobernarse a sí mismo?>>. [Es el] Problema igualmente del gobierno de las almas y de las conductas —y tal ha sido, sin duda, todo el problema de la pastoral católica o protestante—. Problema asimismo del gobierno de los niños, que constituye la gran problemática de la pedagogía tal como aparece y se desarrolla en el siglo XVI” (Foucault, 1999: 176).³⁹ Así, la pedagogía vista como una disciplina no se relaciona sólo con la organización y distribución del conocimiento que ella u otras ciencias y disciplinas producen, también tiene que ver con el control y el poder que el propio conocimiento genera, control sobre los cuerpos, el conocimiento de las conductas humanas está relacionado a ese

³⁹ Esta línea de análisis en el ámbito educativo ha sido profundizada por Popkewitz en su libro titulado “*La conquista del alma infantil*” y otros textos. Jorge Larrosa ha realizado un estudio desde una perspectiva educativa en el que recupera la concepción de “*tecnologías del yo*”, objeto de la reflexión de Foucault y profundiza en sus implicaciones educativas y pedagógicas.

control. La misma distribución del conocimiento que realiza una pedagogía disciplinaria se relaciona con el ejercicio del poder, de la dominación, del control: la *voluntad de verdad* está presente en esa acción con su malla de separaciones: la razón de la locura, lo prohibido de lo permitido, en fin, el conocimiento válido del no válido, separaciones implícitas en dicha distribución que impactan en la organización de la escuela y del saber. A partir de estas palabras podemos ver que la pedagogía de las sociedades disciplinarias tiene objetivos claros y concretos, la búsqueda consiste en deconstruir esas relaciones para generar una pedagogía abierta. Como podemos observar quedan problemáticas históricas por responder frente a una pedagogía de este tipo.

Al analizar la coexistencia de diferentes racionalidades desde las que se define a la pedagogía, a la educación, a los sujetos, al conocimiento, se perfilan sujetos pedagógicos distintos. En síntesis, tres puntos de re-flexión fundamentales en este trabajo han sido:

⊗ Adscribirse a una racionalidad implica definir a los procesos educativos y al análisis pedagógico desde el conjunto de supuestos y prácticas sociales que cada una de ellas involucra; desde ellas se define al sujeto, a la relación teoría y práctica, al conocimiento; en este sentido, es importante considerar en el análisis de las propuestas pedagógicas a las racionalidades como parte constitutiva del discurso social y político en las que las pedagogías se inscriben.

⊗ Es necesario tener en cuenta que las teorías de la educación han de servir para comprender desde una práctica-teórica a las teorías-prácticas que dan sentido a la acción educativa y pedagógica. Buscando con ello salir del reduccionismo que produce el cientificismo.

⊗ La reflexión en torno al sujeto y su complejidad es un punto inevitable en el caso del estudio de los procesos educativos. Él es quien se educa y quien educa, él es nombrado y creado por el discurso y al mismo tiempo él produce y crea el discurso, por ello, aún cuando sea resbaladizo y escurridizo en el intento de su definición no se debe perder de vista que los sujetos ejercen y

accionan los sentidos de las prácticas en el contexto educativo, siendo producto y productores de prácticas-teóricas.

