

14  
2ej



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

**Escuela Nacional de Estudios Profesionales  
A R A G O N**

**LA CONSTRUCCION DE LA INVESTIGACION EN  
PEDAGOGIA: Un marco de interpretación**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:**

**LICENCIADO EN PEDAGOGIA**

**P R E S E N T A N**

**VERONICA MATA GARCIA**

**ARTURO RIVERA MEDERO**

**1 9 8 6**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## INDICE

### INTRODUCCION

#### CAPITULO I. EL PROCESO DE INVESTIGACION

1. La posibilidad del conocimiento a través de la ruptura con el Sentido Común
2. La Investigación como la búsqueda de la realidad y construcción del Conocimiento
3. Conocimiento-Investigación, analizados en relación al vínculo Sujeto-Objeto; Teoría-Práctica e Ideología-Conocimiento
4. Dimensión Social de la Investigación

#### CAPITULO II. LAS FORMAS DE CONOCER Y CONSTRUIR EL CONOCIMIENTO

1. Una conceptualización sobre Ciencia
2. El Empirismo y Racionalismo como formas gnoseológicas; dos prácticas antagónicas
3. Sobre el conocimiento de la realidad idealismo-Materialismo
4. Conformación de una práctica con testataria
5. La subordinación de las ciencias Sociales en el ámbito del Conocimiento Científico.

## **A MODO DE INTRODUCCION**

Si queréis entrar por un pentágono  
y no lo lográis por ninguno de los  
cinco lados, buscad el sexto.

(Antiguo proverbio chino)

Abordar una problemática tan compleja como lo es la investigación en pedagogía, en un trabajo como el que a continuación se desarrolla, nos hace reflexionar antes que nada sobre la historicidad y temporalidad de las elaboraciones teóricas; así mismo de los "resultados" que se obtienen después de largas discusiones y diálogos entablados entre nosotros y los autores, entre nosotros y el objeto de estudio.

Y hablamos de historicidad y temporalidad, porque pensamos que aún cuando se escuche extraño, estas elaboraciones se construyeron en un momento teórico que ahora es actual, pero que es necesario vigilar esa actualidad en cuanto al hecho, o sea, la construcción teórica que nos permita aprehenderlo, conocerlo. Así mismo, y en tono de crítica queremos hacer notar como la investigación en pedagogía se ha complejizado mas dado que la propia pedagogía ha sido anquilozada en esas elaboraciones que en apariencia hablan de ella, sin embargo la práctica nos ha demostrado otra visión del momento por el cual atraviesa, una práctica centrada en el empirismo que no formula ni cuestiona y mucho menos construye; de tal forma que al no haber construcciones teóricas que aclaren el hacer pedagógico, esta situación permite que la misma pedagogía se convierta en un elemento auxiliar en donde la psicología, la sociología, economía, et., han podido validarse como ciencias y lo pedagógico, aparece siem-

pre subsumido a otros discursos, pero como complemento y no como el propio discurso. De ahí que la investigación en este caso la observamos tan importante dado que como momento de reflexión y construcción, puede ésta ser para la pedagogía el camino -no en la evolución por la transformación, sino en la construcción por la contradicción- que la lleve a comprender y aprehender a su objeto, impidiendo su anquilosamiento, llevándolo hacia procesos de vigilancia que permitan criticarlo a la luz de la teoría y se destruya y re-construya en una relación dialéctica con la praxis social.

Ahora bien el desarrollo del trabajo de acuerdo al método de investigación, se desarrolló por diferentes situaciones considerando que entablar el diálogo con el objeto de estudio era escabroso dada la ausencia de fundamentos que le abordan. Así, fué necesario ubicar al objeto en una situación de problemática en torno a la vinculación investigación-conocimiento, en donde no se pretendió hacer una descripción "desnuda" de ambas, sino contemplarlos como categorías que era preciso aclararlas teóricamente para poder manejarlas a todo lo largo del proceso de construcción, situación que llevó a trabajar, aquí esas cuestiones que en la construcción de los procesos de investigación nos hacen caer en desarrollos pseudoconcretos que se esconden en los análisis del sentido común y que hablan del conocer en tanto lo

veo, lo siento, lo escucho, aclarando que para el sentido común el conocer debe ser objetivo, es decir, concreto material, en donde el sujeto para conocer sólo tiene que saber de la existencia del objeto y entrar en una relación unilineal, ya que el objeto contendría en sí, todo el conocimiento de la realidad y el sujeto sólo tendría que ser consciente de ello, sin embargo se puede hablar de una vinculación entre objeto y sujeto; en donde el sujeto se reconoce como objeto de conocimiento dado que él con su práctica social va conformando al objeto y a la realidad, pero que para poder interpretar es necesario cuestionar a esa realidad desde una perspectiva teórica que la aprehenda. Las interpretaciones que se dan acerca de la relación sujeto-objeto y su relación con el conocimiento, la construcción de las ciencias y de la pedagogía se han generado de acuerdo a momentos históricos que han validado en cada uno, elaboraciones teóricas en cuanto a ello, de tal forma que la construcción de lo científico hasta ahora no ha sido consolidado en el caso de las Ciencias Sociales y dentro de éstas a la pedagogía, ya que muchos autores las consideran como mera especulación y no como conocimiento científico, crítica que surge desde el marco positivo sobre las ciencias y que reduce lo científico a la explicación del hecho concreto, dando al método científico como la única manera de llegar a lo científico reconocido.

A partir de esto centraremos el escrito en la problemática central de la pedagogía y es aquí en donde surgen los primeros cuestionamientos; ¿Se puede hablar desde el marco positivista de una cientificidad de la pedagogía? ¿Cuál sería entonces desde aquí el objeto de estudio de la pedagogía? ¿Se podría interpretar a lo pedagógico fuera del pensar positivo? ¿Cómo?

Aquí no pretendemos tener una respuesta acabada para los cuestionamientos antes elaborados, pero sí dar interpretaciones que tal vez ahonden más en la problemática, situación no negativa puesto que en ésta se da la construcción y el avance hacia el objeto, que nunca se puede decir que se concluya, dado que lo pedagógico como perteneciente a la realidad del hombre no se encuentra ajeno al hacer teórico y práctico del mismo. Sin embargo se puede decir que lo pedagógico ha sido y es visto como el hecho concreto educativo, y esta situación de reducción de la pedagogía, nos lleva a cuestionar, qué antecede al hecho concreto, o no existe nada, y si es así, la pedagogía se ubicaría como la explicación de los hechos educativos, en tanto que aborda sólo a un hecho, el cual tiene una causa de elaboración teórica, pero que no le pertenece a la pedagogía, sino a otras ciencias que retoman lo educativo como parte de sus construcciones.



Es por lo anterior que consideramos a la investigación como un elemento que puede generar los fundamentos para aclarar e interpretar y construir desde lo teórico al objeto de estudio de la pedagogía, siempre y cuando la investigación no sea concebida como un proceso que se estructura a priori, por pasos o etapas, sino como un proceso que se va construyendo a la par que se construye e interpreta el objeto de conocimiento, en donde no se pierda el investigador en llenar esos huecos que le manda el proceso ya elaborado y anquilosado en el tiempo, sino que lo vaya construyendo, de acuerdo a una fundamentación e interpretación teórica que se tenga sobre el objeto.

Así, y para concluir, se dice de la pedagogía que ésta no tiene construcciones teóricas que le pertenezcan, que lo pedagógico no ha aportado nada al mundo científico, puesto que generalmente la pedagogía se puede captar no en lo teórico, sino sólo en una práctica concreta, una práctica que en ocasiones habla más de la didáctica, del curriculum, en donde lo pedagógico se diluye y se pierde, al no tener un carácter científico, el cual se postula desde el discurso positivo en el que la aplicación del método cobra mayor importancia que el objeto que se elabora o construye.

Es por eso que nosotros como hacedores de esa práctica que se queda en el hacer y no en la construcción teórica que interprete y cuestione sobre ese hacer, nos preguntamos; Si la pedagogía no ha logrado nada en cuanto al ser y al hacer del hombre, si no hay claridad en cuanto a lo teórico pedagógico, entonces la investigación para la pedagogía , se postularía como el inicio de la reflexión sobre la construcción teórica de la misma.

**CAPITULO I**

**EL PROCESO DE INVESTIGACION**

Dentro del desarrollo previo para ubicar a la Investigación en Pedagógica (IP) -cuando menos en el aspecto conceptual- enfrentamos una problemática que no puede escamotear el entendimiento sobre conocimiento e investigación, de forma particular en un primer momento, sin perder de vista el origen y consecuencias de sus múltiples relaciones en el debate teórico-práctico, no resuelto aún, pero como significado sobre estas nociones.

En la fase de investigación atacamos la noción de conocimiento como una primera instancia aclaratoria sobre la relación estrecha que guardan estas nociones, puesto que hemos venido sustentando que la investigación es un proceso que ineludiblemente construye conocimiento, amén de la postura filosófica-epistémico-teórica, en relación al objeto de estudio. Es precisamente en la tríada antes señalada en donde se pone en juego la posibilidad o la anulación de la construcción de conocimientos.

La investigación en relación con el conocimiento, ha servido como categoría analítica de su interior problemática y como marco de referencia directriz para la sustentación del análisis a la investigación en Pedagogía, como paso previo para un trabajo-propuesta sobre Investigación Pedagógica.

La categoría la hemos desarrollado a partir de la conceptualización <sup>(1)</sup> que se sustenta sobre investigación y de su mate...

-----

(1) Entendemos por conceptualización, la relación teórica con la realidad.

rialización sobre el objeto de estudio, en la evidencia que re-  
 presenta la construcción de un discurso que esté aclarando la  
 problemática del objeto particular. En este momento existe la  
 necesidad de continuar con un proceso de vigilancia epistemoló-  
 gica <sup>(2)</sup> sobre el discurso generado vía la investigación, en  
 cuanto a su validez como conocimiento, examinando el discurso  
 bajo las líneas de vigilancia epistemológica previamente es-  
 tructuradas.

Si bien la investigación es la "instancia-motor" de la posi-  
 bilidad para generar la construcción de conocimientos, <sup>(3)</sup> éstos  
 deben permitir una flexibilidad de vigilancia sobre sí mismo y  
 el proceso de investigación que los genera dentro de una con-  
 formación dialéctica en el desarrollo o anulación de las dos  
 instancias.

Cabe aclarar que la rica interrelación de la categoría -so-  
 bre todo en discursos dominantes para la investigación en

-----

(2) "Con la vigilancia epistemológica, hay nitidez en la con-  
 ciencia no de la especulación sino de la aplicación del método,  
 pues se captan las relaciones entre forma y fin, información y  
 formación del objeto; desaparece el pragmatismo de la ciencia  
 y hay una preocupación para hacer trascender al conocimiento".  
 Meneses Díaz Gerardo. La vigilancia epistemológica. p. 5

(3) En este momento es necesario distinguir la relación dialéc-  
 tica entre investigación y conocimiento, del "automatismo" en  
 que ha caído su conceptualización a partir de la tendencia do-  
 minante en Investigación Social, que postula una "receta" para  
 guiar la investigación; que seguida fielmente (método reducido  
 a técnica) produce "conocimiento". Enfoque terminal para las  
 dos instancias, por su ubicación aislada, independiente, única-

Ciencias Sociales- se ve entorpecida de un desarrollo más amplio, debido a la visión "trasmochada" que muchos teóricos tienen al respecto; puesto que su amplia y rica complejidad se da como concluida cuando se cuenta con el camino mediante el cual el primero dé cuenta del segundo (sobre todo las posturas positivistas caen en el "automatismo" dando indicaciones mediante el método llamado "científico") en una lógica que ciñe al conocimiento como elemento secundario o punto de llegada, y que la incursión por ese camino está dirigida por un método que no nos desvía y se destaca una relación terminal en donde el discurso generado al respecto del objeto de estudio tiene validez por haber sido producto del peregrinaje hecho en un "largo y sinuoso camino" <sup>(#)</sup> lleno de señales.

Esta postura ubica a la investigación ajena al conocimiento ya que existe una instancia-método <sup>(4)</sup> que los liga, pero con una falta total de interrelación y consecuencia entre los elementos de la categoría, esto nos obliga a la reflexión planteando interrogantes: ¿No existe interrelación estrecha entre las dos instancias en su conformación y desarrollo posterior?

-----

mente ligadas por el método, sin reflexión sobre las profundas relaciones entre una y otra.

(#) Mc Cartney Paul. 1969

(4) Método hipotético-deductivo.

¿El conocimiento es todo discurso formalizado por un accionar investigativo que privilegia un método sin cuestionamiento?

Ante las interrogantes se abre un proceso de investigación...  
 "Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico."<sup>(5)</sup> en tanto que no evite las interrogantes, ni escamotee la clarificación y entendimiento sobre su propio proceso de investigación, noción de conocimiento y de la significativa relación entre éstas, desde la amplitud que permite el análisis estructurado bajo una intención totalizadora...<sup>(6)</sup> "Tanto la ciencia -entendida como conjunto de conocimientos- como la investigación científica- reenvían al conocer, de modo que cualquier manera alternativa de entender el acto de conocer repercute inmediatamente en la inteligibilidad del quehacer científico."<sup>(7)</sup>

Por razones didácticas en la exposición, comenzamos el desarrollo sobre la noción de conocimiento, en la integridad que posibilita mantener la relación con el proceso de investigación.

-----

(5) Bachelard, Gastón. La Formación del espíritu científico. p.16

(6) No se toma aquí "todo" o "totalidad" desde una perspectiva metafísica con referente abstracto como podría ser la totalidad de las cosas o el mundo. Se entiende por el contrario, el todo como un objeto, un fenómeno o un proceso con su propia identidad su propia autonomía, siendo ésta relativa. En Sánchez Puentes, Ricardo. La Investigación Científica, Revista Mexicana de Sociología. p. 133

(7) Idem.

Ahora es necesario ir cubriendo el nivel de precisión al respecto del conocimiento y de su relación con la investigación ante la imposibilidad de tratar de resolver una polémica sumamente añeja sobre la posibilidad, origen y esencia del conocimiento, que han centrado el trabajo de la teoría del conocimiento a lo largo de la historia del hombre, destacándose la relación sujeto-objeto como la unidad de polémica entre diferentes posturas filosóficas; pero que su debate es necesario reconocerlo, porque de la lucha sobresalieron posturas que aceleraron las interrogantes sobre el conocimiento en relación a los tres problemas citados. Cabe aclarar que nosotros tomamos como referente el debate antes mencionado, pero que nos interesa el análisis epistemológico del discurso que se genera vía la investigación.

Sobre el conocimiento se reconoce la compleja dificultad en la resolución de las tres problemáticas citadas, no se puede dejar de lado la importancia que cobra su significación, que en todo caso es guía del proceso investigativo, puesto que al tratar de dar cuenta de un objeto de estudio se pone en juego la idea contenida sobre conocimiento y por ende sobre la verdad del discurso construido; que pretende resolver la problemática encontrada en el objeto.

Es el momento de destacar que el conocimiento no es resultante de la lucha encontrada entre posturas o corrientes filo-



sóficas cuando de alguna manera van resolviendo sus problemas, sino que es en la vida cotidiana donde se forma en los hombres una serie de ideas que responden a sus interrogantes, pero que en la conformación de la respuesta se estructura el "sentido común" sobre el que trabaja la investigación, con la idea de correr el "velo obscuro" que impide realmente el fundamentar la causalidad de los hechos, aunque hay tendencias para la investigación que en lugar de aclarar oscurecen más el panorama.

1.- LA POSIBILIDAD DEL CONOCIMIENTO A TRAVES DE LA RUPTURA  
CON EL SENTIDO COMUN.

En el mundo de la pseudoconcreción el término conocimiento es empleado cuando los hombres hablan de la realidad, en tanto la explicación fenoménica de ésta, sin considerar dentro de sus elucubraciones elementos que en lo fenoménico se dan pero que sin embargo, no puede observárseles por no aparecer ante los ojos de los hombres como fenómenos o hechos concretos de la misma, de ahí que al elaborar esos cuestionamientos ellos, los hombres, establecen sobre la realidad juicios de sentido común.<sup>(8)</sup>

Al hacer esta serie de afirmaciones sobre el conocimiento de la realidad, es importante ahora preguntarse sobre lo que se interpreta por realidad y la vinculación de ésta con el conocimiento, aclarando con ello que para llegar a un conocimiento que se jacte de serlo se debe romper con los juicios de sentido común, y no sólo esto, sino que se tiene que actuar en contra de ese sentido común y por lo tanto de las pre nociones sobre la realidad para a partir de ello elaborar la construcción del conocimiento sobre la misma.

-----

(8)El sentido común es un nivel de análisis sobre la realidad, que se desarrolla en la mera descripción y "que no recaba más allá del dato inmediato". Follari, Roberto. Para una crítica de la tecnología educativa: Marco Teórico e Historia, p. 36

Cuando se habla de establecer un vínculo o como en este caso una ruptura entre conocimiento y sentido común, parece ser que al utilizar estos términos no existe la necesidad de hacer referencia a ellas específicamente dado su manejo cotidiano, sin embargo, dicha afirmación se escucha hueca al hacerse, y el cuestionamiento sobre ello aparece sin una solución cercana, más aún cuando lo que se pretende es llegar a establecer análisis que nos hablen de esa ruptura con el sentido común, para posibilitar al elaborar en contra de éste, la construcción sobre el conocimiento de la realidad. "El conocimiento de lo real es una luz que siempre proyecta alguna sombra. Jamás es inmediata y plena. Las revelaciones de lo real son siempre recurrentes. Lo real no es jamás lo que podría creerse sino siempre lo que debería haberse pensado."<sup>(9)</sup>

De tal manera que para evitar caer en elaboraciones parciales, se aclarará el cuestionamiento anterior en razón del desarrollo que se elabora.

El sentido común se da en el ser humano a través de su vivir cotidiano. El hombre en su cotidianidad se formula fines y metas a alcanzar, pero el logro de éstas tal como se plantean se determina por circunstancias que se dan en la misma cotidianidad y que determinan su logro. Sin embargo, al hablar de cotidianidad no se puede separar al hombre por un la-

-----

(9) Bachelard, Gastón. Op. Cit. p. 15

do y a las circunstancias por el otro pues estaríamos fragmentando la totalidad social, "...pues ocurre que esas circunstancias determinadas, en las cuales los hombres se formulan fines, son las relaciones y situaciones socio-humanas mismas, mediadas por las cosas..."<sup>(10)</sup> la vida cotidiana es la vida de todo hombre, en ésta se dan y se desarrollan sus capacidades intelectuales, habilidades, sentimientos, pasiones, ideas, ideologías y, por lo tanto, nadie consigue identificarse con su actividad humana específica hasta el punto de poder desprenderse enteramente de la cotidianidad.

De tal forma que al afirmar que los juicios de sentido común se elaboran a partir de la cotidianidad (se habla de que para llegar a estos se parte y) se toma en cuenta solamente los elementos de ésta y que surgen de las primeras impresiones, de las primeras experiencias sobre la realidad en la búsqueda del conocimiento.

De manera que al ser éstas "...un producto de repetidas experiencias, tienen una especie de ascendiente y autoridad surgidas de esa misma repetición y del hábito resultante. Sentimos su resistencia en cuanto buscamos liberarnos de ellas; y no podemos dejar de considerar como lo real a lo que se nos opone. Todo contribuye, pues, a hacernos ver en ellas la verdadera rea

-----

(10) Heller, Agnes. Historia y vida cotidiana. p.

lidad social..."<sup>(11)</sup> y el sentido común de los hombres se nutre y se desarrolla en ellas y lo único valedero para llegar a establecer un conocimiento será partir de aquello que se puede ver, que puede ser descrito, puesto que se piensa que ello es toda la realidad y que lo real debe ser concreto, debe ser observable.<sup>(12)</sup>

Así mismo, para poder hablar de un conocimiento sobre la realidad es necesario iniciar un proceso de ruptura con los juicios del sentido común, esto no quiere decir que la ruptura nos lleve por sí misma al conocimiento sino que a partir de cuestionar al sentido común se tendrá entonces que dar el inicio de la construcción del conocimiento sobre lo real de la realidad.<sup>(13)</sup> puesto que para acceder al conocimiento de ésta el

-----

(11) Bourdieu, Pierre, et. al. El oficio de sociólogo, p. 13

(12) "Marx rechaza a considerar lo real como el resultado del pensamiento que se reabsorbe en si mismo, y la ingenuidad de los empiristas que toman por objeto científico el objeto real en su totalidad concreta, por ejemplo la población de una sociedad real, sin advertir que está procedimiento no hace más que asumir las abstracciones del sentido común negándose a realizar el trabajo de abstracción científica que implica siempre una problemática histórica y socialmente constituida" Marx Karl en Bourdieu P. Op. Cit. p. 207

(13) "Comprendemos lo real en la misma medida en que la necesidad lo organiza. Nuestro pensamiento va hacia lo real no parte de esta". Conguilhem G. "Sobre una epistemología concordatoria" en Bourdieu Pierre. Op. Cit. p. 116

sentido común es insuficiente dado que sólo llega a establecer descripciones o cuando más comparaciones que se basan siempre en lo observable y porque piensa que todo lo real son esas primeras experiencias sobre lo concreto y no se cuestiona en cuanto que éstas son solamente un elemento de la realidad, por lo tanto no llega jamás a poder elaborar análisis profundos sobre el fenómeno, puesto que además no busca la relación de éste con la totalidad humano-social; es decir, que describe un fenómeno aislado de sus determinantes que a su vez determina. Es por ello que al hablar de sentido común se piensa en un espíritu que sustenta sus elaboraciones sobre la realidad en la experiencia primera. Así"...es necesario que el pensamiento abandone al empirismo inmediato. El pensamiento empírico adopta, entonces, un sistema. Pero el primer sistema es falso. Es falso, pero tiene por lo menos la utilidad de desprender el pensamiento alejándolo del conocimiento sensible..."<sup>(14)</sup> de ahí que la primera experiencia sobre la realidad, es fundamental para que a partir de ella y al estar en su contra en un continuo cuestionamiento se llegue a la construcción del conocimiento sobre la realidad.

"Pero cuando el sentido común trata de escapar a sus límites naturales, para intervenir en el terreno de generalización

-----

(14) Bachelard, Gastón. Op. Cit. p. 23

nes más complejas, revélase que solo es el conglomerado de los prejuicios de una clase y de una época determinada." <sup>(15)</sup> De ahí que para comprender a la realidad es necesario que el hombre utilice elementos de mayor cuestionamiento y análisis sobre la misma, de manera que su juicio no se circunscriba al sentido común.

El hombre debe de observar una actitud dialéctica ante la realidad, para poder aprehenderla en toda su inmensa gama de relaciones entre los elementos que la componen, ya que el sentido común es tan limitante e insuficiente para conocer a la misma, que su manejo se reduce a enunciar cuestiones superficiales de ella; es decir, que lo real de la realidad se sigue cubriendo y ocultando en el mundo pseudoconcreto, puesto que solamente se analiza de ella lo observable olvidando toda la serie de relaciones no concretas que se dan por y entre los hechos de la realidad que generan a su vez a la totalidad de ella.

Hablamos de actitud dialéctica cuando el hombre al elaborar cuestionamientos sobre la realidad, es capaz de distinguir dentro de ella a su esencia; es decir, que la realidad que se da bajo la forma de lo pseudoconcreto en donde la esencia se oculta

-----

(15) Trostsky, León. Su moral y la nuestra. p 33

ta ante los ojos del hombre empírico y fenoménico de tal manera que si el hombre en su análisis llega a la esencia esto no quiere decir que llega al conocimiento de la realidad, será así cuando él sea capaz de regresar a lo fenoménico y explicar a los fenómenos a partir de sus construcciones teóricas sobre la realidad para que se elabore y construya sobre esencia y fenómeno; es decir, sobre la totalidad. Así, "...el pensamiento dialéctico distingue entre representación y concepto de las cosas y por ello entiende no sólo dos formas y grados de conocimiento de la realidad, sino dos cualidades de la praxis humana." (16)

Es pues que en el siguiente apartado se hablará sobre esta construcción del conocimiento de lo real y sobre todo a que se le llamará conocimiento desde nuestra perspectiva.

-----  
(16) Kosik, Karel. Dialéctica de lo concreto. p. 25



## 2.- LA INVESTIGACION COMO LA BUSQUEDA DE LA REALIDAD Y CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO.

Rescatando elementos que sirven de base en relación a lo formulado anteriormente, reconsiderando que el conocimiento sobre la realidad requiere de una forma de aprehenderla e interpretarla, que ésta no puede reducirse a la explicación y análisis a través del sentido común, pues caeríamos en lo fenoménico de la misma, es importante ahora hacer notar y aclarar, cómo concebimos nosotros esa búsqueda, como un proceso de investigación que involucra elementos epistémico-teórico-metodológicos, y que tratan más que de explicar a la realidad, interpretarla, y a partir de ello elaborar elementos que posibiliten la construcción de conocimientos que hablen de esa realidad y que al no anquilosarse en el tiempo, permitan la transformación de és<sup>(17)</sup>ta de una manera conciente.

El ser humano vive y se desarrolla a partir de la integración de dos mundos: uno el mundo concreto, natural que existe independientemente de él, el segundo el mundo que él crea en su cotidianidad; es decir, el mundo de las relaciones sociales, el mundo social, en donde se da la integración del primero con

-----

(17) No negamos aquí que la realidad sufre transformaciones constantes, lo que queremos puntualizar es que el hombre debe ser conciente que por su actividad práctica social, se transforma a la realidad inconcientemente y que esto debe hacerse conciente, con una intención clara de transformación con finalidades también claras.

el segundo formando una totalidad, que crea a la realidad humano-social, pero hacer referencia a esto, no significa que la integración del ser humano en esa totalidad se genere, de una manera pasiva y lineal, sino que dentro de su creación se encuentran un sin fin de elementos que chocan e interactúan a la vez y en donde los hombres no deciden individualmente sobre el cauce que ha de seguir y al que ha de abordar su realidad. "La individualidad y las formas de relacionarse de los individuos se hallan condicionadas histórica y socialmente. El modo como producen o se insertan en el proceso de producción, su vinculación con los órganos de poder, su modo de amar y enfrentarse a la muerte, sus gustos y preferencias, se hallan condicionadas socialmente..."<sup>(18)</sup>

así pues, la cotidianidad y su cauce será determinado por el momento socio-histórico en que se vive y que aún cuando esto es creado por los hombres, la misma cotidianidad impide que esta creación se observe como propia dadas las características de ésta, de darse por medio de las primeras apariencias y de aquellos elementos que son fácilmente aprehensibles por ser aparentemente concretos y por lo tanto claros, es por esto, que la creación de toda la realidad se ve ajena a la actividad práctica de los hombres, aún cuando ésta es la que crea a toda la realidad. Sin embargo la cotidianidad y el juicio de sentido común son elementos que impiden al hombre observarse como un ser creador y transfor-

-----

(18) Sánchez Vázquez, Adolfo. La filosofía de la praxis. p. 39

mador de la realidad, al mismo tiempo que impiden que en ella se refleje toda la realidad y así ésta se presenta en sus formas más superficiales.

De ahí que llega el momento en que los hombre no comprenden a su realidad porque hay un desconocimiento de ésta, creyendo que ella se desarrolla independiente de su actividad, formándose entonces seres pasivos que al no ser capaces de cuestionar su práctica sobre la realidad son fácilmente manipulables. De tal modo que "...si los hombres captasen inmediatamente las conexiones, ¿para qué serviría la ciencia? (Marx-Engels, carta 27-6-1867). "Toda ciencia estaría de más si la forma de manifestarse las cosas y la esencia de éstas coincidiesen directamente..."<sup>(19)</sup> pues si ellos tuvieran conciencia del por qué y por quiénes se crea la realidad, a pesar de la cotidianidad, ésta se presentaría clara y no habría necesidad de elaborar procesos que la descubrieran y construyeran puesto que todo el conocimiento de lo real sería manejado por los hombres y no habría necesidad de hacerse preguntas sobre el conocimiento de la realidad puesto que ésta se conocería en su totalidad.<sup>(20)</sup>

-----  
 (19) Marx, El Capital III en Karel Kosik Op. Cit. p. 29

(20) "La concepción dialéctica de totalidad no significa solamente que las parte se hallan en una interacción y conexión internas con el todo, sino también que el todo no puede ser petrificado en una abstracción situada por encima de las partes, ya que el todo se crea a sí mismo en la interacción de éstas". Kosik, Karel. Ibidem. p. 63

Sin embargo tal situación no existe dado que los hombres se paran a la realidad y la observan sólo desde el punto de vista de lo cotidiano en donde "...las cosas, los hombres, los movimientos, las acciones, los objetos circundantes, el mundo, no son intuitivos en su originalidad y autenticidad; no son examinados ni se manifiestan; son simplemente y se aceptan..."<sup>(21)</sup> sin cuestionar su forma y su apariencia, así el hombre acepta que hace a su cotidianidad pero no reflexiona sobre la historia que va creando y esto le parece ajeno y lejano a su vida común, y habla de la historia como si ésta fuera un algo que se da independientemente de su vivir; cuando en realidad lo cotidiano y la historia son uno, sólo que en la primera se da el mundo fenomenológico y la segunda aparece desarticulada del hacer de los hombres, es pues importante dada la supremacía de lo cotidiano empezar a generar una búsqueda de la realidad de tal manera que se pueda llegar a su conocimiento y en ese abordaje el hombre se reconozca como su creador y constructor y así mismo que a través de conocer a su realidad pueda explicar y comprender su vida cotidiana no como toda la realidad, pero sí como la parte fenoménica de ésta en donde a la vez se oculta toda la realidad.

Así mismo, esa búsqueda que se hace sobre la realidad se

-----

(21) Ibidem. p.93

traduce en procedimientos que tratan de analizar, cuestionar, y comprender todos los elementos que crean a la realidad aún cuando dentro de éstos se dan diferentes formas de elaboración epistémico-teóricas y encontramos procedimientos que al querer conocer un hecho de la realidad, en su proceder lo segmentan y tratan de explicarlo a partir de él mismo, en tanto que éste no se relaciona con la totalidad de la que fué sacado y se le observa como en un laboratorio, es pues falso que así se llegue a conocer el hecho, ya que los hechos no hablan por sí mismos en tanto que no se les cuestione en su realidad.

También ponemos en cuestionamiento la elaboración del procedimiento de investigación a través del puro raciocinio o la pura intuición en tanto que para construir elementos de conocimiento sobre lo real no podemos quedarnos al nivel de la elaboración teórica desvinculada de un hacer práctico y así mismo no podemos guiar el proceso a través de la pura percepción, puesto que no se daría entonces una problematización de la realidad ya que aceptaríamos como lo real lo que nuestros sentidos nos indican, "...si se pudiese entonces traducir filosóficamente el doble movimiento que anima en la actualidad al pensamiento, se advertiría que la alternancia de lo apriori y de lo aposteriori es obligatoria; que el empirismo y el racionalismo están ligados dentro del pensamiento por un extraño lazo tan fuertemente como el que une el placer y el dolor..." de tal manera que al

(22) Bachelard, Gastón. La filosofía del No. p.9

hacer investigación sobre la realidad, es importante saber com  
prender al empirismo en tanto que nos muestra al fin un mundo  
 fenoménico, pero que sin embargo, como a partir de ello se pe  
 de cuestionar y construir racionalmente el conocimiento en re-  
 lación a una interpretación de la realidad.<sup>(23)</sup>

El conocimiento no es punto de llegada para la investiga-  
 ción, ya hay todo un debate al respecto de él al interior del  
 proceso investigativo, ya que sus presupuestos se cristalizan  
 con base en diferentes enfoques teóricos al respecto, a partir  
 de los cuales se elaboran estrategias para ir conquistando el  
 conocimiento o para alejarse de él "...Lo mismo, una experien-  
 cia que no rectifica ningún error, que es meramente verdadera,  
 que no provoca debates, ¿a qué sirve? Una experiencia científi-  
 ca es, pues una experiencia que contradice a la experiencia co-  
 mún."<sup>(24)</sup> Cuando se construyen discursos que falsean la óptica  
 sobre la realidad por las deficiencias en el armazón teórico  
 que al solidificarse en estrategias para la investigación ori-  
 ginan perspectivas y soluciones falsas sobre el objeto de estu-  
 dio.

-----

(23) De tal forma que en esta postura, al hablar de un descu-  
 brimiento "...no se reduce nunca a una simple lectura de lo  
 real, aún del más desconcertante, puesto que el conocer presu-  
 pone siempre la ruptura con lo real y las configuraciones que  
 este propone a la percepción, recordando que el conocer no pe  
 de progresar si no es cuestionado constantemente en los prin-  
 cipios mismos de sus propias construcciones." Bourdieu, Pierre  
 et. al. Op. Cit. pp. 29 y 44

(24) Bachelard, Gastón. Op. Cit. p. 13

La noción de conocimiento ha sido discutida desde siempre, siendo la piedra angular de la amplia problemática -no resuelta-, de las diversas posturas filosóficas, con su necesario referente epistemológico y consecuencias sociales por las afirmaciones hechas en torno al conocimiento, en donde se acusa de error o falsedad a los discursos que están fuera de la red teórica hecha al respecto por cada enfoque particular, destacándose la polémica sobre las diferencias entre conocimiento, ideología, validez del conocimiento y sentido común en relación a ese; siendo importante repensar la noción de conocimiento.

La conceptualización que hemos construido sobre el conocimiento se "borda" sobre precisiones al respecto que si bien no constituyen una respuesta sobre qué es el conocimiento si permite tener líneas sobre la caracterización que un discurso tiene para ubicarlo como tal... "Además en tanto no existe una teoría general del conocimiento, sino teorías de la producción de conocimientos en cada ciencia específica, y en tanto toda producción de conocimientos es una modalidad de la práctica social que se articula con las restantes formas de esta misma práctica social, difícilmente podrá imaginarse una problemática epistemológica plenamente escindida de interrogantes referidas a las condiciones sociales de la producción de conocimientos." (25)

-----

(25) Pereyra Carlos. Ideología y educación en Cuadernos Políticos, 10, p. 26

El entendimiento que hemos construido al respecto sobre el conocimiento difiere de una definición, porque ésta carecería de todos los elementos de vigilancia para llegar a tal concreto, como tampoco interesa el incursionamiento resolutivo (sí es que tiene resolución) ante este objeto de estudio, que mas bien ocuparía (como ha sucedido a lo largo de la historia del hombre) muchos trabajos dedicados solamente al conocimiento y las muchas relaciones que guarda, por lo que nos hemos preocupado en lograr un nivel de precisiones que se articulen seriamente con la investigación que más que ubicar al conocimiento como "meta", encuentre en él la perspectiva de reflexión sobre su proceso y concreto, en donde se reconoce la contradicción pero también su posibilidad en el desarrollo.

Es decir, interesan una serie de precisiones sobre conocimiento, a partir del cual, el proceso de investigación encuentre vigilancia, tanto de su elaboración como de sus consecuencias sociales, materializado en un discurso que necesariamente es vigilado también, con el fin de no ubicarlo como conocimiento, cuando se reconoce que es resultante de la relación apriori entre investigación y éste, considerando que para poder nombrarlo conocimiento, debe haberse estructurado como producto de una relación a posteriori entre los elementos de la categoría bajo el marco crítico que no permite establecer como conocimiento un discurso que presenta deficiencias en su apropiamiento del concreto real.



### 3.- CONOCIMIENTO-INVESTIGACION, ANALIZADAS CON RELACION AL VINCULO SUJETO-OBJETO, TEORIA-PRACTICA E IDEOLOGIA-CONOCIMIENTO.

#### A) LA TEORIA DEL CONOCIMIENTO (UN MARCO DE UBICACION).

Como se mencionó, el procedimiento de ubicación e interrelación conceptual, entre las nociones formativas de la categoría, se ha realizado partiendo de un necesario rescate conceptual de cada una de ellas -en primer instancia- como de un nivel relacional -en segundo término- pero con la idea de un concreto sintético que permite construir el marco referencial ubicador para el trabajo sobre el objeto de estudio ya explicitado, incursionando con una lógica de generalidad-especificidad, que nos abre las interrogantes como la profundidad en la estrategia para ir resolviendo las preguntas formuladas en la incursión. Por supuesto que no se pueden contestar con este trabajo todas las cuestiones -así que en forma realista- hay que pensar en las respuestas a largo y corto plazo, pero con la obligación de bordar un camino con precisiones concretas. Las precisiones hechas sobre el conocimiento se han guiado a partir del análisis ubicador sobre éste desgajándose en dos niveles: epistemológico y sociológico, aclarando que no por realizarse el estudio en tales niveles, se desconozca la relación de "vida" que guardan, ya que no puede haber un discurso catalogado como científico, rechazando su origen so

cial puesto que a fin de cuentas los parámetros que justifican su ubicación o no, como tal se estructuran con base al trabajo teórico-práctico de los hombres con su ineludible formación, consecuencia de las relaciones sociales de producción <sup>(26)</sup> que caracterizan de forma particular su sociedad, con las necesarias corrientes ideológicas -(con sus respectivas intenciones e intereses particulares sobre el conjunto social)- que afectan al hombre irremediablemente, "orillando" su cosmovisión hacia algunas tendencias.

Instalarse en el nivel epistemológico del análisis sobre el conocimiento nos remite a diferenciar entre la gnoseología y la epistemología, ante su uso indiscriminado como sinónimos, cuando su entendimiento nos lleva a confrontar los presupuestos de que parten.

La gnoseología o teoría del conocimiento, ha tratado de dar cuenta de él destacando su problemática en tres aspectos centrales: origen, posibilidad y esencia, ubicando la polémica dentro de la visión de las corrientes filosóficas así como de las disputas, de cada corriente en el ámbito de críticas y defensa que cada una tiene al respecto ... "La teoría del conoci-

-----

(26) Dentro de dichas relaciones sociales de producción se establece la lucha de clase con sus respectivos debates ideológicos sobre la verdad, la razón y el conocimiento.

miento es como su nombre indica, una teoría, esto es, una explicación o interpretación filosófica del conocimiento humano." <sup>(27)</sup>

La lucha entre las posturas filosóficas sobre el conocimiento se estructuraron con relación al sujeto cognocente y el objeto de conocimiento, desencadenándose un privilegio por tal o cual instancia, dentro del marco de los tres problemas citados.

Respecto al origen hay una pugna declarada entre Racionalismo y Empirismo con algunos remanentes de conciliación que con su eclecticismo solo contribuyeron a una mayor confusión que a un esclarecimiento, como son el Intelectualismo y el Apriorismo. La lucha, en torno a si es en el sujeto en donde se origina el conocimiento o quizá en el objeto, mejor caracterizado como "realidad"... La cuestión del origen del conocimiento humano puede tener tanto un sentido psicológico como un sentido lógico. En el primer caso dice: ¿cómo tiene lugar psicológicamente el conocimiento en el sujeto pensante? En el segundo caso: ¿en qué se funda la validez del conocimiento? ¿Cuáles son sus bases lógicas? Ambas cuestiones han sido separadas, las más de las veces en la historia de la filosofía. Existe, en efecto, una íntima conexión entre ellas. La solución de la cuestión de la validez supone una concepción psicológica determinada. Quien, por ejemplo, vea

-----

(27) Hessen, J. Teoría del conocimiento. p. 21

en el pensamiento humano, en la razón, la única base del conocimiento, estará convencido de la especificidad y autonomía psicológicas de los procesos del pensamiento. A la inversa aquel que funde todo conocimiento en la experiencia, negará la autonomía del pensamiento incluso en sentido psicológico...<sup>(28)</sup> Mientras el Racionalismo sostiene que en cuanto a su origen el conocimiento se produce en la razón del individuo. "Esta perspectiva sostiene que el conocimiento tiene su origen en el pensamiento, fuente verdadera. El pensamiento es el origen del conocimiento, pero el pensamiento es una acción del sujeto que le viene del exterior por medio de la iluminación divina; por ello, en resumen, el pensamiento es la gracia que da la divinidad para que el ser humano; por medio de los sentidos y la razón pueda conocer."<sup>(29)</sup> En tanto que el empirismo afirma que el origen se encuentra en la experiencia. "La corriente empirista sostiene que la única causa que da origen al conocimiento es la experiencia, pues el pensamiento es inicialmente una hoja en blanco, desprovista de todo conocimiento sobre el cual escribe la experiencia..."<sup>(30)</sup>

-----

(28) Hessen, J. Op. Cit. pp. 47-48

(29) Gutiérrez Pantoja, Gabriel. Metodología de las ciencias sociales. p. 7

(30) Gutiérrez Pantoja, Op. Cit. p. 8

Con un intento mediador entre las posturas antagónicas, está el intelectualismo nombre con que se denomina a la postura que intenta ser conciliatoria, proclamando que si bien el conocimiento está en la razón, no se puede hablar que las ideas constitutivas como producto del razonamiento, estén en el aire, sino que encuentran camino con la experiencia. "El intelectualismo sostiene con el racionalismo que hay juicios lógicamente necesarios y universalmente válidos, y no sólo sobre los objetos ideales -esto lo admiten también los principales representantes del empirismo-, sino también sobre los objetos reales. Pero mientras que el racionalismo consideraba los elementos de estos juicios, los conceptos como un patrimonio apriori <sup>(31)</sup> de nuestra razón, el intelectualismo los deriva de la experiencia." <sup>(32)</sup>

Otro intento de conciliación lo fue el Apriorismo quien postula que tanto experiencia y razón se constituyen como origen del conocimiento -aquí se podría confundir con intelectualismo-, pero su especificidad tiene un "recargamiento" en el racionalismo; en tanto que la experiencia es el objeto en donde se "trabaja" pero su entendimiento se articula en las leyes inmanentes al pensamiento.

-----  
 (31) Subrayado en el original.

(32) Hessen, J. Op. Cit. p. 58

"El intelectualismo deriva el factor racional del empírico. Todos los conceptos proceden según él, de la experiencia. El apriorismo rechaza de modo más resuelto semejante derivación. El factor apriori no procede, según él, de la experiencia, sino del pensamiento, de la razón. Esta imprime en cierto modo las formas apriori <sup>(33)</sup> a la materia empírica y constituye de esta suerte los objetos del conocimiento. En el apriorismo el pensamiento no se conduce receptiva y pasivamente frente a la experiencia, como en el intelectualismo, sino espontánea y activamente. <sup>(34)</sup>

La polémica en cuanto al origen del conocimiento abarca toda la historia del hombre, no resuelta aún - pero su reflexión pone en juego mucho del valor de la investigación científica. Es menester aclarar que el enunciamiento de la problemática sobre el conocimiento, con el desgajamiento de origen, posibilidad y esencia, obedece a la diferenciación entre la gnoseología y epistemología en tanto conocimiento referente a las precisiones particulares hechas sobre el mismo.

La posibilidad del conocimiento ha originado las más extremas posturas a partir de: Dogmatismo, Escepticismo, Subjetivismo, Re

-----

(33) Subrayado en el original.

(34) Hessen J. Ibidem. p. 49

lativismo, pragmatismo y criticismo. Alrededor de la pregunta: ¿Es posible el conocimiento?, y van desde su negación casi absoluta, hasta su posibilidad natural sin trabas. Como el dogmatismo que refiere una posibilidad total.

"El dogmatismo (dogma doctrina fija) parte de la idea de que existe en los sujetos una capacidad absoluta por conocer, por tanto, todos los sujetos pueden ser conocidos. La capacidad del conocimiento descansa en la razón humana, ya que los objetos pasan al sujeto directamente sin que haga mediación de ningún tipo. Entonces el conocimiento es inmediatamente posible." <sup>(35)</sup> Pero su antagonismo se encuentra en el escepticismo que niega la posibilidad de verdad, ya que toda verdad tiene una validez transitoria. "Mientras el dogmatismo desconoce en cierto al sujeto, el escepticismo no ve al objeto. Su vista se fija tan exclusivamente en el sujeto, en la función del conocimiento que ignora por completo la significación del objeto, su atención se dirige íntegramente a los factores subjetivos del conocimiento humano. Observa cómo todo conocimiento, está influido por la índole del sujeto y de sus órganos de conocimiento, así como por circunstancias exteriores (medios, círculo cultural). De este modo escapa a su vista el objeto, que es, sin embargo, tan necesario para que tenga lugar el conocimiento, puesto que éste representa una

-----

(35) Gutiérrez Pantoja. Op. Cit. p. 8

relación entre un sujeto y un objeto." (36)

Ante la contraposición tajante surgieron enfoques con un punto medio como lo representó el subjetivismo, el relativismo y pragmatismo que bien ubicados "sientan sus reales" con la postura dogmática.

El pragmatismo afirma que el hombre es un ser práctico, en tanto la verdad de algo estriba en su utilidad. "El pragmatismo modifica en esta forma el concepto de verdad, porque parte de una determinada concepción del ser humano. Según él, el no es en primer término un ser teórico o pensante, sino es un ser práctico, un ser de voluntad y de acción. Su intelecto está dado al hombre no para investigar y conocer la verdad, sino para poder orientarse en la realidad." (37) En tanto que el relativismo y subjetivismo se sostienen en la primera premisa de la validez transitoria del conocimiento que si bien es cierto; no sirve de argumento para anular el trabajo de construcción del saber ... "El subjetivismo considera que la verdad del conocimiento se encuentra en el sujeto que conoce y juzga, por lo que el conocimiento carece de validez objetiva." (38)

-----

(36) Hesson. Op. Cit. p. 33

(37) Ibidem. p. 41

(38) Gutiérrez Pantoja. Op. Cit. p. 9



Ante la imposibilidad, según este enfoque de que el conocimiento tenga validez, también el relativismo "aporta" a la confusión, porque se condona y elimina el trabajo de la ciencia o de cualquier otro intento por conocer e interpretar la realidad... "El relativismo sostiene que todo es relativo y por ello la posibilidad de conocimiento también es relativa. La diferencia entre ambos radica en que mientras para el primero el sujeto es el que determina el conocimiento, para el segundo son, factores del medio ambiente los que limitan al sujeto en su posibilidad de conocer." (39)

En la incesante lucha por la proclamación de la victoria, se constituye el criticismo, que se inclinó más hacia el dogmatismo, pero con una serie de particularidades por demás interesante, dada la reflexión permanente que postula. "El criticismo está convencido de que es posible el conocimiento, de que hay una verdad. Pero mientras esta confianza induce al dogmatismo a aceptar despreocupadamente, por decirlo así, todas las afirmaciones de la razón humana y a no reconocer límites al poder del conocimiento humano, el criticismo próximo en esto al escepticismo, une a la confianza en el conocimiento humano, en general, la desconfianza hacia todo conocimiento determinado. El criticismo examina todas las afirmaciones de la razón humana y no acepta nada despreocupadamente. Donde quiera pregunta por los motivos y pide cuentas a

-----

(39) Idem.

la razón humana y no acepta-nada despreocupadamente." <sup>(40)</sup> La misma postura del llamado criticismo permite instalarse en una búsqueda constante de las explicaciones, de ir construyendo la re-flexión sobre el conocimiento, de manera que la polémica del dogmatismo caracterizado por el radicalismo irreflexivo, de que todo es conocimiento y del escepticismo estructurado por la desesperación de no concebir la posibilidad de conocimiento, en-cuentra "puerta" de salida con el criticismo, tendencia -punto medio- que permite seguir la estructuración y reestructuración del conocimiento, aunque no basta con esto y es imprescindible guilar las acciones de reflexión por derroteros teóricos que permitan hacer crítica y no criticismo.

Al respecto de la esencia del conocimiento también se encuentra una "encarnizada" lucha principalmente protagonizada por: realismo e idealismo con tendencias conciliatorias por parte del fenomenalismo. <sup>(41)</sup> La pregunta básica que centra la lucha es ¿Cuál es el factor determinante en el conocimiento humano? <sup>(41)</sup>

El esbozo hecho, pretende centrar el análisis de conocimiento, en el nivel epistemológico, que es diferente al gnoseológico <sup>(42)</sup> en tanto el primero centra su trabajo en la reflexión orí

-----

(40) Hessen. Op. Cit. p. 43

(41) Cfr. Hessen

(42) La teoría del conocimiento, en efecto se vincula estrechamente con la epistemología y consiste más bien en el estudio de la naturaleza y posibilidad del conocer, en la descripción de los

tica del discurso que se establece como conocimiento, mientras que el segundo hace hincapié en la naturaleza y posibilidad del conocimiento.

Como habíamos comentado el conocimiento tiene que ser ubicado en cuanto sus problemas centrales, ya que el debate permite tejer la perspectiva al respecto con relación al discurso que se formula sobre un objeto particular. Nuestro interés se centra en el discurso que se establece sobre un objeto particular al que se le cataloga como conocimiento, pero que desde la perspectiva epistemológica se pone en duda, se pone en juego su validez, que nos reenvía al proceso investigativo que lo genera. "La epistemología en tanto filosofía de la ciencia realiza una reflexión crítica confrontando distintas posiciones acerca de una lógica de la construcción de las teorías, de su naturaleza, de sus principios generales, de las relaciones entre éstos y los hechos o fenómenos que intenta describir, explicar y si es posible predecir y del establecimiento de los criterios para aceptar como verdadera o falsa una teoría, conjunto de principios generales o axiomas estrechamente vinculadas entre sí."<sup>(43)</sup>

-----

tipos de conocimiento, así como de sus características específicas y de sus respectivos criterios de verdad. En Sánchez Puentes. Op. Cit. p. 130

(43) Vázquez, Héctor. Sobre la epistemología y la metodología de la ciencia social. p. 13

El análisis epistemológico nos remite al discurso (conocimiento) para demostrar su verdad teórica, y el apoyo teórico que tiene, pero necesariamente remite a la función social que cumple.

Prosiguiendo con las precisiones en torno al conocimiento, destacamos como problemas centrales de la epistemología las relaciones sujeto-objeto y teoría-práctica, como elementos trascendentales que permiten explicar al conocimiento como un producto social de manera que la perspectiva para la investigación se enriquece y problematiza aún más, cuando no sólo es vista desde una óptica instrumentalista sino como proceso complejo, creativo; como lo representa el mismo acto de conocer.

B) VINCULO SUJETO--OBJERO Y RELACION TEORIA--PRACTICA EN  
LOS PROCESOS DE INVESTIGACION.

Puede comprenderse de antemano que consideramos a los procesos de investigación como formas teórico-metodológicas que tratan de desentrañar desde su punto de vista a la realidad, cuestionándola y analizándola en todas sus interrelaciones para elaborar elementos de conocimiento que nos permitan transformarla.

Esta posibilidad de transformación de lo real a través del conocimiento, nos lleva a cuestionarnos sobre el proceso por el cual se puede hablar de la adquisición de un conocimiento y en sí a qué se le puede llamar conocimiento. De tal forma se dice que la práctica que el hombre realiza es una fuente de conocimiento y que éste se elabora a partir de dos posturas sobre la realidad, el racionalismo y el empirismo, dándose en el primero una actitud contemplativa ante el objeto y en donde el conocimiento se elabora a partir de que el sujeto organiza y estructura en forma abstracta a éste mismo, desarrollándose entonces a través del racionalismo "...la tesis idealista sobre la facultad superior del hombre a la que basta liberar del estorbo de los sentidos, para que entre en contacto con la esencia o intimidad de lo real, que se manifiesta en una especie de sagrada epifanía..."<sup>(44)</sup> dándose por descontado en este caso la vincula-

(44) R. Dri, Eduardo. Los modos del saber y su periodización. pp.

ción del hombre con la realidad concreta, puesto que se niega que esta realidad pueda dar elementos de conocimiento sobre la misma negando aún cuando no en forma total, <sup>(45)</sup> que la percepción sensorial pudiera dar al hombre alguna explicación sobre la realidad, de otra forma se separa al hombre en dos dimensiones: una que estaría generada por las elaboraciones teóricas, abstractas sobre lo real, y otra, la intuición (percepción) la cual es para los racionalistas incapaz de poder dar elementos de conocimiento, dado que ésta se utilizaba solamente en la vida cotidiana de los hombres, a través de lo que nosotros interpretamos como una práctica utilitaria, <sup>(46)</sup> cuando el conocimiento desde su punto de vista tendría que ser elaborado a la luz de la reflexión, en el pensamiento humano, reflexión que se centra fuera de la percepción que los hombres tienen de la realidad, pues no se consideraba a ésta como elaboración de los hombres a través de su práctica.

-----

(45) Pero no todo idealismo fué contemplativo. No lo fué de manera especial el idealismo de la etapa burguesa, sobre todo el de Hegel. Desde Descartes viene subrayando la parte activa que cumple el sujeto en la producción del conocimiento, hasta tal punto que para algunos, el mundo se reducía a ser una creación del sujeto. R.Dri Rubén. Op. Cit. pl 18

(46) Para explicar dicha práctica utilitaria, retomaremos a Kosik en La dialéctica de lo Concreto, en donde éste diferencia a la práctica utilitaria de la praxis y de la primera afirma que: "Los fenómenos y las formas fenoménicas de las cosas se reproducen espontáneamente en el pensamiento cotidiano como la realidad, la realidad misma pero no porque sean más superficiales y estén más cerca del conocimiento sensible, sino porque el aspecto fenoménico de la casa es un producto espontáneo de la práctica cotidiana; de la práctica utilitaria." Kosik, K. Op. Cit. p.33

A la par de este postulado en cuanto a la elaboración de conocimientos sobre la realidad, surge una posición contraria al racionalismo y se dice contraria porque el empirismo postulaba que el conocimiento sobre lo real se generaba a partir de la percepción sensorial que el hombre tenía ante los objetos, así se daba una típica contemplación de la realidad concreta en donde el hombre sólo concibe como lo real aquello que puede tocar, ver, sentir; es decir que sus sentidos son el canal por los cuales se vierte el conocimiento, y es entonces a partir de esto que el hombre puede comprender y conocer su realidad pero nunca ve en ello su acción, su práctica, como aquella que construía a esa realidad, ésta, la práctica no se reflejaba en la elaboraciones sobre la realidad la cual era observada como objeto de contemplación sensorial, en donde la realidad es captada por el sujeto pasivamente, de tal forma que ni para el empirismo, ni para el racionalismo la actividad práctica del hombre era tomada en cuenta al entrar al análisis de la realidad en la construcción de sus conocimientos, pues, en uno los conocimientos se generaban a partir de las elaboraciones y reflexiones abstractas del sujeto y en el otro, lo real del conocimiento era lo que los sentidos observaban sin embargo, y retomando algunos elementos sobre las tesis de Feuerbach en donde para Marx la práctica del hombre es el "motor" que mueve a la historia, sin embargo, cabe aclarar que para él "...La práctica no habla por sí misma, y los hechos prácticos -como todo hecho- tienen que ser analizados, interpretados, ya que no revelan su sentido a la observación directa e inmediata a

una aprehensión intuitiva. El criterio de verdad está en la práctica pero sólo se descubre en una relación propiamente teórica con la práctica misma...<sup>(47)</sup> de tal manera que retomando a Bachelard es difícil hablar del conocimiento de lo real y sobre esto de la construcción del conocimiento si no, se admite una relación estrecha entre las elaboraciones abstractas (racionalismo) y las percepciones de lo real (empirismo), y en donde ambos se apoyan a través de la práctica que el hombre desarrolla en su vivir cotidiano y que conforme a lo real y a la realidad. De ahí que el conocimiento sobre lo real se va conformando paulatinamente a partir de la exploración activa que se realiza por medio de los sentidos, la cual no es lineal, sino que se da dialécticamente y en donde la conciencia (teoría), y la práctica (el hacer) se van transformando y desarrollando.

En dicha relación teoría-práctica se conforma la praxis del sujeto, entendiendo por ella: la acción consciente e intencional<sup>(48)</sup> transformadora y revolucionaria de la realidad.

-----

(47) Sánchez Vázquez, Adolfo. Op. Cit. p. 160

(48) "El hombre no es *suppositum rationale*, ni *ec-sistencia*, sino praxis, actividad creadora a la que le es inherente tanto la conciencia o teoría como la práctica ambas ligadas en forma inseparable." R. Dri. Eduardo. Op. cit. p. 22  
 es importante ahora cuestionarnos sobre el papel que la praxis juega en cuanto a la elaboración del conocimiento tomando en cuenta que ésta, la praxis, integra al hombre en una totalidad.



Entendemos así, que la vinculación de la teoría y de la práctica es indisoluble, que ambas se desarrollan y sufren transformaciones paralelamente, por el actuar y la determinación de ambas, así la teoría existe por la práctica y la práctica por la teoría en una aplicación conciente del hombre, sin embargo se puede dar que las elaboraciones y reflexiones teóricas se queden a un nivel del concreto pensado y, en este caso no se puede hablar de la existencia de la praxis, puesto que faltaría un polo de la relación, que se observaría en la práctica y por lo tanto de esta manera se quedaría el hombre a nivel de especulaciones sobre la realidad y sobre su conocimiento, pues a pesar de que la "...teoría proporciona un conocimiento indispensable para transformar la realidad o traza fines que anticipan idealmente su transformación..."<sup>(49)</sup>, sin embargo, en este nivel se reduce, puesto que se queda en el ideal y no llega a perturbar a la realidad ni llega a la transformación de ésta, lo que se hace simplemente es tratar de interpretar, conocerla y transformarla en la construcción de nuevos conocimientos pero que no fructifican sino que se quedan al nivel de concreto de pensamiento. Se considera entonces, que el hombre aquí se parcializa en tanto que si da elaboraciones teóricas, pero no las aplica a su realidad.

-----

(49) Sánchez Vázquez. Op. Cit. p. 61

Observamos entonces, al individuo aparentemente activo, pero su actividad se reduce a lo interno y no se refleja ésta sobre la realidad del hombre, es entonces que se puede hablar de una actividad pasiva y contemplativa de lo real, donde nunca se llega a considerar a la realidad para su transformación.

El otro elemento que con la teoría se puede hablar de la praxis, es la práctica, aquí se observa como toda la actividad del hombre sobre el mundo natural y humano es una práctica de aquél sobre éste, pero aquí cuestionamos, ¿será entonces que la práctica en todas sus aplicaciones nos llevan a crear a la praxis? Retomando la integración de la praxis, se dice de ésta que es la acción consciente y transformadora del hombre hacia la realidad, en el caso anterior, la práctica puede perder su sentido y finalidad de generar transformaciones, y caer en la aplicación meramente utilitarista y fetichizada, impregnada del sentido común y en donde la teoría pasa a ocupar un papel secundario en tanto que no logra consolidarse en su aplicación sobre lo real. "El sentido común entonces se pliega a las exigencias de una práctica vacía de elaboraciones teóricas y en su lugar tenemos toda una red de prejuicios, verdades anquilosadas y supersticiones de una concepción irracional del mundo." (50)

Por lo tanto la praxis se observa en una práctica consciente

-----

que con las elaboraciones teóricas sobre lo real, permita generar procesos de conocimiento que hablen de lo real de la realidad, no en una aplicación lineal de ambas teoría-práctica, sino en una vinculación dialéctica.

A partir de los elementos manejados sobre el conocimiento y la relación teoría-práctica surge y no como un algo aislado sino como parte productora e integradora del proceso de conocimiento, la necesidad de aclarar aquellas cuestiones que hablen de la vinculación del objeto y del sujeto de conocimiento, elementos que se vinculan por su actuar determinado del sujeto sobre el mundo natural y el mundo de las relaciones sociales; sujeto que, a la vez se reconoce como objeto de investigación y como sujeto que produce la realidad humano social.

El conocimiento en su análisis epistemológico y vinculado necesariamente con un proceso de investigación sobre la realidad y sobre la manera de cómo aprehenderla encuentra su desarrollo y esencia en dos elementos que aparecen en una unión indisoluble dado que por este vínculo se llega al conocimiento de la realidad y se construye a su vez conocimientos que permiten su desarrollo.

Los hechos o fenómenos que integran a la realidad en una totalidad no emergen casualmente ya que toda la realidad; la natural como la social se encuentra condicionada y determinada por

la actividad de los hombres sobre ella "...trátase de la transformación a la que es sometida la naturaleza mediante el trabajo, índice de la cual es el nivel de desarrollo de las fuerzas productivas, o tratase de la transformación de las relaciones que los hombre contraen en la producción, una y otra transformación es obra de los hombres..."<sup>(51)</sup> así el hombre como un ser social transforma a toda la realidad de acuerdo a su actividad práctica de tal forma que al tratar de analizar y conocer a la realidad, no se puede guiar para ello sobre las primeras experiencias que se obtienen, y tiene que cuestionar a la misma, dado que los hechos no hablan por sí solos, para hacerlos hablar hay que problematizarlos bajo un punto de vista epistémico-teórico, de tal manera que se vayan estructurando en objetos de estudio de un sujeto que los investiga con la finalidad de tener elementos que le permitan construir conocimientos sobre esa realidad.

La relación generada entre sujeto y objeto se dice que es indisoluble, dado que principalmente en las Ciencias Sociales los objetos de estudio son las relaciones sociales que se establecen entre los hombres, siendo ellos los implicados en la investigación, así al hablar del estudio del elemento de una totalidad, se habla de un sujeto que se estudia, a su vez como objeto, bajo

-----

(51) Ibidem. p. 388

una perspectiva teórica "...puesto que el punto de vista de la totalidad no determina solo al objeto, sino también al sujeto de conocimiento..."<sup>(52)</sup> Así el conocimiento surge no como un descubrimiento sino como un proceso que se construye a través de la vinculación del sujeto con el objeto y viceversa.

Existen posturas<sup>(53)</sup> que hablan de la relación sujeto-objeto en donde se advierte una clara separación de ellos, así se habla de un sujeto pasivo, contemplativo y receptivo, en donde la primacía la tiene el objeto puesto que éste contiene en él mismo todo el conocimiento, así se dice que "...un juicio es verdadero cuando lo que enuncia concuerda con su objeto..."<sup>(54)</sup> aquí se da el reconocimiento de la realidad y del objeto en tanto la interpretación empírica del sujeto en donde el sujeto sólo debe de obtener información por parte del objeto; de esta manera se capta toda la realidad pero bajo la forma de objeto autónomo e independiente de la actividad humana (Tesis I de Feuerbach).

-----

(52) Vázquez, Héctor. Op. Cit. p. 70

(53) "El retorno de sujeto y objeto en medio de la subjetividad, la duplicidad del uno, se verifica en dos tipos de teoría del conocimiento, cada una de las cuales se nutre a expensas de la otra. Se trata del Racionalismo y Empirismo completándose recíproca y groseramente." Adorno, Theodor. Sobre la meta-crítica de la teoría del conocimiento. p. 35

(54) Shaff, Adam. Historia y verdad. p. 83

En otra postura, la idealista, el sujeto cambia su lugar por el objeto, en tanto que aún Marx advierte que aquí se desarrolla la parte activa del sujeto ya que éste tiene que reflexionar y pensar, lo negativo es que lo realiza de manera abstracta y tampoco observa a la práctica humana como causa de la realidad existente, el objeto aquí es una cuestión puramente reflexiva que aún cuando parte de algunas consideraciones del exterior esto no se toma en cuenta para hablar del conocimiento de la realidad.  
(55)

Retomando lo inicial en cuanto al vínculo sujeto-objeto consideramos que ambos mantienen su existencia objetiva y real a la vez que uno actúa sobre el otro en una práctica social en donde el sujeto percibe al objeto en y por su actividad, aquí se plantea por lo tanto una tercera concepción sobre el sujeto-objeto, en donde ni el uno ni el otro, tienen una preponderancia sobre cualquiera sino que a nuestro juicio, se logra encontrar en sujeto-objeto una vinculación estrecha más que una relación, se podría mencionar que aparentemente en la concepción marxista sobre sujeto-objeto, el sujeto adquiere un lugar determinante en la acción cognocitiva, pero esto está dado porque sin la acción del sujeto los objetos de conocimiento no podrían manifestarse claramente, aún cuando en el mundo natural las cosas existen indepen-

-----

(55) En el idealismo aunque se habla de actividad del sujeto (reflexión) ésta se da en lo ideal (deber ser)

dientes del ser, y dada esta independencia, serían cosas que no tendrían que ver con los hombre, de ahí que la actividad de éstos es el principal motor de la vinculación sujeto-objeto tanto en el mundo natural como social. Es importante pues considerar aquí al sujeto como, ser social e individual; como ser individual se habla de un sujeto aislado y contextualizado solamente a partir de sus características biológicas en donde no se habla de un sujeto, sino de un ser con ciertas características y habi lidades de su especie.