Este trabajo de investigación pretende apuntalar problemas para las pedagogías y para las formas de analizar lo educativo como parte de un contexto. Una premisa fundamental que guió la construcción analítica de este trabajo consistió en pensar que la articulación de las categorías y procesos planteados aquí nos conducen a estudiar desde diferentes niveles de análisis a los procesos educativos y pedagógicos.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO, Incola (1974). *Diccionario de filosofía*. México: FCE. 2ª edición en español.
- ALBA, Alicia de (1985). *Teoría pedagógica, lecturas introductorias (antología)*. México: CESU-UNAM.
- ARRIARÁN, Samuel (2001). *Multiculturalismo y globalización. La cuestión indígena*. México: UPN
- ----- (2000). *Filosofía de la posmodernidad. Crítica a la modernidad desde América Latina*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Filosofía y Letras.
- BAJTÍN, Mijaíl M. (2000) Yo también soy (fragmentos sobre el otro). Recopilado por Tatiana Bubnova. México: Taurus.
- BELAVAL, Yvon (1972). "Sócrates". En : PARAIN, Brice (direcc.) (1972). *Historia de la filosofía. La filosofía griega*. Madrid, España: Siglo XXI Editores. Vol. 2.
- BERGER, Peter y Thomas Luckmann, (1984). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- BEUCHOT, Mauricio (1995) "Sujeto e intencionalidad en la filosofía hermenéutica". En: *Pedagogía*. Revista especializada en educación. México: UPN. Tercera época, volumen 10, número 3.
- BONVECCHIO, Claudio (1995) "El eclipse del sujeto y el ocaso del "político" en el siglo XX: itinerario de una crisis". En: *Pedagogía*. Revista especializada en educación. México: UPN. Tercera época, volumen 10, número 3.
- BUORDIEU, Pierre (2000). "Campo de poder, campo intelectual y habitus de clase". En BOURDIEU, Pierre (2000). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universitaria.
- ----- (1995). "Habitus, illusio y racionalidad". En: BOURDIEU, Pierre y Loic Wacquant (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo. Pp.79-99.
- ----- (1990) "Algunas propiedades de los campos". En: *Sociología y cultura*. México: Grijalbo-CNCA.
- BUENFIL, Rosa Nidia (1996). *Revolución Mexicana, mística y educación*. México: De Torres y Asociados.
- BURKE, Peter (2002). *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. España: Paidós.
- ----- (1987). *Sociología e Historia*. Madrid: Alianza editorial.
- CANTÓN, Valentina (1995). "El sujeto: una producción cultural". En: *Pedagogía*. Revista especializada en educación. México: UPN. Tercera época, volumen 10, número 3.
- CARR, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, España: Editorial Laeters.
- CARR, W. y S. Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CERTEAU, Michel de (2000). *La invención de lo cotidiana*. 1. Artes de Hacer. México: UIA-ITESO.
- COLOM, Antoni (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. España: Paidós.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas.
- Coordinación del Área de Educación del Equipo de Transición del Presidente Electo Vicente Fox Quesada (2000). *Bases para el programa sectorial de educación 2001 – 2006*. México: documento electrónico publicado en: http://www.ifie.edu.mx/indice_programa_sectorial.htm