En la concepción anterior subyace la teoría que considera al sujeto como sujeto contemplativo. "El individuo humano se halla determinado biológicamente e introduce esta determinación en el proceso de conocimiento por el cauce de su aparato perceptivo el cual no hace más que registrar y transformar los impulsos del exterior..."<sup>(56)</sup> Es cuestionable entonces el hecho de que para algunas posturas el hombre se reduzca a la concepción de individuo, y a través de él y de sus características se hable de conocer a la realidad y construir conocimientos sobre ésta.

Nosotros consideramos al hombre como un sujeto creado y deter minado por las relaciones sociales en donde surge un conocimien

-----

(56) Shaff, Adam. Op. Cit. pp 89-90

to social y no individual y en donde se advierte en el objeto como su principal generador a la actividad práctica de los hombres, puesto que el hombre además de determinaciones biológicas "...sufre determinaciones sociales y por esto precisamente es un ser social..." (57) Apoyándonos en Marx cuando dice que el hombre es el conjunto de las relaciones sociales y en donde se observa a éste como generador y el producto de la realidad humano social.

---

(57) Ibidem. p. 91



## C) IDEOLOGIA-CONOCIMIENTO.

Nada más complejo que las relaciones entre el conocimiento e ideología, pero cuando se logra tener vías para ir aclarando los límites, relaciones y conformaciones entre estas nociones, la investigación científica representa un "abanico" de posibilidades para construir las explicaciones de los diversos objetos de estudio; ya que no basta con señalar que el conocimiento es diferente a la ideología, existe la necesidad de explicar y fundamentar la afirmación, con lo que el proceso de investigación recobra su sentido de descubrimiento y explicación.

El concepto de ideología ha sido provocador de polémicas y angustias, desde que se acuña en el discurso sociológico, y de su utilización indiscriminada sin precisar su real significancia. Con base a la premisa "es ideología" se ha tratado de "derrocar" productos de trabajo intelectual, acusando de subjetivo al producto e inclusive comparando; ideología con falsedad, de una manera total, en donde parece que la "ciencia"<sup>(58)</sup> y sus discursos son el único camino de hacer mella en la obscuridad y falsedad de la ideología. En un momento histórico se empezó a sustentar que el método hipotético-deductivo era la "clásica" arma de lucha

-----

(58) En cuanto a ciencia es importante ubicarse en la concepción que se tenga al respecto, al no existir una concepción universal sobre ella, sino disímiles posturas.

contra las posturas ideológicas y que a sus pies caerían las elaboraciones embusteras.

Se creyó que el problema de la subjetividad del investigador estaba superada, que el conocimiento y la ideología son instancias muy diferentes, donde el primero -vía la fórmula mágica- destruye al segundo; que se había logrado la claridad con el conocimiento científico, llegando a la cima desde donde acababa con la ideología.

En ese momento el investigador podría utilizar el "elixir", "no más subjetividad; ahora existe la objetividad en el estudio de la sociedad y de cualquier objeto"; pero se había cometido el primer error, establecer que el conocimiento se puede cerrar y estatizar, que se universaliza y perpetua, olvidando que el objeto sobre el cual se establece un conocimiento, cambia, sufre transformaciones, por lo cual; la verdad que en un tiempo se sustentó sobre él, no puede quedar invariable, so pena de ya no dar cuenta del objeto, porque mientras la respuesta al objeto quedó establecida y ya no sufre cambios, el objeto ha ido cambiando en la medida que se da la transformación en las estructuras sociales. "Cuanto más lo conocemos, sin embargo, y cuanto más conocemos que lo conocemos -por la ciencia y su historia- más claro se vuelve, aunque no sea evidente, que no es el mundo como tal el que se constituye en objeto de nuestro conocimiento, que éste no se muestra, que las evidencias son sistemáticamente engañosas. Y que, en

consecuencia, el conocimiento no es absoluto y la verdad que nos da es siempre una verdad aproximada." (59)

Con el error que señalamos se puede seguir el trabajo al rededor de la ideología, que en la apariencia se "resolvió" cuando en medida de la "solución" que se había encontrado, se aventuraron respuestas tajantes como: la ciencia es un conjunto alejado de la ideología, es "neutra"; o que el investigador se "limpia" de su postura ideológica cuando da cuenta del objeto de estudio, pero observando rigurosidad con los cánones ya establecidos.

Sin embargo, los avances en el estudio de la ideología han traído nuevos dolores de cabeza y han puesto en evidencia las aseveraciones hechas partiendo precisamente de cuestionar dichas afirmaciones. Cuando se investiga no puede seguir sosteniéndose el escamoteo de los cuestionamientos ni dar por segura alguna afirmación sin haberla pasado por la rigurosa crítica; por lo tanto es necesario tener la significación de la ideología, para en ese marco encontrar la similitud y oposición con el conocimiento.

Históricamente el concepto de ideología se puede ubicar en el siglo XVIII, cuando algunos filósofos le empiezan a utilizar como una noción para denominar las afirmaciones "falsas" e "Incon-

-----

(59) Limoeiro Cardoso, Miriam. La ideología dominante. p. 29

gruentes". "Los orígenes del concepto de ideología se ubican entre algunos pensadores franceses del siglo XVIII. El concepto ideología, representó para los franceses que cultivaron el sensismo (60) es decir, el materialismo de esa época, lo que en Escocia se concebía, como filosofía moral, una lucubración demasiado alejada de la realidad y del sentido político." (61)

Claro que a partir de ésta primera ubicación se desencadenó una serie de imprecisiones que orillaron su uso pero mal entendido, inclusive su ámbito se tornó más confuso en la medida en que Marx no la desarrolla, sino que hace enunciamentos y formas de relación, pero no existe un apartado específico de tratamiento; sin embargo, hubo interpretadores diversos que "adoctrinaron" su uso universalizado como falsa conciencia. "Hoy en día el término ideología es con frecuencia aplicado a todas las formas de conciencia (falsa o no), en este sentido el concepto es más amplio y cuando así se use deberá siempre aclararse, pues por esta causa se originan confusiones." (62)

Varios autores que "reinterpretaron" a la ideología como falsa conciencia, desprendieron de Marx tal situación, pero de forma po-

-----

(60) Subrayado en el original.

(61) Gutiérrez Pantoja, Gabriel. Op. Cit. p. 112

(62) Bartra, Roger. Breve diccionario de sociología marxista, citado en Gutiérrez Pantoja, Gabriel. Op. Cit. p. 112

co clara cayendo en el determinismo -situación que en Marx no se da- de que la ideología es falsa en toda conciencia, en tal determinismo establece su análisis Althusser <sup>(63)</sup> quien posteriormente será "tundido" fuertemente. Pero antes de citar las críticas detengámonos en la reflexión sobre la "falsa conciencia", puesto que sirvió para hacer generalizaciones, entre las que destaca; citar a todo tipo de ideología como falsa conciencia, cuando su uso en Marx obedeció a particularidades como la ideología burguesa contra la que debate, en este caso hay características muy especiales en la formación social de su tiempo sobre todo por la intención de los discursos sustentados por la clase dominante, que según Marx estaban orillados a formar en los individuos una falsedad sobre las causas que originan la desigualdad social, que en su perspectiva la desigualdad no es consecuencia de un desarrollo natural ni divino, más bien su explicación está trabada en las condiciones materiales con que se relacionan los hombres en el proceso de producción.

En el discurso marxista no se establece el determinismo de que toda ideología es una falsa conciencia, pero autores como Kautsky y Berstein, desconociendo la visión de Marx, le atribuyen que a partir de "La ideología alemana" petrificó a la ideología como falsa conciencia. Afortunadamente la reinterpretación de dicha obra muestra la incorrección de las afirmaciones

-----  
 (63) Cfr. Althusser, Louis. Ideología y aparatos ideológicos del Estado.

reduccionistas y al respecto una cita del propio Marx es muy aleccionadora "La conciencia no puede ser nunca otra cosa que el ser consciente, y el ser de los hombres es su proceso de vida real. Y si en toda la ideología de los hombres y sus relaciones aparecen invertidos como en la cámara oscura, este fenómeno responde a su proceso histórico de vida, como la inversión de los objetos al proyectarse sobre la retina responde a su proceso de vida directamente físico. Totalmente al contrario de lo que ocurre en la filosofía alemana que desciende del cielo a la tierra, aquí se asciende de la tierra al cielo...se parte del hombre que realmente actúa y a partir de su proceso de vida real se expone también el desarrollo de los reflejos y ecos ideológicos de este proceso de vida." (64)

Claro que se reconoce con Marx, que la ideología es especulación, pero no únicamente, puesto que existe la posibilidad en la misma ideología de expresar las relaciones sociales que entablan los hombres, explicándolas desde una perspectiva no necesariamente falsa "...los hombres toman conciencia de los conflictos sociales sobre el terreno de las ideologías y los resuelven sobre este mismo terreno." (65)

Pese a lo anterior las confusiones se ahondaron con la interpretación althussetiana quien parte de las

-----

(64) Marx, Karl y F. Engels. La ideología alemana. p. 15

(65) Jimenez, Gilberto. Ideología, discurso y semiótica... en Ciencia, Ideología y Educación. Coloquio . UPN. p. 9

nociones de infraestructura y supraestructura, con intención de explicar una formación social de tipo capitalista, como marco para ubicar la función de la ideología; a la que caracteriza como elemento fundamental de la reproducción social y recurre para ello a la famosa metáfora del 'edificio social', asignando a la ideología el papel de 'cemento' o cohesionador. De esta afirmación se desprendió una "pila" de cuestionamientos a la postura althusseriana, entre los que se pueden destacar:

- hablar de una ideología en general, sobre todo por el desarrollo que hace al respecto de la ideología que sustenta la clase dominante,
- la oposición de ciencia e ideología.

Estos puntos de crítica, se soslayan por el determinismo empleado en los discursos, con la gravedad de que la reproducción social se entiende por Althusser con un determinismo de la base a la superestructura, cuando en el discurso marxista se habla de condicionamientos entre las instancias y "Habrà que abandonar, por último la metáfora base superestructura, que ha desempeñado excelentes servicios en la lucha contra la cultura filosófica idealista de los siglos XVIII y XIX en Europa, pero ha terminado por convertirse en un fuerte obstáculo para comprender tanto a la productividad del lenguaje como la ubicuidad o "transversalidad" de los hechos de significación."<sup>(66)</sup>

-----

(66) Nidia Buenfil, Rosa. El sujeto social en el discurso marxista. Tesis de Maestría en Ciencias con Especialidad en Educación. p. 26

Cuando Althusser liga un concepto de ideología (ubicándolo en la superestructura) con pertenencia a una clase social hegemónica parte de la noción de cohesión, es decir, que la clase dominante hace urgente una serie de discursos con intención de hacer pasar por "natural" dicho orden, por lo tanto, "La ideología aparece así como una representación del mundo, que liga a los hombres a sus condiciones de existencia y a los hombres entre sí en la división de sus tareas y en la igualdad o desigualdad de su suerte.",<sup>(67)</sup> pero con esta afirmación se ubica la noción de ideología en forma general, con la intención de mantener el orden social, cuando ya se ha establecido con relación al desarrollo de las fuerzas productivas. Lo dogmático es que a tal ideología general, rondarían las particulares en un círculo cerrado del que parece no hay salida, es decir, el individuo en tanto es alienado (en la dimensión de la ideología general) no tiene posibilidades de romper el esquema, orientándose a seguir los parámetros ya establecidos. Pero la postura cae en el teorismo desconociendo la posibilidad de que el sujeto rompe con esa ideología general, cometiendo el error de establecer dichas condiciones de la ideología general para cualquier sociedad, eliminando las especificidades de cada formación social.<sup>(68)</sup>

-----

(67) Althusser. L. Polémica Althusser-Garaudy, citado en Limociro Cardoso, Miriam. Op. Cit. p. 69

(68) En el caso de las formaciones sociales en América Latina, por ejemplo, merecen un estudio con particularidad a la historia de la conformación del capitalismo de tipo dependiente.



"Si es posible concebir una ideología en general <sup>(69)</sup>, siempre presente, suponen los althusserianos, que las ideologías particulares, históricas, son conforme a ella. Como la función de cohesión implica aceptación de las condiciones de existencia, inclusive en las sociedades de clase, y esa es una función de la ideología -ideología en general- sólo son concebibles las ideologías particulares que funcionan de acuerdo a la ideología en general: o mejor, en ese caso, sólo se considera posible la existencia de ese tipo de ideología particular. No parece demasiado difícil localizar qué tipo de ideología es ese: el tipo que define la ideología del orden, la ideología dominante. Tampoco me parece demasiado audaz el razonamiento que lleva a afirmar que en este esquema no hay lugar para las ideologías particulares no dominantes. Clarificando el pensamiento, y el simple enunciado de la función de cohesión de la ideología indica que Althusser trabaja con la ideología dominante como si fuera <sup>(70)</sup> la ideología en general. <sup>(71)</sup>

Sin embargo, la postura más criticada a Althusser está referida a su manera de entender la ciencia, como el destructor de la

-----

(69) Subrayado en el original.

(70) Subrayado en el original.

(71) Limoeiro Cardoso, Miriam. Op. Cit. p. 70

ideología, y como conjunto de verdades, discurso que atravesado por un análisis crítico, hace emerger una serie de puntos sin sutura que como cabos sueltos fueron reintrepretándose la más de veces con errores, aventurándose juicios como el, diferenciar tajantemente ciencia con ideología. Partiendo de esta premisa se ha confundido a la ciencia como el conjunto de conocimientos científicos, haciéndose una mistificación del criterio científico, en tanto verdad opuesta a la construcción de la ideología - que ve descubiertas sus falsedades ante la ciencia. No obstante ya nos habíamos referido al término de falsa conciencia, en cuanto el no entendimiento de él y aquí cabría la reflexión si ¿la ciencia agrupa conocimientos que no son alcanzados por la ideología?, entonces ¿de qué manera puede diferenciarse un conocimiento de una ideología?

"Para Althusser, al menos en su planteamiento original, la ideología es una representación necesariamente deformante y por tanto opuesta a la ciencia".<sup>(72)</sup> Si bien es cierto que Althusser parte de ubicar una ideología general (recuérdese que las particulares se irían alineando a la dominante) que domina, y a partir de ella se da también la reproducción social, en tanto que la ideología hegemónica tiene pertenencia a la clase social detentora del poder, en el círculo de reproducción social, donde

-----

(72) Vargas, Gabriel. Op. Cit. p. 111

parece que no hay transformación puesto que las ideologías dominadas van girando a los designios de la hegemónica; entonces si la ciencia contuviera el conocimiento, quién elaboraría el conocimiento que constituye a la ciencia, si desde la construcción teórica althusseriana difícilmente se concibe la transformación; cómo una clase social -no detentora, accede al conocimiento, si previamente se le ha condenado su imposibilidad. La respuesta se encuentra en la construcción teórica que enfatiza el determinismo en varios pasajes, de los que hemos señalado, algunos con la intención de establecer más claramente la necesidad de reinterpretar las relaciones entre ciencia e ideología, como marco en donde se discuta la inteligibilidad de conocimiento científico. Al respecto son importantes las críticas de Schaff a Althusser en tanto que "1) no realiza una tipología de la ideología en el sentido de distinguir ideologías que se basan en supuestos científicos o anticientíficos; 2) absolutiza la ideología y no especifica el carácter del condicionamiento del conocimiento por la clase social de que se trate; 3) no establece la relación entre ciencia y las condiciones sociales en las que se definirían no sólo que el pasado de la ciencia es ideológico, como dice Althusser, sino también que la ideología está presente en el reconocimiento presente de la ciencia (Kuhn) y en su futuro."<sup>(73)</sup>

-----  
 (73) Idem.

Críticas de este tipo nos llevan a la necesidad de rehacer el camino sobre cómo se entiende a la ciencia, con la imperiosa necesidad de conceptualizarla a la luz de una determinada formación social, y de la manera en que un discurso es reconocido como conocimiento perteneciente a una determinada ciencia, teniendo cuidado de no eliminar la posibilidad de que la ideología esté presente, que no es lo "maligno" contra quien se lucha, más bien es contra la construcción teórica que "sataniza" o "diviniza" una noción sin haberse entendido realmente en el ámbito de reflexión.

Otra crítica que resulta aleccionadora es la que realiza Limongi, quien "tunde" seriamente a Althusser cuando afirma: "Althusser entiende la ciencia en términos de su concepto de "práctico-teórica", y se preocupa por el proceso de construcción de conocimiento, que para él se da enteramente en el plano de lo teórico. No ve, de ese modo, los vínculos de la formulación y del progreso de la ciencia con la realidad social en transformación. Es como si la ciencia (tal vez por ser producto de la Razón...) estuviese por encima de la estructura, seguramente fuera de ella, ya que a su juicio no se puede siquiera pensar la relación de la teoría con lo real -por no existir homogeneidad entre los dos campos. A pesar de eso curiosamente pretende- sin explicarse, ni discutir siquiera la cuestión, que la ciencia de la sociedad es la ciencia de una clase social. ¿Cómo? ¿Por qué? son preguntas en las que no se detiene. Así, distingue radicalmente entre ciencia e ideología, vinculando directamente cada una de ellas, a una clase social.

Una tendría la verdad-ciencia, la otra la mistificación-ideología." (74)

Concebir el conocimiento en el plano puramente teórico es arriesgado, y mucho más lo es el negar la posibilidad de transformación de una sociedad, tanto como ceñir al conocimiento fuera de referentes ideológicos. Con lo anterior estamos recuperando la necesidad de la vigilancia epistemológica sobre la construcción y el discurso generado en la investigación.

En cuanto a un discurso más elaborado sobre las relaciones de ideología y conocimiento, consideramos muy adecuado el estudio de Carlos Pereyra (75) quien ubica dos niveles para salir al frente de la problemática: a) epistemológico, b) sociológico, argumentando que la confusión teórica al respecto de la ideología está en la polisemia del vocablo; como del uso indiscriminado de ella.

a) En un nivel epistemológico "ideología" refiere representaciones, ideas o creencias no justificadas teóricamente expresadas a través de enunciados no fundados en razones suficientes; sostenidas las primeras y formulados los segundos por motivos extrateóricos es

-----

(74) Limcoiro Cardoso, Miriam. Op. Cit. p. 75

(75) Cfr. Ideología y Educación, en Cuadernos políticos 10. pp. 25-32

(76) Ibidem. p. 26

decir, en virtud de intereses económicos políticos, de clase, nacionales, raciales, etc..." <sup>(76)</sup> Aquí se da un camino muy importante para que se pueda distinguir a un discurso -sobre todo hablando de conocimiento- como ideológico vía epistemológica a partir de las razones de peso teórico-práctico. Por supuesto que tal análisis debe partir del entendimiento de la epistemología como aparato crítico. b) En cuanto al nivel sociológico "Si se emplea ideología como concepto sociológico, es decir, como un concepto perteneciente a la teoría de la sociedad, carece de sentido, la ideología no es verdadera ni falsa ya que estos valores sólo pueden predicarse de enunciados, y el concepto sociológico de ideología, no refiere a enunciados, sino a los propósitos y aspiraciones de una clase o grupo social y a la relación de esos propósitos y aspiraciones con los conocimientos producidos por la ciencia." <sup>(77)</sup> Se considera adecuado proceder al análisis de la ideología y conocimiento de esta forma, pero no queremos dar a entender que se puede dar una separación para poder construir un discurso netamente científico o puramente ideológico, pero el valor del discurso se puede poner en evidencia con el abordaje epistemológico sin perder de vista la relación social del discurso con los usuarios. Entonces con estas salvedades es posible caracterizar un discurso como ideológico "y

-----

(76) Ibidem. p. 26

(77) Ibidem. p. 27

para ello es necesario a) demostrar mediante un análisis científico que el discurso no se funda en razones teóricamente suficientes. Esta demostración sólo puede hacerse desde el interior de una ciencia constituida o en proceso de constitución, b) demostrar mediante un análisis sociológico que ese discurso pese a carecer de fundamento teórico, es mantenido debido a la función social que cumple 'su aceptación.'<sup>(78)</sup> Es en la investigación mediante la cual se puede construir el conocimiento sobre un objeto, no importando que el discurso pueda ser la bandera ideológica de un movimiento social que busca la transformación, en una constante caracterizada por la heurística y la reflexión, no aislada de procesos ideológicos, si la investigación pretende el conocimiento, tiene que reconocerse en vuelta por circunstancias sociales.

---

(78) Ibidem. p. 26

#### 4.- DIMENSION SOCIAL DE LA INVESTIGACION.

Mantener el discurso cotidiano sobre la investigación, etiquetada como científica, <sup>(79)</sup> entendiéndola de forma benevolente sobre la misma intención del investigador o de las unidades patrocinadoras de la misma merece una serie de reflexiones porque cuando se realiza una explicación basada en la idea "corriente" de "que el investigador trabaja duro en busca de la solución o fórmula que permitan de tajo resolver los problemas de la sociedad", se corren riesgos graves de interpretación.

Seguir pensando en esta imagen tradicional nos aleja de una realidad hoy vivida y que cobra trascendencia al debatir la conceptualización que sobre la investigación se puede hacer y que de alguna manera en forma general se ha debatido únicamente sobre las cuestiones internas al proceso, caracterizando la polémica en el triángulo filosofía-epistemología-teoría, a partir de cuyos paradigmas específicos, diversas posturas hacen correlación o una serie de mesoclanzas que se concretizan en metodologías diversas de donde se desprenden estrategias para llevar a cabo la investigación con la idea particular de cada postura. Pero esta polémica es ricamente discutida desde la amplitud que permite su interpretación dentro

-----

(79) Necesariamente hay que reubicar la noción de conocimiento y conocimiento científico en cuanto a su uso y delimitación teórica, ante la vulgarización del término a manos de la investigación de tipo empirista que llaman conocimiento científico al producto de la aplicación del método-técnica.



del proceso social que es regido por la lucha de clases al respecto de la validez del discurso que tal o cual enfoque para la investigación genera, como de la política para las instituciones de investigación que se manifiesta íntegramente como producto de una formación social específica.

No obstante esta intención se pierde cuando la investigación como conceptualización y explicación de su génesis y consecuencias sociales es descrita a partir del arraigambre benevolente de que "sirve para el desarrollo de la sociedad por sus beneficios", situándonos en el punto menos crítico, al anular la explicación a partir de su determinación como consecuencia de la estructura social vigente en su momento y espacio peculiar.

No se puede realizar un acercamiento sobre Investigación Pedagógica, cuando no se ha podido resolver la interpretación a la investigación ni se revisan sus elementos concordantes y discordantes en su interior como proceso que da cuenta de objetos de estudio que al abordarlos mediante un discurso, atañe a la dimensión social <sup>(80)</sup> por sus consecuencias dentro de la disyuntiva; legitimación o transformación al respecto del orden establecido; lo que es más transparente en la investigación de la sociedad, sin embargo, en las llamadas

-----

(80) "Se entiende por "dimensión" la manera de ser y actuar que caracteriza al hombre en su totalidad y no como una parte del mismo". Sánchez Puentes Ricardo. La investigación científica en ciencias sociales en Revista Mexicana de Sociología # 1. p. 148

Ciencias Naturales su investigación y productos también refieren a aspectos sociales, aunque esto sea menos claro.

Seguir sosteniendo que la investigación está fuera de compromisos es engañarse "Basta en efecto abrir el periódico diario para comprobar que hoy en día hay Estados (mejor aún, gobiernos) que usan la investigación científica como instrumento para someter económicamente a otros países como recurso de penetración ideológica, como arma de dominación y hegemonía, incluso como máquina de destrucción del planeta... porque se manifiesta la importancia que ha cobrado como plataforma de diversos intereses que van desde lo económico como lo demuestra la búsqueda de eficientizar sistemas de producción y administrativos hasta la búsqueda cada vez más sofisticada para la destrucción, como se manifiesta en la carrera armamentista, cuyo trasfondo es una lucha por el poderío económico y la hegemonía". Sin embargo, la investigación científica también tiene múltiples rostros. Como las posturas que tratan de "salvar" la imagen tradicional sobre la investigación, desde las definiciones que hacen sobre ella ligándola en tanto búsqueda, pero no comprometiéndola más que a cierta idea de "conocimiento", que no es explícita; y desligando casi de tajo la posibilidad de que la investigación sea influida por las características de la formación social en que se desarrolla. Por ejem

-----  
(81) Idem.

la definición de Ander-Egg-Ezequel, quien considera que la investigación "Es un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico, que permite describir nuevos hechos o datos, relaciones o leyes, en cual quier campo del conocimiento humano." (82)

La idea anterior es constantemente repetida, y ubica a la investigación como búsqueda, desde un marco reflexivo o crítico, que en todo caso es importante pero que pierde su perspectiva más vasta cuando no es vista desde la amplia problemática de la estructura socioeconómica en la cual actúa el grupo, o entidad científica que desarrolla la investigación. En la misma definición que citamos la problemática de la investigación se cifra a las cuestiones internas al proceso investigativo, es decir, el debate teórico-epistémico, a partir del cual se da dirección a la investigación con la idea de construir un discurso que realmente de cuenta de un objeto determinado, aunque es pertinente aclarar que se tiene necesidad de explicitar, desde qué ámbito se entiende al "procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico."

El proceso interno de la investigación en posible abordarlo con el rigor que da el análisis epistemológico del discurso que se genera vía la investigación y que reenvía necesariamente al proceso de elaboración del mismo, es decir, la pertinencia teóri-

-----

(82) Ander-Egg-Ezequel. Introducción a las técnicas de investigación social en Morgan Sanabria Rolando, Coordinación de Investigaciones Económico-Sociales, ENEP ARIGON (Antología) p. 61

ca-metodológica que posibilita la construcción de la respuesta sobre el objeto estudiado y es precisamente en la pertinencia teórico-metodológica, en donde se puede empezar a considerar el conjunto de investigación científica, en tanto esta acción no se da en el, "aire", porque sí; más bien encuentra significado y dirección en el respaldo filosófico-teórico, a partir del cual se estructura determinada metodología para la investigación. <sup>(83)</sup> Porque es cierto que una investigación "se pierde cuando metodológicamente no se dirige, pero esto es diferente a la noción empirista para la investigación cuando se condena el proceso investigativo a la determinación de un método "cerrado" único valedero para cualquier objeto de estudio, "olvidando" que no puede haber una forma única de investigar a cualquier objeto de estudio, porque cada objeto presenta características peculiares, en un momento histórico; y que no podemos negar su transformación por lo que la manera de estudiarlo tiene que tener también transformaciones, ya que de otra forma se corre el riesgo de validar una forma singular de estudio anacrónica para los objetos. Por ejemplo, algunos investigadores llegan a sostener que "En la práctica, la evolución, el desarrollo de una ciencia tiene lugar de la forma siguiente: mientras que el objeto de estudio, permanece relativamente estable, el método de investigación evoluciona con cada nueva e-

-----

(83) Al respecto de la metodología para investigación, más adelante desarrollamos con más especificidad la noción.

tapa del desarrollo científico y es enriquecido y profundizado por obra de cada nuevo investigador..."<sup>(84)</sup>

En esta idea aparece claramente una serie de distorsiones respecto a la investigación y sobre la inteligibilidad de la realidad; porque a) se subordina la investigación al método, cuando en el mismo proceso de investigación, la metodología se va transformando y ésta transforma al proceso de investigación, b) Pensar que el "objeto de estudio permanece relativamente estable", es negar la evolución de "todo" que si en el mundo natural es cuestionable, más lo es en la sociedad, sino de ello puede ser testigo la caída del sistema feudal, como un elemento representativo de la historia; pensar de modo contrario es hacer histórico al fenómeno social.

La cita que usamos anteriormente nos sirve para reflexionar sobre lo científico de la investigación, ante la "vulgarización" en que ha caído su utilización; que de hecho se empezó a "acorriantar" con toda la visión positivista para la investigación de la sociedad, estructurando el mismo proceso para la investigación que muy buenos resultados había arrojado a la investigación en las ciencias naturales, pero que ha representado un fuerte obstáculo para el desarrollo de la investigación en las llamadas ciencias sociales, al quererse traslopar tal cual la

-----

(84) Longo Gino, Manual de economía política, en Morgan Sanabria, Rolando. Op. Cit. p. 32

misma estrategia de descubrimientos sobre objetos que difieren notablemente, pero cuyo desarrollo investigativo en ambos campos afecta notablemente a toda la sociedad. "Existe una diferencia entre ciencias naturales, cuyos productos científicos contribuyen o pueden contribuir al desarrollo de las fuerzas productivas, y ciencias sociales, cuyos productos inciden en la reproducción o transformación de las relaciones sociales vigentes. No se trata de una diferencia cualitativa y más bien ha de ser pensada esta diferencia en términos de un continuo. Tendríamos entonces distintos grados de pertinencia de unas ciencias y otras respecto al desarrollo de las fuerzas productivas y respecto al mantenimiento o transformación de las relaciones sociales existentes."<sup>(85)</sup>

El carácter de "científico", para la investigación, necesariamente debe ser discutido desde un abordaje epistemológico, tanto del proceso como del discurso que se construye con relación al objeto de manera que se permita la constante vigilancia sobre el accionar investigativo, en una constante acción-reflexión, que podríamos empezar a señalar como necesaria para nombrar a una investigación como científica; a diferencia de enfoques que cortan la dinámica necesaria de la investigación, señalando que tienen determinadas características, pero nunca de

-----

(85) Pereyra, Carlos. Op. Cit. p. 27

que manera se ganan dichas características, y se llega a decir que: "La investigación científica es una investigación sistemática, controlada, empírica y crítica de proposiciones hipotéticas sobre las supuestas relaciones que existen entre fenómenos" (86) pero no basta con "adornar" una definición cuando no remite a problemáticas de discusión más amplia como es la inteligibilidad de lo científico, que consideramos no se da por citar de terminadas cualidades, sino en la construcción de los fundamentos que realmente diferencian a una investigación científica de los que no se puede caracterizar como tal; y sostenemos que es en el análisis epistemológico en donde se puede caracterizar a una investigación y al discurso provocado y construido por ella como científico. "En una perspectiva epistemológica interesa elucidar no sólo la teoría de conocimiento y la manera de hacer la actuar al investigar, sino también las diversas opciones sobre la realidad y sobre el hombre que están implicadas en el mismo acto del conocer científico." (87) De esta manera podemos pensar que efectivamente una investigación se le puede considerar como científica a partir de su objetividad, y de la calidad en la fundamentación que la ubica como proceso constructor. Es pertinente aclarar que la objetividad a la que hacemos referen-

-----

(86) Keerlinger, Fred N. Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología. p. 7

(87) Sánchez Puentes, Ricardo. Op. Cit. p. 130

cia difiere del entendimiento que en las posturas empiristas se hace del término cuando señalan que lo científico esta en la objetividad y que "...objetiva quiere decir que pretende salirse de lo arbitrario, lo subjetivo, lo fortuito lo que depende de opiniones personales sin fundamentación. Una investigación es objetiva cuando establece un hecho, una relación o una explicación de manera válida para cualquier sujeto."<sup>(88)</sup>

La afirmación anterior que hace referencia a la objetividad, trata de resolver la subjetividad de los individuos buscando un conciliador a partir de lo científico, es decir, en el momento en que cualquier sujeto considera válida la explicación, se habla de científico, que su verdad es sin peros; aunque sí ciertamente en la investigación de las ciencias naturales, se puede llegar a encontrar tal consenso, en las sociales resulta sumamente difícil y no por ello es imposible que se pueda llegar al carácter científico. Lo que sucede es que la objetividad se quiere ver desde un aspecto sociológico y no epistemológico, es decir, con éste último se pueden demostrar las diferencias teóricas en el proceso de investigación para citar la no objetividad del mismo, que es muy diferente a tratar de encontrar tal objetividad del mismo, que es muy diferente a tratar de encontrar tal objetividad por consenso en los usuarios del discurso

-----  
 (88) Gutiérrez Saénz, Raúl. Metodología del trabajo intelectual en Morgan, Sanabria. Op. Cit. p. 21



que de acuerdo con su posición en la estructura social; difieren en sus criterios y más tratándose de investigaciones sobre problemáticas sociales, donde difícilmente puede haber aceptación total de alguno. Pero si la objetividad se piensa y se muestra desde lo epistemológico, hay un camino de fundamentación a lo científico más certero. "Si la objetividad, como hemos dicho, se encuentra en una cierta relación del objeto teórico con el objeto real, esto significa que la objetividad de una teoría depende de su capacidad para integrar, organizar y volver inteligible el material informativo, disponible acerca del objeto real: depende de su capacidad para dar respuesta a las preguntas planteadas en el proceso de conocimiento del objeto real. En consecuencia, la objetividad de una teoría depende de la riqueza y eficacia de sus hipótesis conectivas, en fin, de la eficacia con la cual el objeto teórico (o modelo) por ella construido permite el conocimiento del objeto real." (89)

De manera que no cualquier proceso investigativo se puede caracterizar como científico en tanto no demuestra objetividad desde el requisamiento epistémico, no sólo al proceso, sino también como producto. Pero el abordaje epistemológico sobre la investigación nos remite también a las condiciones sociales tanto del investigador como de la formación social particular

-----

(89) Pereyra, Carlos. Op. Cit. p. 29

en que se gese la práctica investigativa, que es subordinada por la política destinada a las distintas unidades de investigación de un país, el presupuesto asignado; de la idea y trabajo para la formación de investigadores; con esto queremos salir al paso de la supuesta neutralidad del investigador y de la investigación científica. "De esta manera si se quiere articular un logos comprensivo del quehacer científico y de las producciones sociales contemporáneas hay que abandonar la óptica privada y situarse de golpe en una perspectiva social",<sup>(90)</sup> para ubicar con la amplitud y la profundidad necesaria que la investigación científica, definitivamente es un quehacer eminentemente social, sea en el campo de las naturales o de las sociales, aunque respecto a esto se podría argumentar que en "las ciencias naturales se producen conocimientos que aumentaron la producción o han llegado a descubrir nuevas formas de eliminar "enfermedades"; pero caer en este argumento es desconocer que no todos los miembros de la sociedad disfrutan de los beneficios de la investigación, y que la utilización de los avances científicos en el campo natural son utilizados actualmente como formas de eliminación y sojuzgamiento de grupos sociales..." Las investigaciones genéticas sobre las plantas y en agronomía tuvieron como resultado llegar a producir super cosechas de cereales, las cuales cabía suponer. permitirían re

-----  
 (90) Sánchez Puentes. Op. Cit. p. 139

solver los problemas de alimentación en los países subdesarrollados. Sin embargo, en muchas regiones sólo los ricos hacendados pueden pagar los muy costosos fertilizantes que se necesitan para favorecer estas cosechas y la "revolución verde" tiene como resultado final exacerbar las diferencias de clases."<sup>(91)</sup>

Ante este marco es difícil seguir sosteniendo la neutralidad y es menester ubicar la problemática de la investigación en el espacio de la lucha de clases, en donde también es explicable el por qué se privilegia la investigación en las ciencias naturales, con menoscabo de lo social, reconociendo la dificultad de los dos campos, puesto que en las naturales se construyó un proceso (método 'científico') que ha aportado dividendos relevantes a su campo, pero que al pretender una transposición al entendimiento de lo social a acabado en gran parte con el desarrollo posible de las llamadas ciencias del hombre, esto es explicable por el papel que ambos tipos de investigación juegan sobre el mantenimiento o transformación de las estructuras sociales. "Aquí puede señalarse, por ejemplo, cómo la ideología burguesa puede articularse con entera facilidad con los productos del conocimiento científico natural, los cuales o bien contribuyen al desarrollo de las fuerzas productivas,

-----

(91) Lebland, Lévy. Op. Cit. p. 69

algo en lo que está vivamente interesada esta ideología o, cuando menos, no representa ningún motivo de preocupación para la dominación. Algo muy diferente ocurre con los productos de la ciencia social, la mayor parte de los cuales resultan atentatorios para esa misma dominación. Por el contrario, para la ideología proletaria es mucho más factible la relación con el conocimiento de los mecanismos y funcionamientos del sistema social, en la medida que este revela la pertenencia histórica de los propósitos y aspiraciones del proletariado." (92)

Con la idea anterior remitimos el estudio de la investigación a su carácter social, con compromisos políticos que aparentemente son descuidados cuando se trata de hacer inteligible a la investigación, pero que se manifiestan en situaciones concretas como el preferencialismo por las investigaciones de las ciencias naturales en detrimento de las sociales; como tampoco es causal que en momentos históricos sean aprovechadas las condiciones materiales en América Latina, para desarrollar -por parte de los países hegemónicos- una serie de investigaciones tendientes a "explicar" el atraso de los países latinoamericanos con relación a las potencias, y que pese al seguimiento de los "mismos" modelos de desarrollo industrial no dieron los mismos resultados, pero tejieron la red para provocar

-----

(92) Pereyra, Carlos. Op. Cit. p. 27

una dependencia económica-social terrible que hoy se vive.

Por ejemplo, en los años sesentas hubo la necesidad de explicar la razón del atraso económico en los países latinoamericanos (ya Cuba tenía hecha la revolución socialista, y existía miedo de que el "fantasma" atacara a los demás países) que se manifestaba con problemas tradicionales como el desempleo, bajo nivel educativo de la población, incremento de la deuda externa y el consabido aumento de los intereses; como el detrimento en el nivel de vida de los sectores populares. Las "investigaciones" llevadas a cabo por países hegemónicos dieron pie a postular una serie de versiones que se conocen ahora como "desarrollistas", mediante las cuales se atacaba problemas superficiales, sin afectar las desfavorables relaciones entre los países latinoamericanos y hegemónicos; como la venta de materias primas de los países dependientes y el "regreso" de productos manufacturados de los países centrales; a la venta de tecnología en detrimento de la creación de una infraestructura propia para la industrialización con autonomía <sup>(93)</sup> de la tecnología de los dominantes. Pero la estrategia "desarrollista", "orilló" la solución de lo que ellos llaman subdesarrollo latinoamericano, hacia aspectos superficiales -encubridores de las verdaderas causas del atraso- señalando a la educación como

-----

(93) Cfr. Puiggrós, Adriana. Imperialismo y educación.

elemento descoyante para buscar un mayor desarrollo o la "modernización" del aparato productivo, que se realizó con base a transferencia de tecnología abriendo un camino más hacia la dependencia. "La mayor parte de la industria latinoamericana está basada en la transferencia de técnicas de un país más desarrollado sin que vaya acompañada de mayor investigación, ni espíritu crítico en esa adaptación; ello provoca en pocos años no solamente una disminución de la productividad relativa de la industria en sí, sino que sus productos son eliminados del mercado por la aparición de otros nuevos de mejor calidad a menor costo."<sup>(94)</sup>

Y ya que de esto se habla, el costo social latinoamericano fué elevado, pagando uno a uno los "errores" al seguir las soluciones que la CEPAL había encontrado, y que "casualmente" sólo revitalizaría la economía de los países hegemónicos, abriendo la brecha de desarrollo entre los dos bloques de países sellando las dependencias. Esto nos remite a dos relaciones: la influencia de la política en las investigaciones; y las investigaciones que son utilizadas de manera política. Estas relaciones han condicionado a la investigación en México, que merecen un estudio profundo, por la importancia que representa el poder tener una infraestructura fuerte para buscar alternativas, que

-----

(94) Miranda Pacheco, Mario. Política de la ciencia. Revista de la Educación Superior # 23 p. 34

no generen respuestas falsas (que se pagan a precio de dolar caso del desarrollismo) y que constituyan estrategias para ir logrando independencia, aunque por las características económicas de los países latinoamericanos se descuida el renglón de la investigación, asignándose bajos presupuestos para su desarrollo, o llevándola a cabo sin relacionarla con los problemas que ocasiona la dependencia económica, ya que "...los bajos presupuestos destinados a la investigación, así como su falta de contacto con los problemas del desarrollo económico, nos explica las principales deficiencias de ese renglón en América Latina. Esta situación ha contribuido a la dependencia tecnológica, la cual, a su vez, se constituye en una gran traba para lograr el desarrollo." (95)

Ante lo expuesto es pertinente reconocer que no basta la lucha con los procesos internos a la acción investigativa, es decir, la crítica desde el ámbito epistemológico para mostrar su objetividad, sino que es menester relacionarlo desde sus determinantes sociales, y poder interpretar a la investigación, tanto desde sus factores internos y externos, construyendo una óptica diferente sobre ella, siendo posible interpretar el accionar investigativo como una instancia de innovación dentro del campo en que se desarrolle. "La innovación

-----

es el resultado final del esfuerzo científico e imaginativo de la investigación, y es sin duda ahí donde se ejerce el principal rol creativo de ésta, en relación con los nuevos conocimientos." <sup>(96)</sup> De manera que la acción de investigación como premisas básicas se debe articular con la idea de innovación, que difiera con el "aquí y ahora", sino que resuelva, resolviendo los problemas del futuro. En este marco de nuevo abordaje es por donde se puede guiar una interpretación distinta sobre la investigación, dejando afuera los "adornos" y ligarla más con la acción de cambio, entendiéndola desde sus múltiples condicionamientos pero rescatando sus inmensas posibilidades de transformar los órdenes que se quisieren seguir manteniendo.

"Interesa construir una perspectiva ambiciosa, un concepto de investigación que, por un lado, se acerque lo más posible al quehacer específico de investigación social durante el proceso de producción de conocimientos, y por el otro, esté articulado desde la densa y rica problemática contemporánea relativa a la ciencia y a la investigación científica." <sup>(97)</sup>

El camino seguido hasta el momento permite reflexionar so

-----

(96) Didriksson, Axel. Política e investigación educativa, Perfiles educativos # 29-30. Nueva Época. p. 1

(97) Sánchez Puentes, Ricardo. Op. Cit. p. 129



bre lo complicado que es realizar investigación científica, por que el proceso que pretende construir conocimientos, tiene que ir dando cuenta precisamente del entendimiento de conocimiento y de conocimiento científico; asimismo reinterpretar nociones fundamentales constitutivas del proceso de investigación como es la metodología, cuyo entendimiento en tendencias dominantes para la investigación, se le reduce a indicar etapas muy concretas al estilo de "el manual para el investigador" donde el sentido que cobra la investigación aparece como algo terminado; concreta aplicadora del método validado, pero la metodología como parte medular de la investigación, tiene que ser vista con ópticas diferentes, porque no es una simple técnica, representa estrategias constituidas por relaciones teórico-filosóficas, que con sus perspectivas particulares sobre lo que es conocimiento, construyen sus accionares investigativos, como los parámetros de validación para el discurso hecho por el accionar. Así la investigación científica se convierte en centro de polémica constante, al igual que el conocimiento que se desea construir, de manera que pretender "cerrar" el ciclo de reflexión arguyendo una sola forma de investigación emparentada con una metodología estática, hace presa a la investigación científica del ahistoricismo y la radicalización, elementos contra los que el proceso investigativo tiene que luchar. También la polémica sobre la investigación científica cobra mayor trascendencia cuando las diversas disciplinas llamadas científicas discuten sobre sus procesos de investigación, de tal forma que los conocimientos

sobre sus diversos objetos de estudio se van transformando. Y claro que el debate no puede ser hecho fuera del marco social particular que condiciona fuertemente, tanto a la investigación como a las nociones de conocimiento que se tienen en una sociedad.

Ahora en el caso de la pedagogía no podemos escapar a la reinterpretación de los enfoques para investigación que han ido conformando el conocimiento pedagógico que también necesitamos discutir, entre otras cosas por la desesperación latente sobre si la pedagogía es o no una ciencia; ante lo cual el proceso de investigación es fundamental para construir las respuestas, pero antes de ubicarnos directamente con la pedagogía requerimos clarificar interrogantes como ¿qué es la ciencia? para poder proceder a interpretar cómo se contempla a la investigación científica desde el campo de las Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

**CAPITULO II**

**LAS FORMAS DE CONOCER Y CONSTRUIR EL CONOCIMIENTO**

La necesidad de construir una interpretación teórica sobre la forma en que actualmente la investigación en pedagogía es entendida y reflexionada y sobre cómo podría pensarse desde otro punto de vista nos ha llevado por diversos derroteros cuya complejidad obliga a reflexionar detenidamente sobre los elementos que la involucran.

Así hemos partido por aclarar diversas nociones que "saltan" cuando se pretende una conceptualización sobre la investigación en pedagogía, una investigación que se supone debe ser científica, esto desde un marco interpretativo que postula a lo científico como lo único valedero para hablar de ciencias. Sin embargo, el proceso de validación científica de la pedagogía no se logra aislando a su proceso de investigación, ubicando a ésta en los cánones que dictan las perspectivas "manualistas", cuyo referente de verdad lo constituye la verificación y comprobación del hecho en un laboratorio. Existen posturas diversas (funcionalismo, estructural-funcionalismo, teoría de los sistemas) cuya base teórica se sustentan en el positivismo de Comte, convirtiéndolas en las únicas formas socialmente aceptadas para hablar de ciencia y de conocimiento.

De ahí que se aborda un análisis crítico hacia esa conceptualización cerrada sobre ciencia que se ha ido anquilosando al paso del tiempo haciendo necesario un acercamiento con

relación a las formas que se han postulado en diversos momentos históricos como formas que permiten la construcción y el conocimiento de la realidad.

Estos elementos servirán de marco teórico interpretativo para abordar la compleja problemática que ha vivido las Ciencias Sociales desde su surgimiento dado que al igual que las Ciencias Naturales se les ha tratado de ver como iguales y se les ha parcializado al desarrollarlas teórica y metodológicamente de la misma manera. Situación que ha surgido no casualmente, sino por la búsqueda del poder a través de la validación de una forma de conocimiento.

## 1.- UNA CONCEPTUALIZACION SOBRE CIENCIA.

La pregunta inicial sería ¿por qué un apartado para ciencia si en el acontecer cotidiano se ha "mascado" una idea imperante sobre ella; tan es de esta forma, que desde los años de educación primaria se memoriza un referente de la ciencia, que continuamente se repite quedando plasmada como "cicatriz" inborrable. El manejo común ubica a la ciencia como el espacio en que triunfa la "verdad" sobre la "mentira", ya que la ciencia realiza discursos ciertos sobre hechos determinados para que en una sumatoria, el conjunto de verdades constituyan a la ciencia. Sobre esta idea polemizamos y cobra significado nuestro entendimiento, puesto que el trabajo de la ciencia -desde nuestro punto de vista- abarca el esclarecimiento de las ideas que pululan sin una profunda reflexión o se aceptan como verdades absolutas e inertes; porque cuando a la ciencia se le dota de un carácter universalizado y totalizador de un saber que por lo tanto es "cerrado", se pierde la dimensión de los compromisos y conflictos de la ciencia, cuyos referentes necesariamente se deben tomar en cuenta al ejercer la práctica de la investigación.

Sobre el concepto de ciencia se han dado una serie de definiciones desde las que centran toda la verdad sobre ella, dogmatizando su entendimiento, hasta las más extremas que hablan de una ciencia proletaria, o ciencia capitalista: para la pri-

(1)

mera tendencia ha sido preocupación al definir el terreno la boral para la ciencia, o también citar sus características con intención separatista de "confusiones", ubicándola en el "altar" como algo "virginal", carente de compromisos, sin usos de nadie, más que el de proporcionar luz al oscuro derrotero del hombre. Este tipo de perspectiva, es deudora de un sinúmero de obstácu los que han entorpecido el entendimiento sobre la ciencia, al desprender afirmaciones (que en este momento son difíciles de sostener) tales como: la neutralidad ideológica del conglomerado científico; la intocabilidad del conocimiento etiquetado como tal; el carácter apolítico de las ciencias entre otros. Sin duda las afirmaciones anteriores, están atravezadas por el dogma tismo, al establecer un discurso permanente que se niega a mover sus presupuestos ya aceptados como verdades. En contra de estas ideas materializamos nuestra inteligibilidad sobre la ciencia, como el marco que permita reflexionar sobre el hacer en la investigación.

#### CIENCIA Y CIENCIAS.

Es difícil universalizar cuando se piensa en las especificidades de los diversos objetos de estudio, pero este referente va aclarando un entendimiento de la ciencia de manera distinta,

-----

(1) Una definición que aglutina cierta idea, pero no su fundamentación, sólo hace traducción sin comprensión.

puesto que al reconocer que existen campos de estudio diversos, la ciencia puede ser entendida desde la necesidad que cada objeto de estudio exige. Esto no impide el tener una idea general sobre ella, pero ésta es válida cuando se habla de ciencia en tanto un conjunto de conocimientos y en este sentido si podemos hablar de las ciencias sociales como de las naturales, en ambos campos existen la misma intención; construir conocimientos que den cuenta de las problemáticas del objeto de estudio, en ambos existe la misma necesidad; referir los discursos hechos bajo un marco científico, en concreto tener pertenencia científica. Pero esta generalidad tiene que ser cuestionada por la especificidad del conocimiento, es decir, qué se entiende por él, cuándo el discurso que se sustenta puede ser catalogado como tal, y para esto, es necesario la constante vigilancia epistemológica sobre los discursos y el proceso generativo, con esto hay una vía que permite la innovación del saber, negando la posibilidad de que exista algo inmutable en cuanto al conocimiento. El ejercer una acción científica implica por principio de cuentas reconocer la temporalidad del conocimiento a diferencia de los "divinizadores" de la ciencia - que arrastrando una concepción positivista - postulaban la universalidad del conocimiento, cuando éste es constituido con base en las reglas del juego ya aprobadas por el método hipotético-deductivo, aunque se trate de campos de estudio que merecen enfoques metodológicos distintos. "Al punto de intentar una definición. o al menos un concepto de conocimiento, se toma conciencia de que una definición de la



ciencia no es separable de una taxonomía, es decir, de una cla  
sificación de las diferentes disciplinas que abarcan el cuerpo  
de conocimientos sistematizados que se denomina ciencia." (2)

Esto no quiere decir que se niege la diferencia existente entre los objetos de estudio que pertenecen a la ciencia, pero es necesario reconocer que éstos se bifurcan en el estudio de la naturaleza o de las relaciones sociales de los hombres, en donde la construcción del conocimiento se debe hacer tomando en cuenta la particularidad del objeto y no pretender homogeneizar para cualquier situación de estudio la estrategia utilizada por tal o cual disciplina de forma única con la intención de totalizar un accionar "científico" partiendo de una vieja premisa positivista de que el conocimiento para ser tal, debe ser tan claro que cualquiera lo pueda comprobar, idea que en un momento histórico se concretiza y que arrastramos hasta nuestros días provocando la mistificación de ciencia y lo científico. "Es muy común escuchar el vocablo de ciencia, el cual a su alrededor ha creado una corteza mística que impide tener una visión global de su contenido. El hablar de ciencia nos sirve para afirmar, cuestionar y rechazar el conocimiento y los razonamientos de otros individuos. Cuando afirmamos, decimos que lo afirmado es científico, cuando negamos, decimos que

-----

(2) Vázquez, Héctor. Op. Cit. p. 21

no lo es, cuando cuestionamos se dice que lo cuestionado no está apegado a las normas, o leyes científicas, cuando rechazamos se argumenta que falta rigurosidad científica. Así mismo para identificar algunos y separarlos del resto de la sociedad se dice que son científicos, hombres de ciencia, comunidad científica." (3)

La pretendida universalización del saber, a través de un proceso único de conocimiento es la culpable de que la misma ciencia se dogmatizara. Con esta perspectiva se creó la idea de que para ser científico es necesario partir de premisas totalizadoras, y entre éstas destacan por su imprecisión la afirmación de que la ciencia es; "generalizable; porque los resultados que se obtienen acerca de los hechos particulares puede extenderlos a una gama de sucesos más amplia, ya que parte de una realidad en la cual los fenómenos se dan individualmente pero no aisladamente." (4) Sin embargo, con esta aseveración se da un entendimiento de tipo general, pero a diferencia de nuestra interpretación, que entre otras cosas, reconoce la temporalidad del conocimiento, la especificidad de los objetos de estudio, la necesidad de la vigilancia epistemológica sobre el proceso de construcción del conocimiento

-----  
 (3) Pantoja García, Gabriel. Op. Cit. p. 93

(4) Bunge, Mario. La ciencia, su método y su filosofía, citado por Arias, Norma en Importancia y necesidad de la investigación experimental en la educación. p. 6

que constituye a una ciencia; la severación de la generalidad de la ciencia muestra un pensamiento que niega la especificidad de los objetos, da por resultado el mismo problema del conocimiento a partir de un método general que se acepta independientemente de los campos de estudio; sumado al error más grave, al manifestar que el conocimiento es perpetuo. Esta serie de imprecisiones también tiene su historia, con el intento de validar de manera general el estudio que se hace sobre la sociedad a partir de la metodología probada en el estudio de la naturaleza, de manera que los conocimientos sobre la sociedad tuvieran carácter científico, obteniéndolo a partir de ser "verificables" y aceptados sin discusión. Esto es herencia del pensamiento comtiano, quien "...Reduce el conocimiento al modelo del conocimiento de las ciencias físico-naturales (física-matemáticas de Newton). La tarea de la ciencia consiste en la observación y clasificación de los fenómenos que obedecen a leyes. Es decir a relaciones necesarias y constantes."<sup>(5)</sup>

Sin embargo, la estatización del conocimiento que se desprende de la intención comtiana respecto a las ciencias sociales, teniendo como referente a las naturales, niega el camino de la lucha que tuvieron que librar las mismas ciencias de la

-----

(5) Vázquez, Héctor. Op. Cit. p. 21

ma positivista que ha limitado el desarrollo científico para estudiar lo social, por lo que es necesario superar el pensamiento comteano, que representa el obstáculo más fuerte para la construcción del conocimiento de la sociedad. Ahora retomando el caso de la física tenemos que..."Al despuntar la edad moderna, las ciencias particulares y ante todo la física, inbuidas de un espíritu nuevo, se desgajaron del tronco de la filosofía tradicional negándose seguir acatando principios y métodos inadecuados a sus nuevas exigencias de investigación. En efecto, la nueva mentalidad que manifestaba un interés antes inusitado, por el estudio del mundo de los fenómenos y de sus relaciones constantes ("leyes") ya no podía sujetarse a los modelos de la antigua acepción, anclada en el ya desprestigiado principio de substancia o esencia necesaria."<sup>(8)</sup> Con esto podemos rescatar que la constitución de una ciencia se va dando por la superación de conocimientos anteriores más que de su simple negación, al demostrar su temporalidad y que por lo tanto no es válido hablar de conocimiento acabado, cuando el desarrollo de cualquier ciencia ha sido causa de la rectificación de errores, que con su matiz de científicos representan verdaderos obstáculos que aunque en muchas ocasiones, teóricamente se ha demostrado su inoperancia, se han arraigado tanto que es necesario luchar contra su mistificación por-

-----

(8) Altieri, Angelo. Introducción al estudio de la filosofía y sus problemas. p. 57

naturaleza contra aseveraciones que se ubicaban como conocimientos, tal es el caso de la física. "La física de la antigüedad y de la llamada Edad Media; por ejemplo, se basaban en una interpretación organicista: a partir de ellas se deducían las leyes del movimiento de los cuerpos. Se pensaba que todo objeto poseía una naturaleza particular que le era propia y que sus desplazamientos obedecían a la organización específica de su naturaleza tendiente siempre, a la obtención de un fin determinado. La naturaleza de un ave era volar, la del humo subir, la de una piedra caer, la física organicista, se sustentaba en la observación directa elaborada a partir del sentido común de la época." <sup>(6)</sup> Con esto vamos saliendo al paso de que el conocimiento para ser tal, tiene que ser permanente, sí en el estudio de la naturaleza se tuvo que dar la superación de conocimientos anteriores que obstaculizaron el desarrollo de las ciencias naturales. En este mismo caso, se encuentra el campo de estudio de la sociedad, es decir también tiene que librar una lucha contra conocimientos que obstaculizan su desarrollo, para negar que la única posibilidad de estudiar científicamente lo social sea partir del paradigma

-----

(6) Subrayado en el original.

(7) Vázquez Héctor. Cp. Cit. p. 20

que tienen la historia de haber sido considerados como conocimiento, y su mantenimiento obedece a la utilidad o a la relación que determinadas ideologías "por conveniencia" tienen con el discurso.

La intención de Comte al traspolar el esquema positivista a lo social está problematizado por la necesidad de objetividad, si ya en lo natural la verificación experimental había dado resultado, inclusive hasta la reproducción en laboratorio de los fenómenos "¿por qué lo social no podría tener el mismo tratamiento para lograr la objetividad?"... "El esquema elaborado por el positivismo difiere sólo superficialmente del Kantiano y Hegeliano, como veremos a continuación, la fundamentación de la sociología positivista se resuelve incorporando a las ciencias sociales en el marco de las ciencias físico-naturales, y como consecuencia el conocimiento de la sociedad se plantea como física social." (9) El problema de la objetividad pareció resuelto, si ya el estudio de la naturaleza a través de sus ciencias particulares alcanzaba la objetividad, entendida ésta como verificación laboratorista, o estudio de fenómenos en condiciones similares con resultados idénticos para diferentes investigadores, entonces sólo bastaba hacer lo mismo con la sociedad, pero el problema de la objeti

-----

(9) Pérez Ramírez, Florencio. Fundamentación filosófica de la cientificidad de la pedagogía. p. 57

vidad en el conocimiento de lo social es rechazado -sobre todo por posturas de tendencia positivista- a excepción de cuando el proceso de elaboración del conocimiento ha sido "perro fiel" del método científico universal; es decir, cualquier proceder investigativo diferente a la postura "científica-positivista" se condena a caer en lo subjetivo.

Para el problema de la objetividad es menester reconocer los diferentes campos de la ciencia y que la objetividad debe ser reconocida de manera diferente: "En tanto que un biólogo, que investiga una estructura anatómica, se encuentra separado de su objeto de estudio y mantiene una relación de exterioridad con él; cualquier sociólogo, historiador, antropólogo social, y aún un psicólogo, se encuentra inserto dentro de su objeto de estudio ya que, en tanto individuo participa de la realidad social que investiga."<sup>(10)</sup> Por lo que la objetividad del conocimiento debe ser reinterpretada a partir de los parámetros que se consideran necesarios para lograrlo sin desconocer la diferencia notable entre hacer investigación de lo natural que en lo social. "La finalidad y el sentido de las construcciones teóricas físico-naturales, tienden al dominio de la naturaleza y son idénticas para todas las clases y grupos sociales existentes. La gravedad de

-----

(10) Vázquez, Héctor. Op. Cit. p. 48

Newton como categoría válida para la física media, es considerada como universalmente valedera para la teoría física en China, Rusia o USA, sucede lo mismo con la macro y microfísica.<sup>(11)</sup>

Se puede reconocer que los criterios para validar el conocimiento cambian de acuerdo al campo que se estudia y que ha sido un error querer utilizar el mismo rigor crítico para campos de estudio disímiles. El error ya señalado se puede rastrear filosóficamente en los enfoques idealistas desde Kant y Hegel cada uno con su particular visión, hasta el momento en que se pretende conciliar los enfoques de cada uno con respecto a la idea contenida sobre ciencia y que con los trabajos de Augusto Comte, aparentemente se realiza la conciliación al postular que el estudio de lo social cobra carácter y objetividad científica usando el paradigma positivo, independientemente del momento histórico y de los procesos estructurales que conforman la sociedad. Con esta postura se desencadenó una serie de "análisis" sobre las relaciones de los hombres permeados de ahistoricidad con un absolutismo idealista en que se parte de la intuición y percepción simplista para entender los hechos. "La percepción e intuición no son más que herramientas endebles desde el momento en que toman el hecho observado como inmediato sin causa ni consecuencia."<sup>(12)</sup>

-----

(11) *Ibidem*. p. 48

(12) Pérez Ramírez. O. Cit. p. 72



De esta perspectiva positivista sobre lo social también podemos encontrar dos premisas básicas engendradas que abortaron la idea de que la ciencia es apolítica, sin ideologías ni compromisos.

"El objeto de conocimiento (social) al ser general y estable, no puede ser transformado sólo estudiado y El sujeto que conoce, el científico debe respetar estas categorías, de otra manera no puede considerarse científico." (13)

Resulta evidente como la ciencia encaminada por la idealización niega la acción del hombre como transformador y lo ubica como observador de un acontecer social que está regido por leyes naturales, al que el científico sólo le queda describir e interpretar para descubrir dichas leyes. Esto ha sido criticado recientemente en tanto "...no es suficiente disponer de los datos que forman parte de una realidad concreta en un momento determinado, y establecer las relaciones entre ellos y los sistemas de ideas presentes en ese momento para llegar al conocimiento de estos y de su formación. Es cierto que la investigación de la realidad es un paso necesario, pero ello no se hace en una relación directa entre el pensamiento y "datos" de lo "real", reconociendo esta críti-

-----  
(13) Ibidem. p. 73

(14) Limoeiro, Miriam. Op. Cit. p. 81

ca el científico social ha sido obligado a asumir perspectivas más comprometidas, con un pensamiento más crítico y no revisionista. El pensamiento crítico sobre la manera naturalista de contemplar lo social es deudor de la reflexión de Marx, sobre todo cuando se lanza en contra de la manera idealista en que se estudia la sociedad, cuando afirma "los filósofos hasta ahora no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo."<sup>(15)</sup> Con esto, el camino abre la brecha para reinterpretar a la ciencia, lo que se entiende por conocimiento, hasta los usos que determinados grupos hacen de ciertos discursos aparentemente científicos, o científicos, que son afines a sus ideologías.

#### ¿CIENCIA APOLITICA?

El pensamiento de Marx ha sido "motor" de reinterpretaciones a todo lo que se había aceptado de forma casi petrificada y que en el caso de la interpretación sobre la ciencia, sus estudios ponen de manifiesto que la visión positivista sobre lo social, permite aceptar que el estado que guarda una estructura social, está dado por causas y leyes de tipo natural, con lo que la acción del hombre, más que su práctica,

-----

(15) Marx, Karl. Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos. p. 4

su praxis se niega porque a determinados grupos conviene tal visión "naturalista", ya que no se ve afectada su posición de hegemonía e inclusive estos grupos dominantes legitiman la estrategia de investigación y afirman que la ciencia llega a su mejor grado, porque el investigador puede estudiar la sociedad sin mezclar su ideología, de manera que la ciencia se desprende de la política perversa, siendo pura y ascética, y que los científicos pueden observar de manera clara el suceder social.