- COROMINAS, Joan (1983) Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Madrid, España: editorial Gredos.
- CRESAL/CRES (1996). *Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. La Habana, Cuba: documento electrónico publicado en: <http://www.rau.edu.uy/rau/docs/habana3.htm>
- CRUZ, Manuel (coord.) (1996). *Tiempo de subjetividad*. España: Ediciones Piados Ibérica.
- DESCARTES, René (1998). *Discurso del método*. México: Editorial Océano.
- DILTHEY, Wilhelm (1980). *Introducción a las ciencias del espíritu. Ensayo de una Fundamentación del estudio de la sociedad y la historia*. Barcelona, España: Alianza Editorial.
- ENCICLOPEDIA UNIVERSAL ILUSTRADA EUROPEO AMERICANA (1928) *Educación*. Madrid, España: Espasa-Calpe. Tomo XIX, pp. 111-125.
- ERICKSON, Frederick (1989). "Métodos cualitativos de investigación de la enseñanza". En: Wittrock, Merlin (comp.). *La investigación de la enseñanza*. T. II. Barcelona: Paidós. p. 195-302.
- FLECHA, Ramón, et al. (1997). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, España: Piados.
- FOUCAULT, Michel (2004). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- ----- (2002a). *La hermenéutica del sujeto*. México: FCE.
- ----- (2002b). *El orden del discurso*. España: Tusquets Editores.
- ----- (1999). "La <<gubernamentalidad>>". En: FOUCAULT, Michel (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. España: Ediciones Piados Ibérica, S.A.
- ----- (1990). *Tecnologías del yo y otros ensayos*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- FURLÁN, Alfredo (1995). *La enseñanza de la pedagogía en las universidades. Panorama*. México: Comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior.
- GADAMER, Hans-Georg (1993). *El arte y verdad de la palabra*. México: Paidós Studio.
- ----- (2001). "Teoría, técnica, práctica". En: GADAMER, Hans-Georg (2001). *El estado oculto de la salud*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- GAIDULEWICZ, Laura (s/d). *El pensamiento de Foucault: un recorrido por sus textos y palabras*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras. Ficha de cátedra, Didáctica II.
- GIROUX, Henry (1999). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI, CESU-UNAM.
- GIMÉNEZ, Gilberto (1997). *La sociología de Pierre Bourdieu*. Consultado en: <http://132.248.35.37//IISSamples/Default/cultura/Gimenez/BOURDIEU:htm> . Fecha de consulta: 02/08/2003.
- GUTIÉRREZ, Alicia (s/d). *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. España: Editorial Universitaria/Universidad Nacional de Misiones, Dirección General de Publicaciones/Universidad Nacional de Córdoba.
- HABERMAS, Jürgen (1990). *Conocimiento e interés*. Argentina: Taurus.
- HOYOS, Carlos Ángel (1992). *Epistemología y objeto pedagógico*. México: CESU-UNAM.
- IBÁÑEZ, Jesús (1985). *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*. España: Siglo XXI Editores.
- ----- (1986) "Las posiciones del sujeto". En: IBÁÑEZ, Jesús (introducción y selección de textos) (1986) *Nuevos avances en la investigación social. La investigación social de segundo orden*. Suplementos Anthropos, no. 22.

- KAPLAN, Abraham (1979). *Positivismo*. En: SILLS, David L. (Director) (1979). *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. España: Aguilar. Vol. 8.
- KUHN, Thomas S. (2002a). "¿Qué son las revoluciones científicas?" En: CONANT, James y John Haugeland (comps.) (2002). *Thomas S. Kuhn. El camino de la estructura. Ensayos, 1970-1993, con una entrevista autobiográfica*. Barcelona, España: Paidós. Pp. 23-45.
- ----- (2002b). "Commensurabilidad, comparabilidad y comunicabilidad". En: CONANT, James y John Haugeland (comps.) (2002). *Thomas S. Kuhn. El camino de la estructura. Ensayos, 1970-1993, con una entrevista autobiográfica*. Barcelona, España: Paidós. Pp. 47-75.
- ----- (2002c). "Racionalidad y elección de teorías". En: CONANT, James y John Haugeland (comps.) (2002). *Thomas S. Kuhn. El camino de la estructura. Ensayos, 1970-1993, con una entrevista autobiográfica*. Barcelona, España: Paidós. Pp. 247-255.
- ----- (2002d). "Las ciencias naturales y las humanas". En: CONANT, James y John Haugeland (comps.) (2002). *Thomas S. Kuhn. El camino de la estructura. Ensayos, 1970-1993, con una entrevista autobiográfica*. Barcelona, España: Paidós. Pp. 257-265.
- LARROSA, Jorge (1995). "Tecnologías del yo y educación". En: LARROSA, Jorge (coord.) (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, España: Ediciones La Piqueta. pp. 153-189.
- ----- (2001). "Cómo se llega a ser lo que se es. Nietzsche y el estallido de la idea de *Bilgung*". En: *Instantes y azares -Escrituras nietzscheanas-*, Buenos Aires, Argentina, primavera de 2001, pp. 15-38.
- MEDINA, Patricia (1998) "Modernidad y modernización: contextos y horizontes sociales. Análisis de la concepción de modernización educativa". En: *Pedagogía. Revista especializada en educación*. México: UPN. Otoño 1998. pp. 41-54.
- ----- (2003). "Herramientas del pensamiento crítico en el desarrollo de las prácticas teóricas sobre el campo pedagógico y educativo. Otras epistemologías, otras realidades, otras teorías pedagógicas y educativas". En: Primero, Luis Eduardo, et al. (coord.) (2003) *La necesidad de la pedagogía*. México: UPN. pp. 229-248.
- MIER, Raymundo (2002). *Migración e infancia: de los cuerpos confinados a la invención de la experiencia*. Ponencia presentada en el Foro: Invisibilidad y conciencia: migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas de México.
- MOORE, T. W. (1995). *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- NOYOLA, Gabriela (2000). *Modernidad, disciplina y educación*. México: UPN.
- ORNELAS, Carlos (1995) *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: CIDE - Nacional Financiera - Fondo de Cultura Económica.
- PONTON, Claudia B. (2002). "Interdisciplinariedad, teoría, crítica y hermenéutica: perspectivas de investigación en México". En: PIÑA, JM y C. PONTÓN (coords.) (2002). *Cultura y procesos educativos*. México: Plaza y Valdez, CESU-UNAM
- POPKEWITZ S. Thomas (1994). *Sociología política de las Reformas Educativas. El poder/ saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Barcelona: Morata
- ----- (1998). *Los discursos redentores de las ciencias de la educación*. Sevilla: Grafidós (Morón).
- ----- (2001) "La producción de la razón y el poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales". En: Aguirre, María Esther, *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México: FCE - UNAM.
- PUIGGRÓS, Adriana (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza Argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.