La visión contemplativa del investigador es reclamada por Marx, quien critica la acción, ya que esta no requiere ser simplemente observada sino transformada, y que el estudio de lo social desde el ámbito idealista tiene implícitos intereses políticos, ligando al desarrollo de la sociedad a la perpetuación de cierto orden. De esta manera, la teoría del conocimiento se transformó en una teoría de la ciencia muy criticable.. "La derivación de la teoría del conocimiento en teoría de la ciencia, bajo el fondo del desarrollo del capitalismo avanzado signa un discurso de legitimación en la praxis social; el proyecto del capitalismo bajo el signo de la racionalidad."<sup>(16)</sup> Sin embargo al citar cierta idea sobre la ciencia ligada al desarrollo y legitimación del capitalismo

-----

(16) Medina Hoyos, Carlos Angel. Positivismo y racionalismo crítico. p. 1

también orientó la racionalidad en otro sentido muy extremo; el pensar que la contrapartida a una ciencia con aspectos implícitos al capitalismo se da con una ciencia proletaria. Ciertos trabajos extraviaron la apertura hecha por Marx a la discusión sobre la ciencia con aseveraciones como de que la única verdad es la verdad proletaria y que el conocimiento sólo tiene pertenencia proletaria, sin embargo, este extremo vuelve a estatizar el conocimiento y hacerlo sagrada pertenencia, postura que también es muy criticable. Es precisamente en este momento cuando el regreso al análisis epistemológico del discurso que da cuenta de un objeto nos permite rehacer el carácter científico de dicho conocimiento "... entendemos aquí por epistemología, el estudio crítico a posteriori que versa sobre los principios, las teorías, las hipótesis, los métodos y las técnicas de investigación que una ciencia pone en juego al producir conocimientos." <sup>(17)</sup> Y con esta estrategia se puede abordar el problema del conocimiento en la ciencia, desde su interior pero ligando esta problemática a la extensa problemática social; en donde diversos grupos usan a su manera determinados discursos que se ligan más a sus necesidades. El caso del proletariado es una lucha social, en donde la razón sobre la injusticia social de un sistema capitalista ha sido demostrada y guía la acción

-----

(17) Sánchez Puentes, R. Op. Cit. p. 130

de transformación, pero asumir que se tiene toda la verdad por el mero hecho de ser proletario es otra postura que dogmatiza a la ciencia y la vuelve a encerrar en el misticismo en la que el pensamiento comteano la había enterrado "...si bien ya no ha de ser la razón teológica del medievo la referencia legítima, tampoco puede ser ya la razón de la "ciencia", como razón universal válida para el hombre en los términos en que August Comte la delimitaba."<sup>(18)</sup>

"La etiquetación del conocimiento en el mundo contemporáneo es uno de los principales elementos que pueden generar la estabilización, estatización, institucionalización, universalización, generalización y la ahistoricidad del conocimiento que puede tomar la vanguardia de la ciencia. Estamos en un momento histórico en el que la ciencia social y las demás ciencias deben cuestionarse sobre su futuro como ciencias."<sup>(19)</sup> para poder asumir el estudio de las relaciones de la sociedad y la ciencia desde criterios no ortodoxos. En esta referencia sobre la ciencia desde una discusión más amplia es donde el accionar pedagógico ejerce un trabajo realmente productivo sobre su confuso objeto de estudio.

Para lo cual, el siguiente apartado nos hablará de esas

-----

(18) Medina Hoyos, Carlos Angel. Op. Cit. p.2

(19) Pérez Ramírez, Florencio. Op. Cit. p. 286

formas que históricamente se han ido construyendo en relación al conocimiento, formas que dan origen de una u otra manera a la validación de un tipo de conocimiento y por ende de ciencia.

2.- EMPIRISMO Y RACIONALISMO COMO FORMAS GNOSEOLÓGICAS :  
DOS PRÁCTICAS ANTAGÓNICAS.

Cuando nos encontramos ante la necesidad de abordar la pro  
blemática sobre el cómo se ha ido estructurando la construc-  
ción del conocimiento, generalmente nos enfrentamos ante un  
sin fin de cuestionamientos al respecto, así, se problematiza  
sobre la realidad, el conocimiento y el desarrollo de las  
ciencias.

De tal forma que en este apartado centraremos la discusión  
en la polémica que se ha suscitado entre las posturas que des-  
de nuestro punto de vista consideramos como fundamentales, da-  
do que en ellas y por ellas se da origen; primero a tratar de  
conocer la realidad y a partir de esto elaborar conocimiento  
sobre ella, así se analizarán al racionalismo y empirismo co  
mo posturas que a través de sus planteamientos estructuran u-  
na forma diferente del cómo y a través de qué se puede llegar  
a construir conocimientos sobre la realidad, después, se abor-  
darán dos posturas que retomando elementos teóricos sobre las  
primeras, se postulen como formas de conocer a la realidad a  
través del análisis que éstas realizan, en cuanto a la concep-  
ción del mundo, de la realidad y cómo se da en ellas el víncu  
lo del sujeto y el objeto, esto en relación a la teoría y a la  
práctica que ejerce él mismo sobre la realidad, todos estos  
elementos, nos permitirán ubicarnos finalmente en la diserta-

ción que se ha dado en relación a las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales y su lucha por consolidarse como tales.

Para entrar al análisis antes señalado pasamos ahora a retomar al racionalismo y empirismo como dos posturas que surgen entanto la construcción del conocimiento, considerándolas como las bases para las elaboraciones actuales.

En la actualidad, no se puede hablar de un antagonismo tan fuerte en cuanto a ellas, ya que ambas se pueden encontrar y vincular en un mismo proceso, así "... un empirismo sin leyes claras coordinadas, deductivas no puede ser ni pensado ni enseñado; un racionalismo sin pruebas palpables, sin aplicación a la realidad inmediata, no puede convencer plenamente..." (20) y sin embargo, se podrá observar cómo en sus inicios si surgen como posturas contrarias y específicamente en cuanto a la concepción de S-O<sup>(#)</sup> ante la construcción del conocimiento, pero a pesar de ello hoy esta construcción no puede generarse a partir de un sólo polo, sino que en los procesos de investigación se puede aplicar ambos no en una situación lineal, sino en una vinculación que intenta ser dialéctica en tanto que cada una, racionalismo y empirismo se interrelacionan y se complementan

-----

(20) Bachelard, Gastón. La filosofía del No. p. 9

(#) A partir de aquí, al hablar del sujeto y el objeto, aparecerán las letras S-O.



generando así un proceso que trata de ser más totalizador, al no reducirse a la explicación, o totalmente empírica o totalmente racionalista.

Existe así, aquella postura filosófica que advierte y en lo cual se fundamenta para lograr su desarrollo, en la tesis de que el conocimiento no surge con base al mundo exterior, es decir al mundo natural, sino que los conocimientos se elaboran en la mente del hombre. Se habla entonces del mundo de las ideas en donde la vida de los hombres se desarrolla y explica a través de la reflexión y por lo tanto el pensamiento es la base en la cual se elabora el conocimiento. Platón, iniciador de la misma, advierte que la experiencia dada su conformación inconstante, no puede hablar y dar a conocer la realidad; así, los sentidos no pueden hablar de un saber puesto que siempre se encuentran expuestos a los cambios del mundo sensible, natural, por lo cual se llega a pensar en que efectivamente, hay otro mundo que se desarrolla en la conciencia de los hombres, y en donde dada la capacidad de reflexión, se puede llegar a establecer conocimientos; sobre el mundo, (21) sobre los hombres.

-----

(21) "...las ideas son para Platón algo incorporéo, susceptible de ser conocido sólo por conceptos. No se dan por ello, en el mundo de los hechos empíricos; forman parte de otra realidad. Así se explica que el conocimiento de ellos se adquiera mediante otros recursos, siendo la dialéctica (su dialéctica) el método para descubrir las ideas..." Larroyo, Francisco. Platón. Diálogos, p. 18

Aquí se puede observar cómo al hombre se le provee de una cualidad innata sobre la elaboración del conocimiento, sin embargo, es importante hacer notar que esta capacidad no era desarrollada por todos los hombres, sino por algunos de ellos; por los filósofos. Posteriormente surgen aquellos que como San Agustín, piensan que esta facultad viene y se da por la gracia de Dios, es decir, que es externa al sujeto, pero que no pertenece a este mundo, sino a un mundo espiritual, divino sin embargo, el racionalismo contemporáneo desecha esas ideas y advierte que el hombre elabora sólo a través del pensamiento, el racionalismo, así entendido, ubica al sujeto en una de terminación tal, que lo reduce a su producción mental, su ideal de conocimiento se da en cuanto a que todo lo que considera como real posee necesariamente una lógica y validez uni versal. Por lo tanto el sujeto es reducido a realizar una ac tividad meramente reflexiva que elabora por ella el conocimiento, tomando al pensamiento como el único elemento, sin vin culación alguna con la realidad concreta y es pura especulación dado que nunca regresa los ojos a aquello que sucede en esa realidad y aún cuando se habla de que realiza una actividad ésta es mera especulación, es importante tomar en cuenta que este racionalismo aún cuando conserva las bases filosófi cas y epistemológicas de su inicio, ha sufrido transformaciones, puesto que ahora la, postura racionalista no habla de una realidad espiritual, ni de una realidad fuera de este mundo, se habla entonces de la realidad ideal en la que supuesta mente se mueve el ser humano, pero que no concretiza al no

concebirse a ésta como producción del mismo.

Así Marx critica tal postura al afirmar "... el problema de que si al pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema práctico. Es en la práctica donde el hombre tiene que demonstrar la verdad, es decir la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento...".<sup>(22)</sup> de otra manera el hombre elabora de la nada y su elaboración no se puede decir que sea o no verdadera, dado que este sujeto se niega a mirar el mundo real, por lo tanto, se habla de una sujeto que no se vincula con el mundo y en donde éste elabora sólo una práctica reflexiva sobre un mundo que no existe, y que conforma en su interior conocimientos sobre un mundo ideal, en donde no se da claramente una vinculación de un sujeto y un objeto, pues to que parece ser que el objeto se encuentra en el interior del sujeto y que incluso este objeto, si se va elaborando y construyendo pero a través del mismo sujeto, sin ubicarse en un espacio y un tiempo determinado, ya que el objeto que se elabora por la reflexión en el pensamiento, tiene por si un valor universal y permanente.

De tal forma que se puede considerar que en el raciona-

-----

(22) Marx, Carlos. Trabajo asalariado y capital. pp. 33 y 34

lismo el sujeto tiene una importancia fundamental, puesto que gracias a su reflexión se llega a la construcción del conocimiento, sin embargo, dado que esa elaboración no parte de la realidad sino sólo del pensamiento, dichos conocimientos, no pueden hablar de ésta, y así el sujeto se queda en un polo de la relación teoría-práctica, en el nivel de la reflexión teórica y en la elaboración ideal y neutra del conocimiento. Se aclara que al hablar de la relación teoría-práctica ésta es retomada como la categoría que utiliza Marx para explicar la construcción de la realidad, de ahí que apuntamos como los racionalistas no veían esta relación puesto que consideraban a la actividad de los hombres como situaciones que eran necesarias para la existencia, pero que no tenían ningún vínculo al tratar de explicar la realidad, ya que esto pertenecía al mundo de la reflexión, de las ideas.

La postura contrastante, que surge en oposición al racionalismo, es la que contempla como la base para la elaboración del conocimiento a la experiencia humana. El empirismo advierte que no es posible que el hombre construya los conocimientos de la nada, él dice "... que no hay ningún patrimonio a priori de la razón, que la conciencia cognocente no saca sus contenidos de la razón, sino exclusivamente de la experiencia..."<sup>(23)</sup>, de tal forma que para poder hacerlo es neces-

-----

(23) Hessen, J. Op. Cit. p. 54

sario que el hombre se ponga en contacto con el mundo exterior ya que los conocimientos están ahí y sólo hay que descubrirlos en las cosas que rodean al hombre.

Los empiristas consideran que el espíritu del hombre es un lugar vacío, que él, al entrar en contacto con el mundo y con la realidad, va llenando ese vacío con el conocimiento que le proveen las cosas ya dadas, así, el empirismo parte de los hechos concretos y se toma como la única fuente del conocimiento a la experiencia, dentro de ésta, Jhon Locke explica dos niveles; primero advierte que se da una experiencia externa (sensación) cuando el sujeto entra en contacto con el objeto de conocimiento y a partir de este nivel se da el otro, la experiencia interna (reflexión), pero sólo en y a partir del primer concreto, o sea que sí hay reflexión en el empirismo pero ésta se reduce y aplica a lo meramente observable del objeto con la única finalidad de descubrir el conocimiento. Por lo tanto en esta reflexión no se cuestiona, ni se pone en tela de juicio lo observado, solamente se deduce a través de ello.

Así, el sujeto se contempla como un ente pasivo que acepta como válido sólo aquello que sus sentidos le indican, puesto que según él, esa es la prueba más palpable de su validez y de la existencia del objeto, por lo tanto en el empirismo se privilegia la condición del objeto en tanto que se considera que es y existe por sí mismo, no se toma en cuenta al hombre

como su creador, de tal manera, el conocimiento que elabora el sujeto parte y se da solamente por aquello que quisieran captar los sentidos, de tal forma que en esta postura "... sólo se conciben las cosas, la realidad, la sensoriedad, bajo la forma de objeto o de contemplación, pero no como actividad sensorial humana, no como práctica..."<sup>(24)</sup> el sujeto es reducido a una actividad de pura contemplación sobre la realidad, en donde no tiene ninguna relación o vinculación con las cosas que existen en el mundo natural y social, aquí se acepta lo que se capta y no es posible cuestionarlo dado que los sentidos no pueden engañar.

Parece ser entonces que el actor principal de empirismo, es el objeto, puesto que en él y por él se descubre el conocimiento, pero nunca se vincula a todo esto con el hacer práctico de los hombres, dado que ellos sólo tienen que realizar la tarea de contemplar las cualidades del objeto para que a partir de esto, se pueda deducir el conocimiento, la posibilidad de efectuar la relación teoría-práctica, no existe, puesto que aún cuando se pueda hablar de una práctica por parte del sujeto, ésta será sólo de contemplación, en tanto que no se puede concebir que el sujeto pueda participar en la transformación del objeto, ya que éste existe independientemente del sujeto y por lo tanto no se puede influir en

-----

(24) Marx, Carlos. Op. Cit. p. 33

sus transformaciones, las cuales si se dan pero de acuerdo a una evolución natural.

---

### 3.- SOBRE EL CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD.

#### IDEALISMO - MATERIALISMO.

A partir de la explicación anterior sobre el racionalismo y el empirismo en donde se aborda el problema de la construcción del conocimiento, nos seguimos enfrentando a ese cuestionamiento, ya que se dieron momentos históricos en donde la determinación de lo científico estaba dado por una u otra postura y en la actualidad aún se sigue dando la confrontación aún cuando la crítica que sin riesgo se puede hacer, es que en ambas no se considera al sujeto como creador y constructor del conocimiento, sino que se le considera como un sujeto pasivo o que desarrolla una actividad reflexiva, pero interna y sin vínculo real con la realidad. Por lo tanto y para poder aclarar con mayor fuerza se analizarán en adelante dos formas de conocer a la realidad que parecen por sus fundamentos, ser complementos de cada una de las anteriores.

Los problemas enfrentados ante la construcción del conocimiento no se dan aislados y surgen también por aquellos conflictos que se generan cuando se pretende esclarecer cómo el hombre conoce la realidad, dicha problemática se centra principalmente en los campos teóricos opuestos: el idealismo y el materialismo "... en rigor materialismo e idealismo no son son primariamente concepciones gnoseológicas, sino onto-



lógicas; de por sí no se refieren al conocimiento sino a la realidad, pero sí llevan una determinada posición gnoseológica, que en el idealismo es racionalista y en el materialismo es empirista. Así, gnoseológicamente la contraposición se da entre racionalismo y empirismo..."<sup>(25)</sup> de tal forma que una vez abordado el racionalismo y empirismo como posturas gnoseológicas se rescata la concepción que surge de idealismo y materialismo, es importante tomar en cuenta el complemento que surge entre idealismo-racionalismo y empirismo-materialismo como posturas que hablan del conocer y de la construcción de la realidad y del conocimiento sobre ésta.

En el idealismo se postula que el hombre se encuentra dotado de una facultad de orden superior que le permite ser diferente a los animales; así el hombre puede efectuar la actividad del pensar, el cual lo llevará al conocimiento de la realidad, o sea que lo realmente importante en el sujeto es tomar en cuenta la facultad de orden superior, de la que fue previsto, la cual se encuentra situada en el alma en donde reside la capacidad de aprender, ya que ésta provee al hombre de ideas que le hablan de la realidad, haciendo innecesario que se tome en cuenta al mundo exterior.

-----

(25) Dri. Ruben, Los modos del saber y su periodización. p. 16

De tal forma que para los idealistas la capacidad de aprender, de conocer a la realidad reside en el interior del hombre y se desarrolla a través de las ideas, ideas que no surgen a partir de la realidad, sino de una reflexión puramente interna que hace pensar en la existencia de un mundo diferente al material, el cual existe y se da sólo como un reflejo de ese mundo inmaterial y superior. "Por primera vez en la historia del pensamiento se admite expresa y conscientemente una realidad inmaterial, y es claro que se trate de hallarla mediante un saber supraempírico, mediante una actividad espiritual desembarazada del mundo de la materia"<sup>(26)</sup> por lo que en el idealismo los sentidos son un estorbo que no deben tomarse en cuenta, puesto que nublan la capacidad del hombre de reflexionar, así él tiene que desembarazarse de ese estorbo para poder entrar en contacto con la esencia y la intimidad, con el mundo inmaterial a partir de las ideas y de su reflexión.<sup>(27)</sup>

-----

(26) Larroyo, Francisco. Op. Cit. p. 18

(27) Estas ideas que se generan internamente van enfocadas hacia un deber ser del sujeto y del mundo, lo cual conlleva una postura teórico-epistemológica en donde se advierte la necesidad de llegar a un equilibrio. Por lo cual sólo se concibe a la realidad a partir de la razón.

En el idealismo el papel importante lo tiene aparentemente el sujeto, en tanto que éste es el que puede pensar y reflexionar sobre la realidad, pero a esta manera de conocer no se le puede pensar vinculada con la actividad práctica de todos los hombres, así pues Marx, afirma que se da entre materialismo e idealismo cierta superioridad en este último, ya que sólo en él se desarrolla el lado activo del sujeto en relación al conocimiento de la realidad, pues aquí el sujeto ve en el objeto a su producción, sin embargo ahí se da la contradicción en tanto que esta producción sólo parte del sujeto individual y no de los sujetos en su práctica social, de ahí que aún cuando se hable de cierta actividad por parte del individuo, ésta se torna pasiva por volverse en pura reflexión sin una aplicación práctica hacia la realidad.

El materialismo como postura opositoria al idealismo, se da en una vinculación gnoseológica con el empirismo, en tanto que rescata y revaloriza a la observación y la experiencia sensorial para poder hablar a través de ellos sobre la realidad. El postulado fundamental del materialismo dice que la realidad se llega a conocer por medio de los sentidos ya que las cosas u objetos y hechos están ahí, sólo basta con que el hombre dé cuenta de ellos, pero no en un cuestionamiento y una reflexión, sino solamente en una observación del objeto que dé cuenta de él, de tal forma que aquí se concibe a la realidad como objeto de contemplación, pero no como producto de la acti

vidad humana, sino como un algo que existe per se del sujeto.

"Es notable el hecho de que en el idealismo se combinan las posiciones que sostienen una actividad pasiva, contemplativa del órgano del conocimiento frente al objeto conocido, con otras se reivindica una actividad de dicho órgano, en el materialismo los sentidos se comportan pasivamente, en una actitud de típica contemplación."<sup>(28)</sup>

Resulta importante observar como este materialismo incluso el de Feuerbach, no concibe que el hombre debe ponerse en actividad para conocer y transformar al objeto (la realidad), y sin embargo, se hace si el hombre conciente o no, en su práctica, aún la utilitaria genera un proceso de transformación que determina y con ésto a él mismo, los cambios que se darán en la realidad.

En esta postura la relación O-S da mayor preponderancia a éste último, en tanto que parece ser que el conocimiento emerge del objeto, y así el sujeto lo único que tiene que hacer es ponerse en contacto sensorial con éste para de tal modo hablar del conocimiento del objeto, en donde sólo se da la posibilidad de descubrir la realidad pero no de construirla.

-----

(28) Dri, Eduardo. Op. Cit. P. 19

Aquí dicha relación parte unilateralmente, además se vuelve a negar la participación del sujeto en la construcción del conocimiento, en donde no es posible hablar de una relación teórico-práctica, pues aquí el sujeto no tiene la capacidad de crear y solo contempla al objeto para que éste le hable de la realidad, en este modelo "...el individuo se halla determinado, biológicamente e introduce esta determinación en el proceso de conocimiento por el cauce de su aparato perceptivo, el cual no hace más que registrar y transformar los im <sup>(29)</sup> pulsos procedentes del exterior..."

A partir de lo anterior, es importante resaltar que en el materialismo antes de Marx el conocimiento se determina a partir de la individualidad del sujeto, en tanto que la adquisición de éste depende exclusivamente de la capacidad que se tenga para percibir la realidad y su conocimiento, puesto que éste está ahí y el sujeto sólo tiene que enfrentarlo para conocerlo, así, surge otro cuestionamiento sobre este materialismo, en tanto que niega la posibilidad de poder elaborar un conocimiento social e histórico, ya que cada hombre para conocer tendrá que hechar mano de sus capacidades y habilidades sin cuestionar si el momento socio-histórico vivido determina o no dichas capacidades, ya que consideramos

-----

(29) Shaff, Adam. Historia y verdad. p. 91

"... que el hombre sufre los determinismos sociales y por es  
to es un ser social..."<sup>(30)</sup> puesto que si no se considera así  
a los hombres, sólo los ligarían factores de orden natural,  
biológico, negando la posibilidad de éstos de enfrentar su  
realidad y poder a través de su actividad práctica consciente  
transformar al objeto que se presenta tan independiente y  
aparentemente autónomo en este materialismo.

---

(30) Idem.

#### 4.- CONFORMACION DE UNA PRACTICA CONTESTATARIA.

Para iniciar este apartado tratamos de rescatar ciertas elaboraciones que hablan de esas formas que hasta hoy se han dado para conocer la realidad y así mismo construir conocimientos sobre ésta. Con la finalidad de aclarar este tercer momento que pretende hacer explícita una postura epistémico-teórica, para lo cual se presenta a continuación un cuadro que engloba las formas a partir de ciertas categorías, para cuestionarlas con relación al trabajo de Marx, que en este momento será centrado sobre las Tesis de Feuerbach en donde se puede aclarar que ni los empiristas-materialistas, ni los racionalistas-idealistas en forma separada pueden hablar de conocer a lo real de la realidad, dado que ambas relaciones no consideraban como importante la parte activa del sujeto y al hacer esto lo reducen ya sea a un ser sujeto meramente contemplativo o un sujeto que reflexiona pero aisladamente de la realidad.

POSTURA	PREMISA FUNDAMENTAL	RELACION SUJETO-OBJETO	TEORIA PRACTICA
RACIONALISMO	El conocimiento de lo real se elabora en el pensamiento. Se habla aquí del mundo de las ideas.	S---> O	Se da sólo una actividad reflexiva teórica por lo del sujeto sobre lo real.
EMPIRISMO	El conocimiento se da por medio de la experiencia. El hombre descubre el conocimiento en el mundo exterior, en los objetos.	O--- S	Se da un hacer "práctico" contemplativo, ya que éste sólo consiste en la observación del objeto.
IDEALISMO	El conocimiento se da en el interior del hombre, en las ideas que por la reflexión interna se genera sobre lo real	S--- O	Práctica teórica reflexiva que se individualiza y surge aislada de la realidad.
MATERIALISMO	El conocimiento se descubre por la observación y la experiencia, puesto que éste se crea según esta postura en los objetos de la realidad.	O--- S	Se da una práctica contemplativa, de observación sobre el objeto puesto que se piensa que el sujeto no tiene nada que crear ya que todo es creado.



Seguir considerando al hombre como un ser que es determinado por sus capacidades naturales para conocer la realidad, o como un ser que dice conocer cuando su pensar no se vincula con su actuar es reducirlo a ser un sujeto pasivo y contemplativo, que admite que la realidad es producto de una evolución natural y que en nada tiene que ver que él se desenvuelva y desarrolle en esa realidad de tal forma que desde nuestro punto de vista el hombre no debe de diferenciarse de los otros seres solamente por su capacidad de pensar o de observar al objeto sino que él se diferencia "... a partir del momento en que comienza a producir sus medios de vida y no en una reproducción..."<sup>(31)</sup> de lo ya existente sino en una transformación a partir de las relaciones sociales que se van generando, en donde el hombre no es ya un ser biológico e psicológico, sino un ser social.

Es así que a partir de las interpretaciones del materialismo e idealismo se concibe que para poder hablar de la realidad y de su conocimiento se requiere de una vinculación de ambas posturas en relación a que las ideas o conocimientos que se elaboran parten de situaciones reales, en donde éstas reflejan los hechos concretos que pueden ser observados y en donde aparentemente se hace a un lado la parte subjetiva del

-----

(31) Marx, Carlos. La ideología alemana. p. 19

fenómeno, al tomar sólo en cuenta lo que puede ser captado por los sentidos, la cuestión es que dichos conocimientos, se postulan como los únicos, validándose de esta manera ante los ojos de todos los hombres como reales, aquí y desde el punto de vista de esta postura, no es posible pensar en una transformación del conocimiento puesto que se cree y se presenta a éste como el único capaz de explicar a la realidad, a una realidad que es así porque evoluciona pero en donde la evaluación surge por causas naturales pero no porque los hombres actúen en ella, ya que esta realidad es independiente de los hombres. Es pues importante observar como los procedimientos en cuanto a la elaboración del conocimiento no se dan en una aparente neutralidad ideológica <sup>(32)</sup>, sino que estas formas que se validan como las únicas conllevan intenciones implícitas de dominación en donde se piensa que aquellos que poseen el conocimiento sobre la realidad, poseen también la verdad y por lo tanto la supremacía, es de esta manera que "...las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes de cada época; o, dicho en otros términos, la clase que detenta el poder material ocupa también el dominio sobre lo espiritual. Las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes, las mismas relaciones concebidas como ideas..." <sup>(33)</sup>. Aparente-

-----

(32) Cfr. Apartado; Ideología-conocimiento.

(33) Marx, Carlos. Op. Cit. pp. 50-51

mente en esta manera de abordar a la realidad y al conocimiento, se da una integración del idealismo y del materialismo, en tanto que los conocimientos emergen de la realidad a través de la percepción y después se establecen leyes generales para los mismos. Pero esta unión se da con una finalidad de dominación en donde se sustenta la tesis de que los fenómenos tanto naturales como sociales se puede por medio de la observación elaborar leyes que expliquen a éstos y a otros fenómenos, sin importar tiempo ni espacio, por lo tanto, dicha tesis niega que la sociedad pueda ser transformada por las relaciones que establecen entre sí los hombres, los cuales viven la realidad pero esta se da supuestamente autónoma del hacer de los hombres y se niega que ellos puedan crear medios para transformarla de acuerdo a su momento socio-histórico.

Así mismo el mundo de los hombres, creemos no puede ser interpretado y conocido sólo por la observación, pues ésta esconde muchos elementos que hablarían si se presentaran inmediatamente, mas sobre el fenómeno, además en el hecho de observar se da implícitamente una forma teórica determinada de aprehenderla la realidad, este hecho como se cree vulgarmente no es neutro sino que conlleva una posición teórico-epistemológica a través de la cual elabora sus conocimientos, desde nuestro punto de vista la realidad en tanto que no es totalmente concreta o material no puede ser explicada a través de leyes que se fundamentan principalmente en la observa

ción, puesto que existen elementos o relaciones que en los fenómenos sociales no se presentan concretamente y si se elabora a partir de ella, se estaría reduciendo el fenómeno a aquello concreto y observable, dejando de fuera toda la serie de contradicciones que se dan en lo social y que no son concretas. "Este modo de considerar los hechos no es algo incondicional. Parte de las condiciones reales y no las pierde de vista. Sus condiciones son los hombres, pero no vistos y plasmados a través de la fantasía sino en su proceso de desarrollo real, bajo la acción de determinadas condiciones. Tan pronto como se expone este proceso activo de vida, la historia deja de ser una colección de hechos muertos, como lo es para los empiristas, todavía abstractos, o una acción imaginaria de sujetos imaginarios, como para los idealistas."<sup>(34)</sup>

A partir de lo anterior, retomaremos al materialismo de Marx, no como una vinculación lineal entre idealismo y materialismo, sino a partir de criticar y cuestionarlas en tanto que excluyen al hombre de poder transformar a la realidad y de elaborar el conocimiento sobre ésta; en y por su relación teoría-práctica, es decir por su praxis; en relación a la primera porque al mundo sólo lo concibe en las ideas, ideas que hablan de un deber ser fuera de la realidad, y en el segundo,

-----

(34) Marx, Carl. Ibidem, p. 27

porque se cree que lo real parte sólo del objeto y que su existencia es autónoma e independiente del sujeto, pero en ambas -aún en el idealismo de Hegel y en el materialismo de Feuerbach- cuestionamos, que no toman en cuenta la práctica de los hombres. O es que la realidad realmente existe fuera del hacer de los hombres?., entonces las relaciones sociales no interfieren en ésta?

Así y retomando las Tesis de Feuerbach se seguirá trabajando a partir del Materialismo HistóricoDialéctico con base en las categorías S-O y la relación Teoría-Práctica, análisis que permitirá generar elementos en cuanto a la construcción del conocimiento.

Desde este punto de vista se considera que el hombre en su hacer práctico y siendo consciente o no de este hacer es el que va creando a la realidad, puesto que para poder transformarla es necesario que la práctica se haga consciente e intencionada en donde ésta sea apoyada por una postura ante el conocimiento de la realidad y de la manera en como se aprehende y construye.

De otra forma el hombre si participa en la creación de la realidad, pero su participación es determinada por una clase que pretende cosificarse en la hegemonía, a pesar de esto, tal determinación no se da totalmente, puesto que los enfrentamientos y los choques entre las clases antagónicas se siguen dando en todos los ámbitos de la realidad, aún cuando se pretende

hacer creer que la sociedad se rige por leyes que hablan y explican a los hechos concretos; como si la sociedad fuera igual en su estructura a la estructura de la naturaleza, o como si evolucionara como ella.

Nosotros retomaremos a aquella postura que no considera a la realidad como algo ya dado en los objetos o hechos aparentemente concretos o totalmente explicados en las ideas. Desde aquí se considera que lo real de la realidad continuamente se encuentra en choque y por lo tanto en transformación, que no se puede pensar en que los conocimientos y las aprehensiones sobre ellos, sean elaborados de una vez y para siempre, sino que dado lo anterior, la realidad y por ende el conocimiento cambian; no evolucionan naturalmente, sino que sufren transformaciones generadas por los choques y por las luchas que se establecen entre las clases, en donde son punto importante las contradicciones sociales las cuales se presentan ante los hombres después de haber analizado y cuestionado a los hechos concretos. (35)

Es así que a través de las tesis se considera como principal eje y constructor de la historia a la actividad práctica

-----

(35) "Las contradicciones pertenecen de manera exclusiva al mundo del juicio y (se elaboran y analizan) sólo en el pensamiento y el lenguaje. El lugar de la contradicción es el juicio. En este sentido en el mundo fáctico no hay contradicción..." Pereira, Carlos. "Dos aproximaciones al problema de la dialéctica" en Cuadernos Políticos # 10, p. 48. Es necesario ~~colocar~~ que así mismo estas contradicciones surgen de acuerdo

de los hombres, en donde se reconoce que no hay nada que pueda decirse exista para siempre, dado que los hombres en las contradicciones mueven y transforman a su realidad, puesto que si bien es cierto que existe un mundo natural independiente del hombre, éste en tanto es utilizado por él para resolver sus necesidades lo humanizan y pasa a formar parte ya del mundo social que no surge sólo de unas sino de todos los hom  
bres inmersos en un proceso social.

A partir de esto el vínculo S-O (retomando de lo ya elaborado en el capítulo I) se concibe como algo que implica a la vez muchas relaciones e interrelaciones generales precisamente por un Sujeto que se contempla en el proceso social como un objeto de conocimiento y en donde se niega el hecho de que el sujeto aprehenda al objeto por la mera contemplación o por la pura elaboración en el pensamiento; sino que en tanto S-O se dan en uno observándose en una práctica concreta, en su hacer. "Esta interacción se produce en el marco de la práctica social del sujeto que percibe al objeto en y por su actividad..."<sup>(36)</sup> y no sólo eso sino que se percibe a sí mismo

-----

a una postura teórica sobre la explicación de la realidad lo cual lleva a algunos a aceptarlas o a rechazar su real existencia.

(36) Schaff, Adams. Op. Cit. p. 86

como el objeto de esa práctica. Es pues imposible que se hable de un proceso cognocitivo que se estructura en la relación S-O a partir de la simple contemplación del sujeto sobre el objeto, o que se pueda pensar según los idealistas que el conocimiento surge sólo en y por el sujeto en tanto que éste elabora en el pensamiento alejado de la realidad material, así "...el sujeto cognocente no es un espejo, ni un aparato que registre pasivamente las sensaciones originadas por el medio ambiente. Por el contrario es precisamente el agente que dirige este aparato, que lo orienta y regula y transforma..."<sup>(37)</sup>, se establece en ellos no una relación sino que se contemplan como una totalidad donde a partir de ésta los hombres pueden elaborar y construir procesos a través de una práctica conciente transformadora o sea a través de la praxis, en donde se considera a ésta como el motor central que origina los cambios y por lo tanto, las construcciones sobre lo real.

Ahora, a partir de haber explicado las formas de conocer a la realidad y construirla en sus enunciados centrales vamos a ubicar a éstas en su relación con la aparición de las ciencias naturales y ciencias sociales, punto central del siguiente apartado.

-----

(37) Ibidem. p. 94



## 5.- LA SUBORDINACION DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL AMBITO DEL CONOCIMIENTO CIENTIFICO.

En relación al tema que se abordará en este apartado, se tratará de explicar y analizar la problemática que aún en la actualidad enfrentan las Ciencias Sociales y dentro de ella, los obstáculos a los que se han enfrentado para poder validarse como ciencias, obstáculos que posiblemente se han ido conformando dado que las Ciencias Sociales han sido analizadas y cuestionadas a partir de los marcos de interpretación de las Ciencias Naturales.

Sin embargo creemos necesario iniciar el análisis a partir del surgimiento de las Ciencias Naturales ya que ellas fueron las primeras en postularse como tales. El surgimiento de las Ciencias Naturales se da cuando el hombre se cuestionó sobre los fenómenos naturales que sucedían a su alrededor, ya que éstos eran de difícil explicación y no así las relaciones que se establecían entre los hombres las cuales se daban por una necesidad de existencia.

Así el hombre siempre ha tenido la interrogante del por qué del mundo y de él en éste, tratando de dar explicaciones que en la mayoría de las ocasiones centraban todo en la existencia de muchos y en los últimos tiempos de un ser supremo,

el cual era capaz de crear y mover todo el universo. (38)

Y es por esta razón que en el nacimiento de las Ciencias Naturales, estas tuvieron que iniciar una lucha en contra de las ideas religiosas sobre el mundo y los hombres por lo cual se inició la búsqueda de procesos que aclararan a los fenómenos naturales, negando su supuesta procedencia divina. Es de esta manera que los griegos son la primera civilización que busca explicar a los fenómenos a partir de ellos y, principalmente por medio de la observación del fenómeno para con esto deducir las causas y consecuencias del mismo y generalizar hacia otros fenómenos de similar estructura, elaborando leyes generales que explicaban a la naturaleza. (39) El método utilizado era el inductivo-deductivo puesto que después de llegar a la elaboración de una ley, ésta se aplicaba a todos los

-----

(38) "Las sociedades de la Antigüedad y de la Edad Media justificaban las desigualdades sociales, es decir, la esclavitud, la servidumbre y la distinción entre nobles y plebeyos, invocando la voluntad divina. Según la ideología tradicionalista de esas sociedades, desde el nacimiento existían desigualdades de derecho entre los individuos, y esas desigualdades debían considerarse como manifestaciones del orden divino." Fougeyrollas, Pierre. Ciencias sociales y marxismo. p. 14

(39) "... Aristóteles pensaba la explicación científica como un camino inductivo desde las observaciones hasta los principios generales o explicativos..." Mardones J.M. La filosofía de las ciencias humanas y sociales. p. 17

fenómenos que se iban percibiendo, sin embargo, las leyes así surgidas no eran prueba suficiente sobre los fenómenos y esto llevó a buscar en ellos más que su substancia, leyes matemáticas que aparentemente develaran la estructura del fenómeno, ya que las matemáticas surgieron como la ciencia que podría a través de sus fórmulas cuánticas establecer a través de la explicación matemática la realidad del fenómeno, siendo que la observación lo reducía a ella y no lograba captar a todo el hecho, ahora era necesario crear hipótesis que surgían de la observación y que a través de la experimentación se aceptaban como reales o se rechazaban. "Galileo y los griegos poseyeron es su integridad al método científico, puesto que pasaron de la observación de hechos particulares al establecimiento de leyes cuantitativas rigurosas, por medio de las cuales los hechos particulares futuros podrían ser predichos." (40)

y es en este momento en que las incipientes explicaciones científicas sobre los fenómenos naturales chocan con las explicaciones teológicas que se tenían sobre el mundo y los hombres; un ejemplo se da cuando Galileo explica científicamente que la Tierra no era el centro del universo, esto contradecía los dogmas religiosos y ponía en serios aprietos a la iglesia en cuanto a la hegemonía de Dios por sobre todo el mundo.

-----

(40) Russell, Bertrand. La perspectiva científica. p. 20

Es así que se da un proceso de ruptura en las explicaciones que hablaban sobre la realidad del mundo, este se guiaba ahora científicamente a través del establecimiento y la aplicación del Método Científico, el cual se convirtió paulatinamente como el único proceso válido, que explicaba a los fenómenos científicamente, dado que a través de sus pasos se llegaba a conocer al fenómeno. Así las ciencias se concretizarían a la sistematización de una serie de elementos que al llevarse a la práctica generarían la elaboración de leyes científicas, es entonces cuando las ciencias naturales obtienen un gran desarrollo, él las hace ser por su método las únicas que podían explicar a la realidad, el hombre se siente entonces tranquilo puesto que ahora sabe aparentemente como y por qué se dan los fenómenos naturales, puesto que el interés no se centraba en el sujeto, si no en el mundo material como el proveedor del bienestar del hombre. Como se mencionó al inicio el hombre no se cuestionaba entonces sobre las relaciones que se establecían entre los hombres ya que estas se enmascaraban en la cotidianidad de sus vidas y todos los hechos sociales aparecían como demasiado naturales y por lo tanto no era preciso tomarlas en cuenta puesto que se explicaban por ellos mismos.

Sin embargo, se suscitaron acontecimientos que hicieron que el hombre fijara los ojos hacia su ser social; las crisis europeas, la revolución francesa, fueron hechos que sacudieron al hombre y llamaron su atención hacia el curso que estaban

presentando las sociedades el cual empezaba a cuestionarse si era o no natural su cause o si esto era provocado por el hombre a través de su práctica social. "De esta manera queda expedito el camino para la aparición de las Ciencias Sociales, ciencias del hombre y, en particular, de las que conciernen a la sociedad. La crisis, el estado crítico en el que se encontraron los hombres sacudieron los espíritus en favor de una intervención consciente y reflexiva de la sociedad sobre sí misma."<sup>(41)</sup>

Pero a pesar del establecimiento de esa coyuntura para que las Ciencias Sociales pudieran abrirse paso y surgir, éste surgimiento fué determinado de acuerdo a la postura que sobre ciencia existía, de tal manera que las nuevas disciplinas científicas o que trataban de llegar a validarse como tales tuvieron que ceñirse a esta concepción, así, se hablaba de ciencia cuando un hecho u objeto de estudio se podía formular en términos de leyes que al relacionarse con los fenómenos se podían convertir a referentes numéricos y cuantitativos. No cabe duda que el tratamiento de los fenómenos observables (únicos dignos de ser tomados en cuenta por las ciencias) sólo era válido tratarlos bajo la lógica matemática para poder hablar de un manejo científico del mismo.

-----

(41) Foucault, M. "Las palabras y las cosas" en Mardones. Op. Cit. p. 21

Históricamente las Ciencias Sociales nacen como tales aproximadamente en el siglo XIX cuando se hace evidente que la sociedad y la vida de los hombres en ésta no evolucionaba tan naturalmente como se pensaba, se da una crisis en la aparente claridad existente <sup>(42)</sup> en cuanto a las ciencias dado que existían aquellas que determinaban tajantemente normas y procesos metodológicos sobre los estudios de las Ciencias Naturales los cuales podrían ser trasplantados a las incipientes "ciencias" en tanto que si no eran observadas desde ese marco científico no se podía hablar de ciencia en éstas, sino sólo como se ha visto que algunos advierten de pura ideología, "... existen saberes económicos, sociológicos, históricos, pero aún no existen ciencias sociológicas, históricas o psicológicas. Por tanto los saberes producidos por las disciplinas antes mencionadas permanecen integrados, a falta de una sistematización científica a conjuntos conceptuales especulativos, es decir, a lo que llamamos ideología ..." <sup>(43)</sup> como si la ideología se desvaneciera al hablar de una ciencia sistemática, única y acabada, consideramos en referencia a esto, que no se puede hablar de las ciencias y a la vez dejar de

-----

(42) Aún más puesto que hasta ese momento el nombre no se había detenido a pensar en él y las relaciones que entablaba, puesto que parecía que las desigualdades eran algo natural y por lo tanto sólo habría que estudiar y descubrir lo desconocido en el mundo concreto.

(43) Fougeyrolas, Pierre. Op. Cit. p. 13

hablar de la ideología, puesto que todo hacer en cuanto a la construcción del conocimiento contiene una postura que conlleva su marco ideológico, sin embargo se tenía y se tiene aún la creencia de que los hechos que hablan del hombre en sociedad, no pueden analizarse desde un punto de vista científico dada la dificultad que presenta su indeterminación, a pesar de ello las ciencias sociales en un esfuerzo de la clase hegemónica por extender los métodos de las Ciencias Naturales a las relaciones sociales, tratan de demostrar que los fenómenos que hablan de estas relaciones, también podían ser abordados por los procedimientos metodológicos de las otras ciencias advirtiendo que tanto en el mundo natural como en el social los fenómenos surgían naturalmente y debido a una evolución que era dictada por las leyes universales, olvidando que los hombres en su actividad práctica eran capaces de modificar a lo social como lo natural, sin embargo, dado que se da una necesidad de obtener el poder, la clase hegemónica negaba lo anterior y advertía que aún las desigualdades sociales eran producto de esa evolución, de ahí que aún en la actualidad las Ciencias Sociales son criticadas y cuestionadas en su status de ciencias, el cual surge sólo a través del marco científico de las Ciencias Naturales y aquí cuestionamos ¿ese análisis tiene que partir forzosamente del marco de científicidad de las llamadas Ciencias Naturales? ¿no pueden las mismas Ciencias Naturales ser abordadas desde otro marco teórico que no sea el positivista?

Nosotros pensamos que la ciencia se refiere a la reflexión teórica sobre un hecho de la realidad lo cual nos lleva a la construcción de conocimientos sobre éste, estas elaboraciones no se consideran como los únicos y válidos para hablar de la realidad, sino que de acuerdo a las transformaciones de la misma, los conocimientos sobre ésta no pueden cosificarse, y deben de estar en una reconstrucción constante con referencia a lo real, es decir, llevar a cabo una vigilancia epistemológica que permita vigilar lo que se construye sobre lo real, impidiendo que las construcciones se consoliden como las únicas que hablan científicamente de la realidad y en donde la ciencia no se da en explicaciones elaboradas, sino en reflexiones que teórica y epistemológicamente se destruyen y construyen de acuerdo necesariamente a lo que los hombres van conformando en su actividad como lo real de su realidad, es por ello que desde nuestro punto de vista no se pueden reducir a las ciencias, y menos aún a las sociales a una metodología que se reduce y estanca en la aplicación de un método que se domina como científico, tan validado socialmente por una clase que pretende presentar a la realidad como un algo capaz de ser conocido por medio del seguimiento de pasos que supuestamente nos llevan al establecimiento de elementos científicos que se descubren en la realidad. (44)

-----

(44) "Este uso del método parece constituir una programación metodológica, dada, hecha, encajonada de una vez y para siempre, en donde el investigador queda encerrado, pierde la intención heurística de la investigación, la intención de un



Se da entonces un desarrollo aparente en las llamadas Ciencias Sociales, puesto que dada su complejidad en el logro de su comprobación, éstas se catalogan más que como ciencias, como pseudociencias en tanto que no logran dar soluciones concretas sobre aquello que estudian, dado que las leyes que se formulan a través de la aplicación del método científico se contradicen continuamente cuando son aplicadas a la realidad. De tal manera que para salvar su status de científicas, las ciencias sociales desde un marco positivista estudian sus fenómenos y hechos como cosas naturales <sup>(45)</sup> que se pueden estudiar e interpretar y conocer separadas de otros hechos, sin tomar en cuenta que los hechos sociales no son cosas estáticas y naturales sino que éstos son creados por los hombres en

-----

trabajo fecundo que pueda crear y generar aportes de descubrimiento, de nuevas ideas.

Así en las Ciencias Sociales, y se podría decir que en todo quehacer que pretenda ser científico, se debe estar atento a su estructura metodológica, tenemos que hacer ciencia sin confiar en ningún "método científico" por más definido y estable que esto se promulgue." Espinosa, Angel R. "Crisis de la metodología de la investigación en ciencias sociales". Ponencia. p. 7

(45) Esta afirmación nada tiene que ver con la afirmación que hace Durkeim al decir "los hechos sociales deben ser tratados como cosas" puesto que aún Durkeim ha sido mal interpretado cuando se le achaca que trata a "los hechos sociales como cosas materiales, sino que son cosas pero de otra manera". "No se da en esta afirmación, el principio de una filosofía social sino una regla metodológica que es la condición sine qua non de la construcción del objeto sociológico." Durkeim E. "Hay que tratar a los hechos sociales como cosas" en Bourdieu Op. Cit. pp. 217-219

las relaciones sociales y en donde lo más difícil de comprobar, en sí, es la objetividad del hecho, dado que cada postura teórica concibe como objetivo y subjetivo a diferentes elementos y así mismo el hombre considéralo de acuerdo a la postura que asume ante lo real. "La sociedad no puede concebirse como un objeto más. La sociedad es también algo subjetivo. Olvidar este aspecto conduce a poner el énfasis en la sociedad como objeto, como algo que yace ahí enfrente de nosotros y que sólo puede ser captado mediante unos métodos de terminados. (46) Así pues, el problema de la objetividad y subjetividad de las ciencias, no está en el hecho que se investiga, sino en la postura teórica y epistemológica con que se investiga, por ejemplo: para los empiristas lo objetivo estará dado en el hecho concreto observable y en donde lo subjetivo es aquello que se presupone pero no puede ser comprobado mediante el método y que por lo tanto no es digno de tomarse en cuenta.

Esta situación no será igual para los materialistas, historicistas o materialistas dialécticos, cada uno conlleva su concepción de objetivo-subjetivo.

Sentimos que dos diferencias notorias en las Ciencias So-

-----

(46) Mardones. Op. Cit. p. 29

ciales y las Naturales son:

- El objeto de estudio de cada una de ellas; en primer lugar las ciencias naturales, estudian desde su perspectiva a los hechos concretos de la naturaleza, los cuales son fácilmente observables, en donde la aplicación del método, logra explicarlos. En las Ciencias Sociales su objeto de estudio es el hombre social, es decir, el hombre dentro de las relaciones sociales, aquí los hechos no se puede decir que hablen por sí solos, con la mera observación y experimentación, puesto que en ellos se da una serie de factores y elementos que los determinan, el método aquí aplicado a un hecho no lo explica en su totalidad, puesto que los parcializa y descontextualiza de sus determinantes.

- Otro elemento es la concepción que tanto en las ciencias sociales como en las naturales existe de la vinculación S-O; en las naturales se habla de un sujeto que conoce y de un objeto que es conocido, cuando el sujeto observa y lo experimenta, sin embargo, en las sociales se habla de un sujeto que conoce pero que a la vez se reconoce como objeto de conocimiento, en tanto que por su actividad práctica se crea al objeto o sea a el mundo de las relaciones sociales.

Estas diferencias en las ciencias no han emergido de la casualidad, sino del tratamiento teórico-epistemológico que en cada una de ellas se ha desarrollado y de las diversificaciones teóricas que en las ciencias sociales se han generado,

sin embargo, ambas ciencias en su desarrollo eran -y no por ellas mismas, sino por los hombres- a la realidad y que más que entrar en lucha por ver quien se establece como suprema de acuerdo a su postura, es tomar en cuenta que ambas tienen como su centro y eje al hombre, ya sea en relación a la naturaleza o a la sociedad, de ahí que se hable aquí de una conjunción entre ambas de tal manera que se conozca y construya la realidad del hombre totalmente.

De tal forma que consideramos que al tener una claridad teórica en relación a la realidad, y a la manera de construir conocimientos sobre ésta, por lo tanto las ciencias sociales y naturales se pueden observar a través del mismo marco de interpretación teórica en donde lo que varía, son los procesos metodológicos en el abordaje de cada objeto de estudio, puesto que estos no están dados antes de conocer el objeto, sino que se van construyendo a partir del objeto en relación con un tratamiento teórico-epistemológico. Es por esto que los hechos naturales, nunca han estado independientes del hombre, puesto que en un momento determinado son producto del mundo social y pueden y deben para no caer en fragmentaciones, ser analizados e interpretados en relación al momento y espacio social en donde se abordan, es decir, separar el estudio de los hechos para lograr una mayor claridad de aprehensión en cada hecho, pero conjuntarlos (hechos sociales y naturales) para la explicación de la realidad total del ser humano, realidad en donde lo social determinará el uso y manejo de lo natural de acuerdo a las condiciones existentes.

Es así que en este último apartado no se trató de dar una respuesta acabada ante el conflicto que surge entre las Ciencias Sociales y Naturales, puesto que se piensa que aún éstas desde otro marco de interpretación fuera del positivo, entrarían también al conflicto en relación a que todas las ciencias tienen como objeto central de sus elaboraciones al hombre, y no un hombre individual sino un hombre social, que al ser estudiado en lo natural y en lo social se parcializa en hombres naturales y en hombre sociales, sin considerar a su totalidad. Es pues importante que en este desarrollo se resalte la postura anterior en cuanto a la lucha de las ciencias, y más que de éstas, de las diferentes interpretaciones teóricas que existen; que por un lado tratan de determinar al hombre y a toda su realidad a los hechos concretos y observables y por el otro se entra en contradicción con la primera cuando se dice que los hechos son la consecuencia de las relaciones sociales y que no pueden ser todo lo concreto y observables que pretende la postura positivista, dado lo anterior estos no pueden ser interpretados por partes, sino en relación al todo que los constituye y viceversa.

A partir de esto, se piensa en la Pedagogía y su maltrecho status científico en donde se plantean algunos cuestionamientos que se abordarán y serán parte central del capítulo III. ¿Qué papel juega la Pedagogía en el conflicto de las ciencias? ¿Se puede hablar de una ciencia pedagógica? ¿Cuáles son los conflictos centrales del objeto de estudio de la pedagogía?

¿Por qué se dan otras ciencias que aparentemente tratan de ro  
barle su poder como tal?

Se podrían seguir elaborando estos y más cuestionamientos, que al final tal vez se problameticen, pero que no es la inten  
ción aquí de resolver, dado que nos negamos a creer en las res  
puestas acabadas que en este caso estereotiparían a la pedago  
gía y a su objeto de estudio.

De tal forma dado que ésta se ubica en el campo de estudio de las ciencias sociales pues estudia al hombre en relación a un proceso que él mismo construye, se iniciará en el siguien  
te capítulo con los cuestionamientos antes enunciados, no pa  
ra dar respuestas, sino en la búsqueda de elementos que den a la Pedagogía líneas de tratamiento para esclarecer a su obje  
to de estudio y a ella con relación a otras ciencias.

Esta serie de puntualizaciones sobre nuestro entendimiento de la ciencia sirve de referente para estudiar de manera más crítica a la pedagogía, para encontrar vías que rompan con el clásico entendimiento sobre la ciencia y lo científico en don  
de ha estado anclada la misma, de manera que se busquen formas diferentes de racionalizar lo científico y el carácter científico de la pedagogía desde criterios más hechos a la es  
pecificidad de la misma pedagogía.

Como las demás ciencias sociales, la pedagogía también viaja en ese "tren positivista" aunque la posible "bajada" no llega porque el hacer investigativo de la pedagogía está encaminada sobre el hecho educativo, más que sobre el pensamiento de lo educativo de manera que se pueda identificar bajo qué marco teórico se está guiando el destino de la acción pedagógica.

**CAPITULO III**

**LA POSITIVIZACION DE LA PEDAGOGIA**



La disputa actual sobre la manera de que la pedagogía estudie científicamente el fenómeno educativo, nos obliga a reinterpretar varios aspectos fundamentales que van desde el modelo de construcción del conocimiento al que se encuadra la pedagogía; su objeto de estudio y la conformación de sus haceres investigativos.

Con la intención de fortalecer la visión sobre la forma de llevar a cabo la investigación en pedagogía, y reconociendo a ésta como una instancia posibilitadora de construir conocimientos, se hace pertinente estudiar la concepción científica en la que la pedagogía ha intentado hacerse un lugar como disciplina rigurosa, porque muy ligada a la perspectiva de ciencia a la que se ha afiliado, encontramos las formas de pensar y realizar a la investigación.

Hemos venido replanteando el entendimiento sobre lo científico de manera que un discurso catalogado en determinado momento como tal, no termine por convertirse en intocable, o se crea que permanecerá como conocimiento por siempre. Así mismo comprendemos que la concepción de ciencia y de investigación científica dominantes en la actualidad representan verdaderos obstáculos a la reflexión creativa, porque el denominado método científico ha logrado instrumentalizar la racionalidad, limitando el surgimiento de instancias creativas.

vas y de nuevas interpretaciones sobre el pensamiento, trabajo y constitución de la ciencia. Y dentro de la instrumentación racional, también la pedagogía ha sufrido limitaciones serias para instalarse como una disciplina creativa.

Por estas razones tenemos que estudiar con cuidado cómo se está pensando y construyendo el conocimiento pedagógico desde diversas opciones teóricas y estrategias de investigación, en el interior y exterior de la pedagogía.

## 1. EL PENSAMIENTO EDUCATIVO UN CRISOL DE CONTRADICCIONES.

La pedagogía ha pasado por momentos históricos y circunstancias especiales que de alguna manera han ido abriendo el camino para comprender su objeto de estudio, que si bien históricamente se puede reconocer que el objeto de estudio era "la conducción del niño" y la búsqueda de formas más adecuadas a tal logro, también es menester patentizar que el encuadre reduccionista con el paso del tiempo se fue ampliando al grado de hacer a la pedagogía responsable de la educación o también negar que la pedagogía pueda ser la única disciplina estudiosa de ella.

La pedagogía como una disciplina que aspira a lograr un reconocimiento científico, tiene que ir resolviendo las interrogantes más polémicas para poder estructurar el camino que la lleve a centrar su no reconocido objeto de estudio, pero sí muy contradicho por diversos enfoques sobre lo educativo; pues se pone en tela de juicio que la pedagogía sea capaz de estudiar científicamente el hecho educativo, con el rigor necesario, y que por lo tanto tiene necesaria correspondencia con las llamadas Ciencias de la Educación. Ahora que para ir clarificando cómo se interpreta y qué se considera como objeto

de estudio de la pedagogía, es necesario remitirse a la reconceptuación de lo educativo; así como al análisis de los encuadres pedagógicos más relevantes que se han ido construyendo al rededor de la educación.

Pues bien si nos instalamos de golpe en un momento histórico en el que se ciñe una idea más hecha de la pedagogía con relación al trabajo sobre lo educativo, ya encontramos en Herbart la preocupación de que la pedagogía ascienda al "trono científico" mediante la sistematización de los conceptos, fines y métodos que guiarán el accionar educativo. Es decir que la educabilidad del sujeto es el estudio sobre el que versa la pedagogía, de tal manera que se busquen las más óptimas formas de educar al sujeto; teniendo con la postura herbatiana delimitado el objeto de estudio para la pedagogía, aunque éste está situado en torno a las formas de transmitir el supuesto saber, pero a condición de que sea desde un maestro que sabe y otro que conocerá, en una relación en la que no se cuestiona el saber sino que se repite, para en la acción desconocer al sujeto como actor de transformación e instalarlo como un sujeto contemplativo. Sin embargo, desde Herbart, la sistematización del proceso de transmisión, es lo que interesa, de tal forma que los métodos tienen que ser pensados con la intención de optimizar la transmisión. Esto lleva a Herbart a considerar a la enseñanza como acción encaminada con exigencia metódica y "...exige tres métodos: en primer lugar el método descriptivo, después el analítico (descomponiendo

el objeto en sus elementos más simples) finalmente el método sintético(unificado a partir de leyes universales)".<sup>(1)</sup> Con esto la enseñanza es entendida como la acción que se sistema tiza para que el educando "aprenda" lo que se considera conveniente, no desde él, sino lo que consideran ciertos grupos adecuado para él. No obstante la pedagogía debería estructurar su camino -según Herbart- desde otras disciplinas como la Ética y la Psicología "...Herbart considera a la Pedagogía, como una disciplina que se desarrolla de manera autónoma sobre la base de la Ética, que indica los fines educativos y de la Psicología, que ofrece la metodología al educador para conseguir de manera adecuada los fines que se propone".<sup>(2)</sup>

Con los señalamientos anteriores podemos rescatar varios elementos que merecen una reflexión amplia y profunda sobre el entendimiento de lo educativo y relación con la pedagogía, preguntándonos: ¿La educación es tan sólo un proceso-transmisión de la cultura o de valores universales? ¿La pedagogía sólo representa búsqueda de métodos que aseguren una mejor manera de transmitir tales valores universales?

-----

(1) Sarramona, Jaume. ¿Qué es la Pedagogía?. p. 105

(2) Ibidem. p. 104

Para poder sondear estas preguntas, es menester reflexionar sobre lo educativo, puesto que en la medida en que los modos de producción se han ido transformando, también su entendimiento ha cambiado, al igual que las formas de operar sobre la educabilidad de los sujetos. Por ejemplo la educación de la antigüedad era entendida como una acción práctica encaminada a lograr la supervivencia del sujeto educable; así como de la filosofía implícita o explícita sobre la idea del hombre a formar. Situación multicitada de lo anterior, la encontramos presente en tiempos de Aristóteles (384-322 a.c.), en donde las múltiples guerras que sostiene el pueblo romano por mantener el Imperio y la esclavitud de los pueblos súbditos, obligaba a una formación acorde a las condiciones que demandaba el momento histórico, por lo que la educación se encaminaba a formar a los hombres para la acción guerrera, como para las actividades propias de su condición social, por lo que. "Después de una primera etapa en la que el niño era so-metido a un endurecimiento físico se formaba al joven en la gimnasia, las letras y música. A partir de los 14 años formaba parte de su educación; la gramática, la retórica, la filosofía, las matemáticas, las ciencias naturales y el dibujo"<sup>(3)</sup> Si bien se plantea una formación de acuerdo con las necesidades de sobrevivencia, también está viva la idea de que la edu

-----

(3) Ibidem. p. 90

cación promueva el prototipo de hombre deseado, y que para el momento histórico referenciado, Aristóteles influye notablemente puesto que "...considera que el fin del hombre es alcanzar la virtud. La épica virtud heroica de Homero es sustituida por la civil virtud del hombre educado en el ejercicio de buenas costumbres. Para Aristóteles, igual que para Sócrates la educación está en función de la liberación del hombre. Pero como Platón, está persuadido de que sólo el Estado -en el que se unen la vida social y política-<sup>(4)</sup> debe guiar los objetivos de la educación. Con esto se vislumbra como la educación es una acción práctica, pero no está exenta de realaciones con la filosofía, o con la política, como lo muestra el hecho de que en la educación romana, el Estado es quien toma los "hilos" sobre los objetivos de la educación, de manera que ésta es objeto de visiones particulares que van desde la Filosophía, la Etica y Política, entre otros enfoques.

El pensamiento educativo va transformándose con el tiempo, condicionado por los cambios en las formaciones sociales, así durante el cristianismo la idea pedagógica ataca principalmente la formación moral, por lo que la educación se vuelve en objeto práctico de la filosofía cristiana. Entre los pensadores de esa época, San Agustín, se destacó por tratar de hacer

-----

(4) Idem.

que el pensamiento teológico estuviera dominando la racionalidad del hombre; lo que le lleva a afirmar "...la ciencia entendida no como fin en ella misma sino como camino hacia la sabiduría, es necesaria y legítima. El verdadero conocimiento no proviene de las palabras que pueden tener significados diversos. Esta afirmación deben tenerla muy presente los maestros, ya que el único maestro es Cristo que habla en el interior de cada uno." <sup>(5)</sup> Esto es entendible porque la filosofía cristiana estaba peleando un dominio sobre la formación del hombre, un hombre que pueda ser controlado y sirva más que a Dios, a los intereses del clero, bajo la consigna de obediencia a ciegas, donde la educación exige una acción llena de dogmas, encuadrando la reflexión del hombre a la idea omnipotente de Dios. En este ámbito la pedagogía ocupa un lugar trascendental, fortaleciendo la transmisión del "conocimiento" de lo que en ese momento era válido, tal como nos lo muestra el pensamiento de Clemente de Alejandría (150-215 d.c.) "... Ahora bien la pedagogía consiste en la vida piadosa que es un aprendizaje de cómo servir a Dios una instrucción para el conocimiento de la verdad y una recta educación que conduce hasta el cielo. Hay muchas clases de pedagogía... pero la pedagogía de Dios es la que indica el camino recto de la verdad que lleva a la visión de Dios, la que

-----

(5) Ibidem. p. 92



indica las obras santas que permanecen **eternamente.**" (6)

Como podemos observar la educación empezó a ser un campo de convergencia y de contradicción, en donde se peleaba (como hoy) la detentación del poder que implica la posibilidad de formación de ciertos prototipos de hombre. Pero también las ideas pedagógicas se irían transformando al recibir la influencia de los adelantos científicos, sobretodo en el estudio de la naturaleza y que dejaron una profunda huella en el devenir de la pedagogía ligada o encerrada a obtener su "status" científico en razón de la razón positivista de la ciencia que en el siglo XVIII marcará las reglas de lo científico. Pero antes de ubicarnos en esa transición histórica, podemos ir desentrañando otras ideas pedagógicas como las de Comenio (1592-1670), quien es notablemente influido por la revolución científica de genios como Copérnico y Bacon, lo que le sirve para postular que el estudio de lo educativo de be conformar su método a partir del método de la naturaleza, pero reconoce que "...el fin de la educación no es biológico o naturalístico, sino esencialmente religioso y humanista. Ciertamente la didáctica tiene que seguir el método de la na turaleza pero la pedagogía tiene que mirar al hombre que vi-

-----

(6) De Alejandría, Clemente. "El pedagogo" en Ramos, Luis. La educación en la época medieval. p. 22

ve una experiencia terrena pero con una destinación futura." (7)  
 Con este pensamiento se gesta una intención más firme de intentar validar a la pedagogía de forma científica, siempre y cuando sea regida su acción por la idea de ciencia contenida en el estudio de la naturaleza.