- SANTONI, Rugiu (2000). "El largo, aunque no oscuro, medioevo". En: SANTONI, Rugiu (2000). *Milenios de sociedad educadora. Un encuentro con las raíces occidentales de nuestro quehacer*. México: Fundación educación, voces y vuelos, i.a.p.
- SCHULTZ, Theodore (1985). "Valor económico de la educación. Formación del capital humano, inversión y desarrollo". En: Ibarrola, María de (1985). *Las dimensiones sociales de la educación*. México: SEP-Ediciones el caballito.
- SCHÜTZ, Alfred (1964) "Elaboración de objetos mentales en el pensamiento de sentido común". En: *Historia y elementos de la sociología del conocimiento*. Editado por Irving Louis Horowitz. Buenos Aires, Argentina: Eudeba. Tomo II, pp. 98 – 115.
- SEBASTIAN Yarza, Florencio I. (1964). *Diccionario griego-español*. Barcelona, España: Sopena.
- SEP (1999). *Perfil de la educación en México*. México: SEP. ----- (2002) *Compromiso social por la calidad de la educación*. En: Dossier Educativo (2002) Septiembre.
- SERRANO Castañeda, José Antonio (2001). "Alrededor de la idea de formación". En: COMBONI, Sonia et al. (coords.). *La investigación educativa en México. V congreso nacional de investigación educativa*. Aguascalientes, México: COMIE-UPN. Vol. II.
- THOMPSON, John B. (1993). "El concepto de cultura". En: *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la comunicación de masas*. México: Universidad Autónoma de Metropolitana-Xochimilco, pp. 135-179.
- VARELA, Julia (1995). "Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo". En: LARROSA, Jorge (coord.) (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, España: Ediciones La Piqueta. pp. 153-189.
- VILAR, Gerard (1996). "La identidad y la práctica". En: CRUZ, Manuel (coord.) (1996). *Tiempo de subjetividad*. España: Ediciones Píados Ibérica. Pags. 65-84
- VILLORO, Luis (1999). *El estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós-UNAM.
- ----- (1998). *El pensamiento moderno. Filosofía del renacimiento*. México: FCE.
- ----- (1993). *Filosofía para un fin de época*. En: Nexos, no. 185, México, Mayo, pp. 43-50.
- WOLF, Eric (1987). *Europa y la gente sin historia*. México: S. XXI
- ZEMELMAN, Hugo (2002) "A manera de prólogo: hacia un perfil del pensamiento contemporáneo". En: Gómez, Marcela (coord.) (2002). *Teoría, epistemología y educación*. México: UNAM-Plaza y Valdés-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.