Otros "educadores" seguirían aportando a la pedagogía y de sus confrontaciones derivaron, trabajos sobre lo educativo, que no estribaron únicamente en el intento de dar un aprendizaje para realizar algo práctico, sino que plasmaron una franca tendencia a conformar la cosmovisión del sujeto, reconociendo que no sólo se puede lograr en el espacio escolar, ya que en otras esferas también el individuo recibe educación, como en la familia y la religión entre otros. El debate sobre lo educativo fue conformando otros elementos no contemplados, como en el caso del ya citado Comenio, cuando habla de la Didáctica y de su necesidad de conformarse siguiendo el método usado para el estudio de lo natural; vista así la didáctica es canalizada hacia la instrumentalización para la enseñanza, que aunque parezca increíble recientemente es cuando la didáctica empieza a ser reinterpretada fuera de una simple adecuación de estrategias para lograr el "aprendizaje". Prosiguiendo con el debate histórico sobre lo educativo, Kant

-----

(7) Sarramona. Op. Cit. p. 97

(1724) y Rousseau (1712-1778) sostuvieron su polémica que trajo consecuencias al pensamiento pedagógico. La idea de que el "hombre es bueno por naturaleza" sustentada por Rousseau, abrirá el camino para pensar en la manera de formar a un nuevo hombre, para una nueva sociedad (recordar las afirmaciones que hace en el Contrato Social), por lo que las formas tradicionalmente empleadas para educar no pueden ser las mismas, de ahí que se puede rescatar de su pensamiento nociones como "... a) que para cada fase de desarrollo es necesario estudiar los métodos y las formas educativas más adaptadas, a fin de que la relación contenidos-edad y métodos-edad sea la más óptima posible. b) hay que ofrecer a cada niño, en la edad más óptima, la posibilidad de experimentar y de estimularse, para que emergan las funciones típicas de dicha edad, de manera que se pueda realizar, una enseñanza adecuada a la edad del desarrollo",<sup>(8)</sup> e indudablemente que estas aportaciones con las que se rescata al sujeto de docencia no es casual, existe una idea de liberar al hombre, no olvidar que Rousseau, se encuentra en un ambiente en que las ideas de "libertad e igualdad", se están gestando, y para el año 1789 marcarán el ascenso de la burguesía, que conseqüenció otras ideas pedagógicas y formas distintas de ver a la educación. Ahora retomando el debate con las ideas de Rousseau; Kant (1724-1804) se opone a la idea

-----  
 (8) Ibidem. p. 101

de la "bondad natural", diciendo que el hombre no es ni bueno como tampoco malo "... sólo lo llega a ser cuando su razón se eleva hasta las nociones del deber y de ley." <sup>(9)</sup> Con Kant se reubicará que la formación del sujeto no es sólo social, también es moral.

El ámbito de lo educativo atravesado por especulaciones filosóficas, y estrategias poco científicas fueron consignadas por Comte, quien asombrado por el desarrollo que el estudio de la naturaleza había alcanzado, intenta sintetizar dos campos de estudio diferente (natural y social) bajo un sólo marco universal y científico. Con Comte se ventila la búsqueda por científizar a las Ciencias Sociales, y para el caso de la pedagogía la experimentación de cualquier fenómeno, dotará a la disciplina del carácter científico. Así se inicia una búsqueda de totalizar bajo el marco del positivismo, una ciencia de la educación y una filosofía de la educación que accionan principalmente en la institución escolar, en donde pretendidamente el niño logra su "estado positivo". Con el triunfo del paradigma positivista en el estudio de lo social, también la educación sufrió intentos por rigorizarla; provocando diversos estudios que la centraron primordialmente en la institución escolar. Sin duda que la positividad de lo educativo

-----

(9) Idem.

trajo perspectivas al trabajo en el aula, nuevas consideraciones a lo escolar, pero serios obstáculos a la pedagogía reflexiva, porque fue simplificada como una opción técnica, así que se le consideró insuficiente para dar cuenta de los hechos educativos, siendo acompañada por otras ciencias en la constitución de una teoría general de la educación, pero en esta perspectiva ecléctica la discusión sobre la pedagogía del conocimiento fue desplazada por la necesidad de instrumentalizar la enseñanza, y lejos de pensar, reflexionar y criticar cómo se forma y conforma lo educativo el fenómeno "...Para los positivistas la pedagogía necesita de otras ciencias como la biología, la higiene, la antropología que ofrecerán al maestro los datos "positivos" <sup>(10)</sup> que le permitirán tener un conocimiento total del niño, las leyes hereditarias, los factores ambientales que condicionan el desarrollo infantil", <sup>(11)</sup> para que al final se conformara una visión pragmática, al que la pedagogía no ha podido superar, por su delimitación pragmática, aunque en este "carril" pragmático se trajeron novedades a la concepción escolar, como en el caso de la llamada "escuela nueva", aunque la pedagogía perpetuó su limitación instrumental, abocada a la configuración de leyes universales sobre la educación. La positivización de la escuela nueva concentró su actividad experimentando técnicas y estra-

-----

(10) Subrayado en el original.

(11) Ibidem. p. 107

tegrías tendientes a conformar por fin la ciencia de la educación. "Desde el positivismo y experimentalismo del siglo XIX y principios del XX, los cultivadores del campo han intentado formular las bases para la construcción de una "ciencia de la educación" alejada del utopismo y edificada mediante la lógica inductiva y las aportaciones de las nacientes ciencias humanas.

Todos los representantes de la llamada escuela nueva (Roddie, Montessori, Ferriere, Decroly, etc.) tratan de validar sus métodos con la observación y el recurso a los datos de las disciplinas humanas empíricas, en la esperanza de contribuir a la elaboración de una pedagogía científica<sup>(12)</sup>, y precisamente es que buscando o construyendo la pedagogía como ciencia, se vuelve imperiosa la necesidad de interpretar el objeto de estudio de la misma. Pero si obedecemos a la tradición y al encuadre que los pedagogos han hecho hasta el momento veremos nuestras posibilidades reducidas si volvemos a postular a la pedagogía como la estudiosa del acto educativo, pero contradictoriamente, sin pensar lo educativo fuera de lo pragmático, y sumiendo la comprensión de la educación a un término ambiguo, abstracto y ahistórico, sin considerar la relevancia que cobra en la formación de un sujeto activo, que

-----

(12) Escobona, Agustín. Las ciencias de la educación. p. 131

en lugar de repetir un supuesto conocimiento, sea capaz de construirlo, y en la interacción sujeto-objeto, recurra al análisis epistemológico de los discursos que se le transmiten, no sólo en el aula, sino en todas las acciones de comunicación. "De otra forma todo intento de que la pedagogía haga estudios críticos y científicos será inútil, si no se deja en claro que no es el hecho educativo por sí, lo que interesa estudiar, porque si fuera así, entonces no tendría más que estudiar las formas de transmisión de costumbres y conocimientos de generación, hasta concretizar estas formas en el espíritu absoluto de las sociedades y del individuo, hasta absoltizar la conducta de los individuos en un manual de buenas costumbres." <sup>(13)</sup> Situación que nos obliga a reflexionar sobre la tendencia instrumental de la pedagogía, que también es provocada por el "descuido" que los propios pedagogos manifiestan, por la reflexión trascendente sobre la educación, por lo que de seguir "anclados" en la búsqueda de técnicas para eficientizar la transmisión de los discursos escolares, sólo propiciará que la sociología, la economía y cualquier otra disciplina construya discursos parcelarios. Ciertamente el hecho educativo es ámbito de convergencia para que las diversas disciplinas lo estudien desde su perspectiva, lo que no garantiza riqueza teórica o avances epistemológicos al estudio tanto del

-----

(13) Ramírez Pérez. Op. Cit. p. 101

hecho como del pensamiento educativo. Pero en este ámbito la pedagogía se ha conformado en cooperar con las demás disciplinas que estudian el hecho, susceptible de observación sociológica, psicológica o económica, que al entender positivista es la vía para conformar la ciencia de la educación, aislando a la pedagogía, y estableciendo el estudio científico de lo educativo a partir de una desquiciante cooperación; por aquí la sociología, más allá la psicología, de este lado la economía, en fin que "...la pedagogía al no tener un marco teórico propio se demuestra impotente de explicar su objeto de estudio y para curarse de esa impotencia tiene que recurrir a la sociología, a la economía, etc., y es en este momento que retoma lo que cree conveniente de otras ciencias para explicar su objeto de estudio." <sup>(14)</sup> De ahí que la aparición en escena de las llamadas ciencias de la educación merece el análisis, para ubicar la autonomía de la pedagogía porque "La pedagogía no es ya el arte que ejerce el conductor de niños, y la educación no es ya tampoco, un acto que consiste en conducir al individuo fuera de su situación actual, para mejorarlo", <sup>(15)</sup> más bien se discute con la pedagogía las posibilidades de formación del sujeto conciente, no entendida la conciencia en sí, sino para sí; y ésta no es estática sufre metamorfosis cons-

-----  
 (14) Pérez Ramírez. Op. Cit. p. 102

(15) Not, Luis. Las pedagogías del conocimiento. p. 80



tantes configurando la comprensión-acción del sujeto, situación muy diferente a la tendencia que domina la pedagogía actualmente, subsumida a los designios de la sociedad tipo industrial, demandante de un sujeto eficiente y contemplativo. Sin duda el pensamiento pedagógico es atravesado por las polémicas que sostienen los diversos grupos de poder respecto a los objetivos y finalidades de la acción educativa, en donde el pensamiento pedagógico se necesita estructurar como producto de la reflexión dialéctica para replantearse constantemente como disciplina reflexiva, no puramente instrumental. No obstante que es su carácter instrumental el que la ha llevado a tratar de configurar una teoría global de la educación, ligada al logro de eficiencia productiva en el sujeto, conformándole toda una visión naturalista sobre las diferencias sociales. Si podemos hablar de una tendencia dominante en la actualidad, sobre la concepción de educación, tendremos que reconocer que su construcción obedece al interés de formar un sujeto alineable y productivo, con la idea de producción del sistema capitalista. Pensada así la pedagogía terminará por ser una técnica fácilmente superable por otras disciplinas, de manera que el pensamiento pedagógico no puede quedarse en el pragmatismo o mecanicismo, sino incursionar por lo contradictorio de la episteme educativa.

## 2.- LA PLURIDISCIPLINARIEDAD DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION : EL ENCUADRE POSITIVISTA SOBRE LA PEDAGOGIA.

Con la intención de proseguir la reflexión sobre el marco de ciencia al que se ha pretendido ligar la pedagogía; tenemos que interpretar el camino de la misma al lado de otras disciplinas por lograr reconocimiento de ciencia, y como la investigación se transformó en una instancia instrumental que no ha aportado la suficiente riqueza teórica al pensamiento pedagógico, entre otras razones por su carácter técnico y poco creativo en el que se ha estancado. Ahora tratando de generar un proceso comprensivo sobre el tipo de investigación que se hace en pedagogía, hemos tenido la necesidad de incursionar por caminos contradictorios en donde la pedagogía se ha vuelto confusa, como en el caso de la aparición de las llamadas ciencias de la educación en donde no es clara la situación desde donde se piensa lo educativo actualmente.

Antes que otra cosa es conveniente entender que el término Ciencias de la Educación, tiene procedencia positivista desde una perspectiva sobre lo educativo visto como el hecho susceptible de ser estudiado por diversos enfoques, siempre y cuando éstos hayan escalado la cúspide científica como la economía, psicología, etc. Cada una hace referencia a lo edu

cativo desde enfoques regionales, de donde surgen la economía de la educación, psicología de la educación, etc. Cada perspectiva aparentemente ha nutrido el estudio de la educación, pareciendo ser la pedagogía la encargada de realizar el análisis sobre la educación tomando en cuenta los aportes de las demás disciplinas. No obstante este mecanicismo no es simple, se ha complicado porque al interior de posturas positivistas se ha remarcado la incapacidad de la pedagogía para ser la "ciencia de la educación" y más bien cooperaría para la constitución de tal ciencia. "Creemos que es posible mantener el término y el sentido de la Pedagogía, especialmente como saber de la educación de carácter normativo, que sirve de pauta a todas las ciencias de la educación que se refieren a la acción educativa y a la misma acción educativa en cuanto conducción o dirección hacia la configuración integral de la personalidad."<sup>(16)</sup>

Como se puede observar existe una oleada de confusiones que es pertinente ir clarificando para ubicar a la pedagogía y un camino viable lo encontramos precisamente en tratar de hacer inteligible la noción de educación, por ser más compleja que lo que la comprensión positivista ha hecho sobre ella; al tomarla como una acción para que el sujeto tenga aprendi-

-----

(16) Sarramona, Jaume. Op. Cit. p. 57

zajes prácticos que le sirvan para desempeñar cierto trabajo o el aprovechar su educabilidad tendiente a conformarle su formación aparentemente integral. De ahí que el acto educativo es visto como filosofía práctica, porque a partir del hombre que se desea formar (perspectiva filosófica) se echa a andar una serie de acciones encaminadas a concretizarla.

Bajo esta perspectiva la institucionalización de la educación se volvió históricamente necesaria, transformando el acto educativo del arbitrio a la sistematización; resolviendo aparentemente la problemática sobre la educación y dejando a la pedagogía la eficiencia metódica para la transmisión de los "saberes" considerados necesarios para la formación del sujeto. Bajo esta dimensión los estudios de lo educativo fueron guiados al pragmatismo y la educabilidad útil del sujeto, sin reparar seriamente sobre el tipo de formación deseada, con el descuido de otros procesos educativos no "ancladas" al terreno educativo escolar, al que se ha pretendido subsumir a la pedagogía.

La multicitada perspectiva positivista sobre la educación obstaculiza el avance de la reflexión sobre el acto-transmisión del conocimiento, al petrificar los saberes y siendo preocupación la mejor forma de transmitirlos de generación a generación. Pero esta perspectiva "robotiza" al sujeto porque lo elimina de la participación como agente transformador, reflexivo, constructor de nuevos conocimientos, tomado como sujeto

receptible. Con esto iniciamos el replantamiento sobre lo educativo, reconociendo que la acción educativa compromete posiciones políticas, ideológicas, culturales, económicas; es decir, representa la concretización de las ideas a transmitir, consideradas desde ópticas particulares, que en la dimensión de luchas por posiciones de poder cobra gran significado, por que representa la opción de homogenizar la perspectiva de los hombres. Es decir, el acto educativo no representa nada más la posibilidad reflexiva y crítica del sujeto sobre su mundo, también significa viabilidad para que el individuo no reflexione seriamente sobre su situación.

El estudio de lo educativo confiere más aspectos para analizar de los que ordinariamente se contemplan, razón por la cual la educación se torna un crisol de opiniones, pero también de luchas por obtener el poder de decisión sobre las acciones educativas en una sociedad. La polivalencia sobre lo educativo se produce por las características mismas del hecho educativo al concentrar diversos intereses de estudio como "...a) En función de los objetivos. Las disciplinas que versan sobre el mismo objeto pueden cooperar o fusionarse. En educación, muchos campos de estudio exigen concurrencias disciplinares. Así sobre el proceso educativo, pueden coincidir investigaciones psicológicas, didácticas y organizativas; en torno al conocimiento de los efectos de la educación formal pueden cooperar los estudios históricos, sociológicos y didácticos

ticos.

b) La condición de subsistema que posee la educación. Esta característica indica la pertenencia de la educación a un universo más amplio, con el que mantiene relaciones contextuales de muy diversa naturaleza. De las estructuras sociopolíticas, culturales y científico-técnicas recibe la educación estímulos y aportaciones; al mismo tiempo el subsistema educación aporta y genera temáticas nuevas a las disciplinas que estudian el conjunto humano social." (17)

Parece claro que lo educativo es susceptible de estudios pluridisciplinarios, es decir se mantiene la unidad de estudio lo que no garantiza de ningún modo que exista coherencia en los estudios sobre educación.

Como ya lo habíamos comentado históricamente, la búsqueda por estudiar científicamente a la educación se puede rastrear desde Herbart, quien postula una pedagogía en transición científica, siempre y cuando se nutriera de los aportes de dos ciencias como la ética y la psicología, esperando que ellas le dieran los fines más adecuados para encaminar la acción educativa (ética) y retomando la concepción de que las ideas del ho

-----  
 (17) Escolano, Agustín. Op. Cit. pp. 118,119

bre se dan por asociaciones (psicología). Con Herbart se concibe la necesidad de una pedagogía científica, pero también se reconoce la incapacidad de ella para analizar lo educativo por sí, teniendo que recurrir a otras ciencias. No olvidemos que con Herbart se acelera la búsqueda pro-construcción de una teoría general de la educación, para formar al sujeto explotando sus máximas capacidades, aunque las delimitaciones sociales que influyen notablemente en el hombre no sean contemplados por Herbart.

La perspectiva de Herbart tuvo consecuencias en otros pensadores, y uno de los casos más influyentes en la historia de la pedagogía es el de Comte, y bajo su tutela las disciplinas sociales intentaron validar su acción de forma científica, en la concepción de ciencia que se concretiza firmemente en el siglo XIX, al cual la pedagogía también ha intentado legarse.

"Prácticamente, hasta el final del Renacimiento todas las ciencias estaban al mismo nivel: ausencia de rigor en el desarrollo, investigación vacilante, cuando no estaban sometidas a creencias supersticiosas."<sup>(18)</sup> Aunque debemos reconocer que las matemáticas escapan a este ámbito, y su desarrollo sirvió para que Descartes las propusiera como modelo de refle

-----

(18) Julien, Freund. Las teorías de las ciencias humanas. p. 9

xión y marco de entendimiento científico. No obstante el modelo cartesiano fue insuficiente para explicar la amplitud de las problemáticas tanto humanas como naturales, y más bien es Galileo, quien, marcó profundamente el devenir en la polémica de las ciencias al romper mediante su pensamiento "causalista" con la perspectiva de ciencia "sustancialista", <sup>(19)</sup> apegada a la tradición aristotélica. Para Galileo el avance en la ciencia y el conocimiento está enmarcado en la búsqueda de la causalidad de los fenómenos para descubrir sus leyes, a las que considera encuadradas en la razón de la exactitud matemática contemplada por Descartes, con lo que la reflexión galileana se afianza a partir de la idea de que "...No había que buscar tanto la sustancia subyacente a los fenómenos cuanto las leyes matemáticas que nos desvelen la estructura real del mundo físico. Galileo será un típico representante que cambia las explicaciones físicas cualitativas de Aristóteles por las formulaciones matemáticas de Arquímedes."<sup>(20)</sup>

La reflexión galileana provocó un interés inusitado por el estudio de la naturaleza; la búsqueda descubridora de las le-

-----

(19) "Ahora bien no debemos olvidar que las explicaciones aristotélicas tenían otros rasgos no mantenidos hoy día: eran explicaciones en términos de "propiedades", "facultades" o "potencias" asociadas a la esencia de alguna sustancia." En Mardones. Op. Cit. p. 17

(20) Ibidem. p. 18



yes que rigen al mundo natural, amparada por los supuestos causales que tiene el hombre sobre los fenómenos; siendo la experimentación el referente de veracidad. La investigación de hechos concretos para descubrir sus leyes fue solidifican- do una manera de concebir a la ciencia, que gana su espacio de reconocimiento social gracias al fortalecimiento económico que la burguesía estaba logrando, en el momento histórico al que hacemos referencia, porque "... propio de esta clase so- cial va a ser el gusto por una cultura secular, una propensión a los hechos y su sentido de orden y lo positivo. La nueva ciencia recoge este interés pragmático, acorde con el intento de dominar a la naturaleza y señala una actitud tecnológica (21) del conocimiento y sus aplicaciones." (22) Es necesario acla- rar que si bien se reconocen los avances de las ciencias que estudian la naturaleza en el círculo de la tecnología del co- nocimiento, replanteamos que las mismas ciencias naturales han tenido que romper con los viejos moldes, caso específico es el de la Física de Galileo, Copérnico y Newton hasta la teo- ría de la relatividad de Einstein; lo que muestra la transito- riedad de los paradigmas científicos.

Retomando el "hilo" histórico que nos conduce a la ubicación

-----

(21) Subrayado en el original.

(22) Ibidem. p. 19

del marco de interpretación científica en el que se mueve la pedagogía, tenemos como un momento coyuntural trascendente para el camino seguido por las ciencias del hombre, el siglo XVIII, que como ya se ha comentado es sacudido por la razón galileana y bajo su comando el estudio de lo natural, rebasa la especulación, en la que las incipientes disciplinas abocadas a estudiar lo social permanecían. Así que algunos pensadores consideraron que el ascenso científico para las disciplinas sociales estaba condicionado a su replegamiento al marco científico que estaba guiando a las disciplinas naturales, con lo que retoma la fuerza el pensamiento de que las relaciones entre los hombres se establecen por leyes de tipo natural y "...cierto número de ellas se negaron a ver una oposición definitiva. Al considerar a las ciencias de la naturaleza como el modelo de toda científicidad, estimaron que el retraso de las ciencias humanas podría solucionarse a condición de que adoptaran las normas y los métodos de las ciencias de la naturaleza. Esta concepción epistemológica fue dominante en el siglo XVIII." (23) Aunque a finales del siglo la colisión social de Francia movería muchos cimientos considerados sumamente sólidos. "Hasta entonces digámoslo de una forma simplificada y general, la sociedad no constituía un problema para la conciencia, su relativa coincidencia con

-----

(23) Ibidem. p. 21

ella. Todavía era posible una visión monolítica, sin problemas de la conciencia. Hasta cierto punto las relaciones sociales, la cultura, el pasado y el porvenir de la sociedad funcionaban inconscientemente, asemejados a las fuerzas elementales del cosmos." (24) Sin embargo, la ola de interrogantes, respecto a lo social, que produjo la Revolución Francesa encuentra su espacio contestatario en Comte (1798-1857) quien trata de poner orden en el "oleaje" con su propuesta positiva cuya intención es dotar a las ciencias humanas del rigor científico, proveniente de la tradición galileana, proyecto que se hizo realidad durante el siglo XIX, y debatido actualmente.

A lo largo de la exposición hemos hecho constantes referencias al positivismo comteano, como a sus seguidores; porque Comte representa una influencia notable dentro del pensar científico y la forma en que se construyó la noción de ciencia en las disciplinas sociales, formando una nomenclatura que con relación a la pedagogía se transformó en el "ancla" que ha detenido y petrificado su destino al estudio pragmático de lo educativo. Porque Comte fiel a su visión experimentalista de lo social, propondrá que también la educación sea trabajada similarmente. "La Pedagogía, pues, se transforma en ciencia. No

-----

(24) Idem.

en la ciencia tal como la entendía Herbart, es decir, sistematización de conceptos basándose en presupuestos metafísicos; ciencia significa para Comte sistematización de conceptos a partir de la experimentación. Para el positivismo pedagógico la base de la educación y de la escuela es la enseñanza a partir de los hechos concretos, demostrados racionalmente, verificados en el terreno experimental."<sup>(25)</sup>

Pero la concepción monolítica de la ciencia ha sido criticada, y las posturas antipositivistas a la percepción de ciencia, históricamente van desde Durkheim hasta Marx, con los avances y retrasos que cada uno tiene en sus propias perspectivas. Sin duda Durkheim representó un pensamiento medular en el interés por estudiar la sociedad, anexando críticas a la postura comteana, sin lograr romper con él, sino al contrario fortaleciendo algo que ahora podemos llamar positivismo funcionalista. Con su obra "Las reglas del método sociológico" trató de imponer a la sociología como una ciencia peculiar, con independencia de las naturales, aunque esto fue relativo al plantear que la sociedad también se rige por leyes que se deben descubrir, siendo necesario el construir una especie de modelo social o metodología de estudio sobre la sociedad con criterio científico, para que el investigador (sociólogo) pue

-----

(25) Sarramona. Op. Cit. p. 106

da "descubrir" dichas leyes. Razón por lo que Durkheim afirmaría "...Es preciso que al introducirse en el mundo social, el sociólogo sea conciente de que penetra en lo desconocido, es preciso de que se sienta en presencia de hechos regulados por leyes insospechadas como pudieran serlo las de la vida, es preciso que esté dispuesto a realizar descubrimientos que le sorprenderán y le desconcertarán", (26) con lo que la metodología para estudiar lo social se tornó en el trabajo principal de Durkheim, quien vislumbra el trabajo científico sobre el hecho social muy apegado al método científico natural, pero ubicado totalmente en la "cosa" social, que es susceptible no solamente de revelarnos sus leyes en el pasado y presente, sino también de lograr cierta previsión para el futuro, por lo que fue un imperativo en sus estudios, construir el modelo histórico general para analizar cualquier sociedad con rigor suficiente y alejar al sociólogo del espontaneísmo y las prenociones que para Durkheim son "...esa especie de fantasmas que alteran el verdadero aspecto de las cosas y que llegan a ocupar el lugar de las propias cosas." (27) No obstante él mismo cae en las prenociones al no diferenciar que en cada formación social, su constitución obedece a características distintas, enraizadas con el tipo de relaciones sociales de producción de cada una de ellas.

-----

(26) Durkheim. E. Las reglas del método sociológico. p. 9

(27) Ibidem. p. 91

Ahora con la ubicación hecha sobre la tradición en que se mueve Durkheim, podemos rescatar su pensamiento pedagógico que también ha influido en la concepción actual de la pedagogía. El consideró a la educación como acción intencionada y no espontánea que varía en cada sociedad, siendo menester el establecer las mejores formas de llevar a cabo tal acción, y consideraba que en la sociedad ya estaban dadas las pautas necesarias para socializar al sujeto. "Sin embargo, para Durkheim la educación se define como una función meramente adaptativa por parte del educando a un mundo que supuestamente es así, como está, y que además está bien en sí, con pleno olvido de lo histórico y del desarrollo de la conciencia."<sup>(28)</sup>

Entonces se vuelve imperativo el pensar qué se entiende por conciencia; que no es un estado de aceptación acrítica de los hechos sino una actividad crítica que posibilita la reflexión crítica, la reflexión-acción, y está lejos de una simple contemplación de los sucesos sociales. Aunque desde Durkheim la educación serviría para homogeneizar conciencias, nosotros consideramos que en su tendencia serían de acción contemplativa, pero adelanta, cuando precisa que la educación es un hecho, es la acción y signa a la pedagogía la función de orientar la acción, pero ésta tendría como finalidad la construcción de la ciencia de la educación, proyecto donde no sólo

-----

(28) Medina Hoyos, Carlos Angel. La educación como necesidad social. p. 8

participaría la pedagogía, sino también otras ciencias; realizando un modelo general de educación. Para esta empresa, según Durkheim, la sociología más que otra ciencia aportaría la especificidad de las finalidades para la acción educativa "...en efecto como postulado de cualquier clase de especulación pedagógica, creo que la educación es una realidad eminentemente social, tanto por su origen como por sus funciones, y que consiguientemente la pedagogía depende de la sociología más estrechamente que de cualquier otra ciencia." (29) En esta visión, podemos puntualizar algunas ideas sobre lo educativo, que han influido notablemente en el entendimiento de la pedagogía actual.

- La educación es reconocida como acción que forma conciencia, razón por la que no puede estar dada al arbitrio, sino articulada intencionalmente a "fines" sociales.

- La pedagogía y otras ciencias como la sociología, psicología, entre otras, constituirían la ciencia de la educación.

- La pedagogía aporta los elementos para constituir una teoría general de la educación.

-----

(29) Durkheim, E. Educación y sociología, citado en Serrano Castañeda. Pedagogía-ciencia(s) de la educación. p. 11

Cada una de estas premisas son materia de discusión actualmente, siendo rebatidas por perspectivas distintas a la tradición positivista que las fue generando; no obstante esta tradición sigue siendo dominante en los trabajos pedagógicos actuales. Prosiguiendo con los aportes de Durkheim, encontramos en su encauare teórico la necesidad de construir una teoría general de la educación para formar al individuo en los más altos ideales de la sociedad. Situación que no es tan simple porque tales ideales no son los que una gran mayoría de la sociedad pudiera demandar, sino que producen la lucha que entablan los grupos sociales por tomar o permanecer al frente en la toma de decisiones, algo que Durkheim no considera profundamente puesto que concretiza la racionalidad instrumental aplicada al "análisis" de las relaciones entre los hombres, que en su entendimiento se tornan armónicos en la medida en que cada miembro cumple con la función social que se le ha encomendado, para lograr el ideal que en el conjunto social se ha establecido.

Su visión exenta las contradicciones de clase, y las reduce a problemas de funciones, por lo que la educación tiene que aparecer como una regla de comportamiento social, que permita funcionalizar la conciencia; por lo que afirma "La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de esta dos físicos, intelectuales y morales que le exige la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está parti-



(30)  
 cularmente destinado", y destinado a la escuela el espacio en que mejor se consolidaría la conciencia social, y la escuela necesariamente organizada por el Estado.

En esta línea teórica el pragmatismo pedagógico surge con verdadera fuerza; la educación tenía su función, hacer realidad el ideal social, aunque tal ideal no fuera realmente social sino grupal; también su función se ubicó en la formación de conciencia del individuo, pero en tal pragmatismo, dicha conciencia sólo representa una panorámica superficial y acrítica de los hechos. Así la pedagogía aparece como la aportadora del aparatage técnico para la realización del acto educativo intencionado y cooperando con otras ciencias para la constitución de la Ciencia de la Educación y de la teoría general de la educación, subsumiendo realmente a la pedagogía a una especie de constructora de "manuales" para eficientizar la acción formativa del hombre, más que crítico-educable, acrí-tico-alineable.

Es indudable que la discusión sobre la pedagogía en cuanto a su objeto de estudio y su carácter científico, como aspectos descollantes en la polémica actual sobre ella, encuentra caminos más amplios si se la logra ubicar la tradición científ

-----

(30) Durkheim. Op. Cit. p. 11

fica en la que ha tratado de obtener su validez o estatuto; si se sondea con profunda reflexión el pasado de la pedagogía evidentemente ligado a la materialización de cierto prototipo de hombre (visión pragmática); si se logra clarificar las diversas formas de interpretar la educación haciendo comprensible el marco epistémico con que se basa tal interpretación. Por tales razones hemos encuadrado la discusión sobre la pedagogía destacando los momentos trascendentales en que el estudio sobre el hombre y sus relaciones sociales cobran un significado distinto al del destino divino, que privó hasta la edad media; porque en ese momento las llamadas ciencias del espíritu, entre ellas la pedagogía, trataron de profundizar en la comprensión de lo social, ya no desde el cielo, sino en la tierra, en las constantes confrontaciones entre los hombres por el poder, convirtiendo a la educación en una instancia importante para homogenizar conciencias alrededor de los proyectos de los grupos dominantes. Pero el proyecto positivista envolvió a las disciplinas estudiosas del hombre y las desvió a explicaciones de tipo naturalístico más que comprensivo-dialéctico-explicativas.

Bajo el tutelaje teórico positivista se observa que por ser inherente a la formación del hombre; la educación tiene que ser tratada por disciplinas ya reconocidas como la economía, sociología y psicología entre otras, que con sus enfoques diversos han ido formando una herencia teórica sobre el hecho educativo; relegando aparentemente a la pedagogía la síntesis

de los aportes, para "armar" el "rompecabezas" y la teoría general científica de la educación, válida en cualquier lugar, al estilo de leyes naturales.

Subordinada al marco positivista se conforman las llamadas ciencias de la educación haciéndonos evidente que el hecho educativo representa un campo pluridisciplinario, pero a la vez esto refleja una gran contradicción con la pedagogía, ocasionando confusiones ya conocidas como:

- La pedagogía es una más de las llamadas ciencias de la educación, cuyos aportes se reducen a proveer de métodos y técnicas para hacer eficiente el aprendizaje.

- La pedagogía por contener un carácter puramente instrumental sobre el acto educativo sólo cooperará para la constitución de la ciencia de la educación.

- La pedagogía es la ciencia de la educación en transición.

Este "maremagnum" de imprecisiones es consecuencia de la falta de trabajo del pedagogo sobre la pedagogía, que definitivamente no puede ser simplemente tecnología. Pero al intentar construir un logos comprensivo distinto al técnico en que se ha enterrado a la reflexión pedagógica, necesitamos analizar la teoría que hay atrás de cada corriente pedagógica, e

instalarse en los debates que se realizan históricamente para concretizar las ideas pedagógicas en acciones educativas, reflexionar sobre las formas como se piensa la educación. Lo anterior se torna dificultoso, cuando la reflexión está varada en la tradición positivista, que ha destinado a la pedagogía en un hacer pragmático preferente al hacer teórico-reflexivo. Si se desea un desarrollo crítico del pensamiento pedagógico habrá que trabajar precisamente sobre las formas constructivas del pensamiento educativo, es ahí donde la pedagogía puede salir de su anquilosamiento técnico, para asumirse como disciplina con un quehacer científico, tomando como lo hemos venido comentando, otra perspectiva de ciencia diferente a la dominante que ha terminado por convertirla en la instancia técnica que efficientiza la actividad educativa, vista como un acto-transmisión de lo que se considera adecuado, de la cosmovisión que el hombre debe tener, de lo que debe aprender.

La pedagogía se ha ido afianzando históricamente, dejando en el olvido la reflexión sobre ese "deber ser", a cuyo logro ha sido funcionalizada, por lo que la acción pedagógica ha estado más preocupada en obtener técnicas, métodos y dinámicas (31)

-----

(31) Caso curioso representan las llamadas dinámicas para el aprendizaje, en donde lo único que se mueven son los asientos, pero los alumnos y profesor mantienen sus "roles" típicos; uno es el que espera la verdad y otro el que la tiene e imparte.

tendientes a optimizar los procesos-transmisión, que llevan mensajes supuestamente educativos, pero cuyo trasfondo es la imposición de normas que hagan manejable al sujeto por lo que "...la autoconciencia del discurso pedagógico es la actualidad asume un yo que se niega, en el lugar de una idealidad, a la autocrítica, a la confrontación de una posibilidad real de un no yo, dado por la inercia de una práctica pedagógica que ha dejado de crear, de recrearse, al tornarse en una mera instancia de aplicación acrítica de elementos que le son dados externamente", <sup>(32)</sup> inclusive es prueba palpable de esta negación de la pedagogía la reducción que hace del fenómeno aductivo casi exclusivamente al plano escolar, menoscabando otros planos en los que también hay pautas de educación.

El trabajo pragmático que hace la pedagogía como consecuencia de su filiación positivista, ha provocado una incapacidad para el análisis crítico del pensamiento educativo; inclusive en el ámbito técnico al que se ha avocado con preferencia -debido a la sociedad industrial que demanda destrezas para la productividad, con sacrificio de la construcción del pensamiento crítico del hombre- ha sido superada por otras disciplinas, porque "...una pedagogía que deviene una forma más de la modélica de la razón instrumental, está de sobra, pues

-----

(32) Medina Hoyos, et. al. Marco teórico y metodológico para la investigación en ciencias sociales y de la educación. p. 363

sólo repite acriticamente lo que otras aproximaciones, resuelven a su vez, de la misma manera técnica: como p. ej. la psicología funcional -conductista- aplicadora de tests y contingencias; la sociología académica y su tratamiento factorialista, etc. y por lo tanto no se justifica su existencia como ciencia, ya que no tiene la cobertura de la explicación (Auslegen-Erklären) y mucho menos sus pretensiones académicas de autonomía y preponderancia." (33) Lo antes dicho es grave, pero a la vez significa una "puerta" para repensar las formas en que la pedagogía trabaja actualmente; recobrase como instancia reflexiva, no únicamente técnico-aplicativa, o de otra manera será muy superada por otras disciplinas, perdiendo totalmente su posibilidad de existir como disciplina, dejando que la acción educativa en su profundidad permanezca inmutable, y sea campo de opiniones diversas ante su ineptitud reflexiva. Ahora la pluridisciplinariedad manifiesta en el campo educativo para estudiarlo, es originado por la naturaleza del acto educativo y los cambios sociales que demandan ajustes a los objetivos en los sistemas escolarizados y no escolarizados; el reconocimiento de que el hombre en sus diversas etapas requiere educación, acompañada de la idea de formación integral, poco clarificada pero muy usada, han orillado la pluridisciplinariedad para estudiar la educación, lo que

-----  
 (33) Idem.

no quiere decir que exista coherencia epistemológica. También la pedagogía ha limitado sus posibilidades reflexivas entre otras causas por su poco desarrollo de investigación, que difiera a la verificacionista que impera en el contexto de la pedagogía, haciéndolo más confuso su objeto de estudio.

### 3.- LA TEORIA EDUCATIVA VS. LA TEORIA PEDAGOGICA.

El sueño positivista sobre la educación ha estado merodeando la posibilidad de consolidar una Teoría de la Educación y una Ciencia de la Educación, que como ya habíamos comentado se fundaría con la idea de constituir la comprensión científica de la educación, sintetizada en una teoría aplicable a cualquier sociedad; aunque en nuestro entender, la interpretación positivizada de la educación, mantiene en el fondo premisas básicas como: a) control del individuo, b) formar un trabajador eficiente y conforme con su "suerte".

En el camino positivizado de la pedagogía se le ha encargado el lograr una teoría de la educación, que procedería de la ciencia de la educación en transición que ocuparía el lugar de la pedagogía, relegando a ésta quehaceres técnico-metódicos. La teoría de la educación conformada estaría abocada a coordinar los trabajos educativos para hacerlos corresponder con la concepción de hombre que domina desde el siglo pasado en las sociedades de tipo industrial.

En este capítulo hemos ido rastreando la tradición y concepción de ciencia en el que la pedagogía ha intentado desarrollarse e inclusive los intentos diversos que los autores han hecho para lograr que la pedagogía se adueñe de una etiqueta que la acredite como ciencia. El esfuerzo más signifi



cativo para el devenir de la pedagogía se enmarcó en el intento de que ésta adopte el procedimiento que valida a las Ciencias Naturales. Sobre la concepción de ciencia que intelige el positivismo comteano la pedagogía ha intentado hacer se un lugar, pero es necesario remarcar que dentro de este mecanicismo científico se ha negado a sí misma, siendo relegada a la actividad experimentalista de técnicas que "modernicen" las formas de transmitir ideas, valores y actitudes que juzgan convenientes las fuerzas sociales dominantes en las diversas formaciones. La pedagogía positivizada se tecnificó, haciendo de la didáctica un espacio preferente, e invalidando el trabajo reflexivo, puesto que en una disciplina experimentalista no cabe la teorización profunda, porque es tomada como especulación que desvía el camino científico. Con sus propias trabas el pensamiento pedagógico positivizado ha sido incapaz de concretizar su ideal: la teoría científica de la educación válida sin discusión, y claro mucho menos la ciencia de la educación. Pero el trabajo de los pedagogos positivizados sirve de referente para discutir desde otras perspectivas teóricas el conocimiento educativo.

Sin duda Durkheim y Dewey representan pensamientos que intentaron formar a su manera una teoría de la educación, a la que ahora podemos oponer el pensamiento de una posible teoría pedagógica que se constituya como un cuerpo teórico reflexivo, posibilitador de una visión crítica sobre el conoci

miento educativo, pero antes podemos ubicar el intento de Dewey por realizar una teoría de la educación amparada en el pragmatismo y ubicando en la escuela el principal centro de operaciones, como una especie de "filtro" decantador de conciencias afines a los intereses sociales, que en el tiempo de Dewey estos intereses "sociales", concretizaban las aspiraciones de la tecnocracia dominante. Para Dewey la educación tiene que ser concretización de la filosofía que se arma y va reformando, de acuerdo con los más "nobles" ideales de la sociedad, para lograr el progreso. Así la escuela se erige para cumplir con la función civilizadora y la educación en una filosofía práctica; donde la pedagogía aporta la metodología científica para encauzar el acto educativo a la modernización y civilización del individuo y por tanto de la sociedad. Esta visión pragmática se ha ido criticando, pero todavía es dominante en los trabajos pedagógicos actuales que todavía se enlazan con el pensamiento de Dewey, quien afirmaba que los objetivos para encauzar la acción educativa, se conformarían con el punto de vista de especialistas. "Según Dewey los adultos de toda sociedad tienen que hacerse cargo de varios hechos importantes y difíciles de comprender, si es que han de obtener un programa válido de enseñanza a partir de la materia prima del estilo de vida de su propio grupo, y de los medios de que se vale estructurar para un determinado grupo de vida." (34)

-----  
 (34) Lawson E., Douglas. John Dewey, visión e influencia de un pedagogo. p. 22

La educación así concebida aparece como una filosofía práctica, pero una filosofía que plantea la adecuación social, por lo que Dewey llegó a plantear "Si estamos dispuestos a concebir la educación como el proceso de plasmar disposiciones, tanto intelectuales como emocionales, respecto de la naturaleza y respecto del prójimo, la filosofía podría incluso definirse como la teoría general de la educación." <sup>(35)</sup> Pero es precisamente sobre esta idea de la filosofía, y relación que se le asigna con la pedagogía donde también debemos reflexionar seriamente, o terminaremos por hacer de la filosofía una teoría normativa y de la educación una acción técnica que se subordine a los dictámenes de la normatividad filosófica; situación en la que el pensamiento de Dewey se atoró, pero nos heredó su radicalización pragmática de la educación, su visión de la pedagogía instalada como instancia operativa y a cierta filosofía de la educación la similitud de una teoría de la educación. Sin embargo, el resolver el problema de la teoría de la educación con una forma tan mecánica, nos lleva a interpretar el entendimiento positivo de la filosofía y de la educación, de cuya mescolanza sólo se ha podido aglutinar una serie de conocimientos prácticos tendientes al ajuste del sujeto a un determinado orden social. Pero es necesario precisar que el problema de la pedagogía no es únicamente el conocimiento

-----

(35) Dewey, John, citado por Douglas E. Lawson. Op. cit. p. 25

práctico de lo educativo, sino la construcción de un pensamiento crítico de lo educativo, lo que nos obliga a reflexionar sobre cómo se interpreta a la ciencia y cómo se pretende reconocer científicamente el estudio sobre la educación. "De acuerdo con lo anterior un primer punto que tenemos que abordar es aquel que se refiere propiamente a la construcción del conocimiento, analizar qué se entiende por teoría, por conocimiento, por ciencia. El problema de la construcción de lo teórico en el campo científico se explica de diferentes maneras desde el neopositivismo o desde el materialismo dialéctico o desde las corrientes fenomenológicas y demás formas vigentes de corte idealista"; <sup>(36)</sup> por tal razón la discusión sobre el objeto de estudio de la pedagogía necesariamente se debe ubicar e interpretar las nociones de conocimiento que subyacen en las distintas vertientes desde donde se pretenda construir el conocimiento educativo. Por esta razón nos preocupamos por ir desentrañando el camino seguido, y poder interpretar, cuál es su concepción de educación y de pedagogía bajo su racionalidad técnica del conocimiento, que no ha podido consolidar la teoría general de la educación, pero sí hacer de ella una forma operatoria de consolidar la conciencia en sí del sujeto por lo que propiamente la "...práctica pedagógica que se ejerce en la actualidad, es una actividad

-----

(36) De Alba Alicia. Aportes sobre la problemática de la teoría pedagógica. p. 5

con franca tendencia a lo práctico-inerte, cuyo contenido rutinario es en su mayor parte de una sordidez aplastante, dada su conformación preponderantemente pragmático racionales, de inmediatez y facticidad estrechas, propias del espíritu positivo subyacente al enfoque tecnicista del hombre moderno, altamente burocratizado y limitado por la racionalización instrumental." (37)

Ante este panorama la idea de formación mediante el proceso educativo cobra significado diferente, si la pedagogía logra conformar un cuerpo teórico que en lugar de limitar y obstaculizar la reflexión y construcción del conocimiento educativo, cimente una plataforma dinámica y crítica, un cuerpo teórico pedagógico desde el que se piense la acción pedagógica, más que orientada a la mediatización del sujeto, ligada a la formación de su conciencia crítica. "Ahora bien la posibilidad para sí, de la conciencia, como proceso en el marco de estas mediaciones se constituye por lo que llamamos formación. Previo a ésta, el hombre como conciencia en sí, permanece más ligado a su condición biológica, con grandes limitaciones en su actuar social. Su capacidad pensante ha de encontrar pautas favorables para su desarrollo y, en estos términos, la educación es la mediación más adecuada y necesaria para canali

(37) Medina Hoyos, Carlos A. Op. Cit. p. 364

zar, si bien no garantizar, esta posibilidad para sí, como consecuencia en lo social de un proceso de formación." <sup>(38)</sup> Vista de esta forma la problemática educativa obliga a reinterpretar el pragmatismo educativo, reinstalando a la pedagogía como instancia reflexiva, constructora del conjunto teórico en donde se debate el conocimiento educativo, buscando superar el anquilosamiento positivista, para lo cual la investigación es rescatable, pero pensada teóricamente desde construcciones sobre el conocimiento que posibiliten dinamizar la reflexión y no intrumentalizarla; para poder encauzar la pedagogía por otros derroteros teórico-científicos, superando la concepción de ciencia que nos heredó el positivismo. "En esta visión, la idea no sería una práctica pedagógica que se viene definiendo en el devenir reflexionado-dialéctico, pasado-presente-futuro, y que encuentra su posibilidad para sí en la diversidad de formas de construcción del objeto -como síntesis dialéctica, en la praxis social, de la reflexión objetivo-subjetivo, y de la particularidad concreta de la situación. De esta manera concepto y realidad se unen en un momento histórico de un proceso dialéctico conformando una unidad." <sup>(39)</sup>

-----  
 (38) Ibidem. p. 356

(39) Ibidem. p. 364

**CAPITULO IV**

**LA INVESTIGACION PEDAGOGICA : ¿una práctica concreta?**

Es pues ahora momento de abordar los últimos elementos de la problemática inicial, que en una vinculación dialéctica nos permitan elaborar el análisis desde este marco de interpretación que hablen de una investigación en pedagogía; cabe aclarar que la intención del trabajo no es decir al final y en un espacio reducido una definición de esta problemática de la Pedagogía, sino generar elementos que le permitan llegar a una construcción teórica de ella misma, en donde la investigación juega un papel fundamental pues al considerar que la pedagogía carece de construcciones teóricas definidas sería la investigación el camino por el cual se da el inicio de la construcción explícita de ésta, para ello creemos necesario manejar algunos elementos de la investigación desde un marco constructivista, <sup>(1)</sup> (antes de hablar de la investigación en pedagogía) que se liga a un proceso social en donde se da el manejo a través de la investigación, de luchas por diferentes posturas sobre la detención del poder a través del co

-----

(1) Es importante hacer notar, que el constructivismo es retomado y utilizado como una estrategia metodológica, sustentada teóricamente en el materialismo Histórico Dialéctico, ya que como tal, el constructivismo también lo utilizan las posturas que en contraposición con el materialismo hablan de construcciones en sus elaboraciones, pero en donde estas se anquilosan y frenan convirtiéndose en construcciones acabadas negando la transformación de estas y por lo tanto de los hechos que se investigan.



nocimiento.

Anteriormente se ha aclarado cómo se concibe un proceso de investigación que no es reducido en su aplicación al ámbito de las Ciencias Sociales, en donde se ubica a la Pedagogía; sino que al existir una concepción y postura de cómo conocer a la realidad, ésta no puede ser diferente en el hombre, cuando aborda una problemática de las Ciencias Naturales, ya que la visión del hombre ante lo real es una y no puede diversificarse o contraponerse cuando habla de un hecho social o natural, ya que ni aún en éstas las elaboraciones son neutras y sin ideología puesto que en ambas se contempla al hombre dentro de una realidad totalizadora; que en unos casos aparenta ser demasiado concreta y en otros muy difícil de aprehender.

Es así que se rescatan los elementos trabajados en donde se advierte que al hablar de las necesidades de establecer una ciencia, este pensar nos lleva inevitablemente a un marco positivista, ya que estos fueron los primeros en hablar sobre los requerimientos científicos y sobre clasificaciones sobre las diversas ciencias, en donde debía darse una delimitación concreta y clara del objeto y del método de cada una de ellas para llegar a ese status, sin embargo, pensamos que esta forma de clasificar el conocimiento sobre lo real, es arbitrario y reducido, ya que la delimitación de las ciencias no se puede dar solamente en lo empírico sino en cuanto a

que cada una aborda a un objeto de la realidad, el cual puede ser analizado por muchas ciencias, pero en donde el objeto se rá tratado y tendrá la especificidad de cada ciencia generando de un objeto empírico diversos objetos de conocimiento, aquí las llamadas positivamente ciencias no se reducen a una explicación sobre el objeto empírico, que nos llevaría a una mera reproducción de éste, aquí se elabora un discurso a partir de la reflexión y el cuestionamiento sobre el objeto y so bre las elaboraciones, así la ciencia habla de un objeto de conocimiento construido en relación a un referente empírico, que sin embargo no es el punto de partida, ya que el verdadero punto de partida de la construcción teórica, es el pensamiento que construye a la luz de una postura y en donde lo construido no se queda ahí para siempre, sino que a su vez es reflexionado y reconstruido, "...esto implica rechazar al mismo tiempo el empirismo que reduce al acto científico a una comprobación. Aquí la ciencia no capta ni captura lo real (ni lo reproduce) sino que indica la dirección en donde se puede tener la seguridad de que nos acercamos a lo real..."<sup>(2)</sup>

del objeto, salvando primeramente los obstáculos que le presenta el sentido común, en el mundo inmediato de las prencio nes, ya que el conocimiento de lo real no se puede pensar en captarlo al contacto con el objeto empírico; es decir, que el

-----

(2) Bourdieu. Op. Cit. pp. 25, 117

objeto como tal no existe ni se da en él mismo, su creación se encuentra condicionada por todas las relaciones que se establecen entre los hombres en donde se va construyendo a éste en esas relaciones que no evolucionan ni se desarrollan naturalmente, sino que se van conformando a través de choques y luchas las cuales se establecen entre los grupos antagónicos, los cuales se sustentan en una postura teórica que les permite validar su práctica. Así el lugar del objeto aparentemente independiente no es real, ya que el objeto empírico no nos habla de todas estas relaciones que no son fácilmente observables ni concretas y para poder aprehenderlas es necesario hacer hablar al objeto.

De ahí que si un proceso de investigación se centra en la discusión del objeto empírico solamente se está jugando una lucha por la búsqueda y obtención de la verdad y el poder que da el poseer el conocimiento, lucha que no se reduce en estos procesos, sino que aborda en ella a todo un proceso social, en donde se pretende validar una manera de hacer investigación, la cual dice: que lo real está ahí y que sólo hay que observarlo y experimentar con él para deducir de esto leyes generales del fenómeno que pueden aplicarse a otro similar, afirmar esto reduce a la realidad al objeto concreto y a la investigación, a un proceso que sólo habla de ese concreto reproduciéndolo.

Esta manera de hacer investigación no es casual, pues conlleva implícitamente intereses de clase que pretenden hacer ver como naturales las desigualdades sociales y las contradicciones existentes, de ahí que se hable de una ciencia neutra, sin ideología y acabada, de ahí que las investigaciones sólo sea válido hacerlas a través de pasos o etapas que llevan supuestamente a lo científico, es decir, a la verdad por medio de lo observable, es por esto que lo subjetivo dada su complejidad y su no fácil aprehensión se niega como parte del fenómeno y por lo tanto del conocimiento. <sup>(3)</sup>

Pero esta no es la única práctica para elaborar los procesos de investigación, aunque se debe reconocer que la aplicación por pasos, véase método científico, es lo más reconocido socialmente al hablar de "ciencia", de su elaboración y descubrimiento, a pesar de esto nosotros retomamos que esta construcción de los procesos de investigación, se puede abordar desde una perspectiva crítica, la cual cuestiona al hecho y

-----

(3) Aquí lo objetivo y subjetivo está determinado por las posturas positivistas, de ahí que cuando se mencionan se piensa en el primero como lo concreto medible y observable y en el segundo como algo que no se sabe a ciencia cierta si es o no real, sin embargo, su manejo es diferente de acuerdo a la postura epistémico-teórica, en donde lo subjetivo puede después de su interpretación contener más elementos de la realidad que lo objetivo.

lo problematiza, no parte de él para elaborar los resultados sino que al contemplarlo inmerso en un proceso social, dialoga desde una postura con él, construyendo así un objeto de conocimiento, así la investigación no surge antes de, sino que se va creando a la par que se va abordando al fenómeno.

De tal manera que en este apartado se abordará cómo se dan estos procesos de investigación desde este marco constructivista, contrastando después con los enfoques verificacionistas para finalizar con un desarrollo que permita atrapar los elementos que expliquen a lo pedagógico y su necesaria vinculación con los procesos investigativos, al considerar que la pedagogía tiene la necesidad de irse construyendo pero no necesariamente como una "ciencia" acabada que habla del objeto empírico, sino que se inicie desde un proceso de investigación constructivista que permita construir teóricamente al objeto de ésta, no en el hecho empírico sino en la interpretación y abstracción teórica.

## 1.- EL CONSTRUCTIVISMO COMO UNA OPCION METODOLOGICA.

Hablar de construcción dentro de los procesos de investigación, suena en este momento como algo muy usado, y en donde aparentemente y dado su manejo, parece ser que él mismo se ha estancado y se ha validado como la única forma de hablar seriamente de la investigación. Sin embargo, y aquí lo retomamos, su manejo ha sido tergiversado y se ha visto como no es, situación que ha hecho que el constructivismo, más aún el de Bourdieu haya perdido en la práctica cotidiana su esencia al no tomarse en cuenta su fundamentación epistémico teórica.

Es por lo anterior que en este punto del trabajo se trata de aclarar al constructivismo en los procesos de investigación analizando para ello al verificacionismo del cual es contraparte y hacer al tiempo una relectura crítica que nos permita reconocer al constructivismo en todas sus manifestaciones, de tal forma que al final se pueda hablar de la aplicación de éste en la investigación pedagógica.

Es importante aclarar que el constructivismo al ser una alternativa metodológica puede caer en manos de las teorías verificacionistas (véase funcionalismo, estructural-funcionalismo, pragmatismo, teoría de sistemas, etc.) las cuales advierten que en sus elaboraciones también hacen construccio

nes teóricas, sin embargo éstas se dan a priori del conocimiento del objeto y en donde al concluir, los resultados se postulan como verdades acabadas y generalizables. En el trabajo se hablará de un tipo de constructivismo, que se construye a sí mismo -valga la redundancia- y se realiza con fundamento epistémico teórico del materialismo dialéctico en donde la verdad como tal no se da para siempre, sino que se transforma de acuerdo al hacer del hombre en su realidad, aquí los resultados de las investigaciones no son generalizables a otros objetos, dado que cada uno tiene su especificidad, aún cuando todos pertenezcan interrelacionadamente a toda la realidad.

Así, el verificacionismo dentro de sus procesos de investigación se desarrolla a través de un sólo método; el método hipotético-deductivo, el cual ha logrado que se le observe como el único procedimiento para hacer investigación y por lo tanto para crear "ciencia", aparentemente "...este método es la mejor garantía de la neutralidad científica y, por ende, de su objetividad..."<sup>(4)</sup> y se habla de esto dado que para los verificacionistas lo único que debe tomarse en cuenta para la elaboración científica, ya sea social o natural son aquellos hechos que se muestren a los sentidos, es decir que sean observables, cuantificables y medibles.

-----

(4) Alonso, Antonio. Metodología. p. 20

Esta situación del método hipotético-deductivo, no es casual, ni gratuita surge por unos intereses de clase que requiere mantener la hegemonía sobre todos los demás, así, ella valida y utiliza a éste para ser aplicado y hacerlo considerar ante todos como lo único que nos puede llevar al conocimiento de la verdad, como si la verdad se encontrara al final del arco iris y el método fuera el instrumento que nos permitiera descubrirla fuera de toda la relación con los hombres. Así los verificacionistas consideran a las Ciencias Sociales con las mismas características de las Ciencias Naturales, en donde los fenómenos se estructuran e integran independientes unos de otros y por esto tienen la posibilidad de estudiarse por separado cuando alguno sufre algún desequilibrio o no cumple con la función que se le ha asignado, así el fenómeno se extrae de su totalidad y es observado e investigado en su concreto empírico, es decir, en los elementos observables, puesto que sólo ellos se puede, desde esta perspectiva, decir que existen y así dar objetividad y por lo tanto veracidad a la investigación. Entonces cada elemento integrante de la realidad, tendría por sí mismo su propia realidad y leyes que hablaran de ella y la descubrieran, de tal forma que dan como un hecho que tanto en lo social como en lo natural se puede hablar de leyes universales que pueden ser fácilmente descubiertas a través de la neutralidad y objetividad metodológica, en donde los hechos sociales se pueden medir y cuantificar de igual forma que los hechos físicos, al tomar



como determinantes los datos empíricos que dan a conocer al hecho en el presente y en el pasado, deduciendo hipotéticamente el futuro observando a la historia como una mera acumulación de datos en donde las leyes universales son las que determinan la evolución del mundo.

Una de las críticas a este verificacionismo es esta determinación tan lineal de los hechos sociales en su tratamiento dentro de una investigación, negando que el hombre tenga que ver en su creación, puesto que según ellos si esto se tomara en cuenta entonces la ciencia caería en cuestiones subjetivas que lo único que lograrían sería especular sobre la realidad del fenómeno, de ahí la importancia de tratar los hechos sociales como cosas, olvidando el contexto y la historicidad del fenómeno elementos por los cuales no se puede generar dado que los fenómenos muestran especificidades, pero que a su vez no se desligan nunca de toda realidad. Algo más, los verificacionistas elaboran sus hipótesis a priori de conocer al objeto, con ello la investigación es reducida a la verificación de dichas hipótesis, sin antes haber entrado en contacto con el objeto, ni saber y haber elaborado construcciones teóricas sobre éste y sobre su realidad, de esta manera se mueven en las preconiciones de los objetos, en los juicios de sentido común que como ya se ha mencionado, se dan en las primeras experiencias las cuales nunca hablan de lo real del objeto y lo más lo niegan presentando como lo real lo que general

(5)

mente resulta ser falso.

De tal forma que al hablar sobre el constructivismo y en contraparte al verificacionismo, se dice: "que el hecho científico se conquista, construye y comprueba, lo que implica rechazar al mismo tiempo el empirismo que reduce el acto científico a una comprobación..."<sup>(6)</sup> experimental del hecho que se investiga. Pero a qué se le llama construcción desde esta perspectiva y cómo se llega a ésta sin caer en la enumeración de etapas o pasos en los procesos de investigación que parcializarían y determinan de ante mano a la propia investigación y a los resultados que de ella se obtengan.

En el proceso de construcción de un objeto de estudio, que intenta conocer e interpretar la realidad para acceder a su transformación, es necesario tomar en cuenta el punto de partida del mismo, el cual es innegable que éste se encuentra en el referente empírico de la realidad, el cual se encuentra plagado de preconiciones sobre el conocimiento del hecho, es

-----

(5) Y ante el sentido común, Bachelard advierte la necesidad de objetar ante él, diciendo "El abandono de los conocimientos del sentido común es un sacrificio difícil. No debemos pues asombrarnos ante las simplezas que se acumulan en las primeras descripciones." Bachelard, Gastón. Op. Cit. p. 266. Aún cuando después él mismo se cuestiona sobre la necesidad de que las imágenes vagas se hagan presentes en el espíritu para al cuestionarlas llegar al conocimiento real.

(6) Bourdieu. Op. Cit. p. 25

así, que en proceso metodológico de construcción, se parte del concreto representado que sería en este caso el hecho empírico y se va en la construcción teórica a un concreto pensado, nivel de las abstracciones -tratamiento teórico del concreto representado empírico-, en donde lo concreto, tanto el pensado como el representado se da en la mente del que investiga, puesto que en la realidad se presentan los fenómenos y cosas de una manera desarticulada e indefinidas, aquí, las de limitaciones de los objetos no se presentan, sino en un tratamiento teórico que se les da en un proceso de construcción teórica; es decir, se habla de objetos empíricos a objetos de conocimiento delimitados e interpretados por la teoría. De ahí que Marx advierte "... que el todo tal como aparece en la mente, como todo del pensamiento es un producto de la mente que piensa y que se apropia del mundo del único modo posible, en donde lo que se trata es de transformar a través del trabajo de elaboración, las intuiciones y representaciones en conceptos..."<sup>(7)</sup>

El punto de partida de la investigación se da entonces, en el concreto, pero no en el concreto como la realidad toda en un caos sin explicación, sino en un concreto que se interpreta, que se integra a una construcción teórica, puesto que el

-----

(7) Marx, Carlos. en De la Garza. El método concreto abstracto concreto. p. 16

que investiga determina la investigación a su perspectiva, de ahí que se puntualice que en la investigación "...lo concreto aparece como síntesis, no como punto de partida aunque sea el verdadero punto de partida, el punto de partida de la percepción y la representación..."<sup>(8)</sup> y cuando se dice que el concreto es el punto de partida aunque no lo sea realmente, se piensa en un concreto indeterminado abstracto, como aquellas situaciones meramente empíricas que se presentan a la percepción pero en donde la investigación actúa como un proceso que al tratar a éste concreto teórica y metodológicamente se llega a un concreto determinado, a un concreto construido, en donde "...lo concreto es concreto, porque es la síntesis de muchas determinaciones, es decir, unidad de lo diverso."<sup>(9)</sup>

Así la representación (concreto indeterminado) se construye en categorías desde un manejo teórico y abstracto lo cual conduce a la construcción del concreto por vía del pensamiento, en donde esta construcción tratará de escapar a lo empírico del concreto indeterminado, a su falsa conciencia. De tal forma que se piensa en lo metodológico como la manera que el pensamiento se apropia de lo concreto determinado abstrac-

-----

(8) Parisí, Alberto. Filosofía y dialéctica. p. 17

(9) Ibidem. p. 82

to, aquí lo metodológico no se da a priori del proceso, aquí éste se construye a sí mismo en y para la construcción del objeto de conocimiento a partir de la perspectiva epistémico teórica, puesto que ésta determinará la construcción del objeto y del método que lo construye, así como de sus procesos de ruptura y vigilancia. Por lo cual el objeto de investigación no puede reducirse a la elaboración y verificación hipotética puesto que para hablar de la construcción de un objeto de conocimiento, que tiene su referente en un objeto empírico, es necesario re-conocer al objeto del que se habla a la luz de la teoría, y este conocer del objeto se da en el diálogo y la discusión que surge con el objeto mismo en donde lo metodológico se inicia con el descubrimiento de las relaciones que guarda el objeto con la totalidad desde una perspectiva dialéctica, permitiendo entonces la construcción del objeto de conocimiento, que no se puede decir que culmine en un momento determinado, sino que como parte de la realidad del hombre social, ésta se transforma, construye y reconstruye a la vez, en donde lo empírico, surge en una acumulación de acontecimientos como centros de explicación e interpretación y lo abstracto como la explicación necesariamente teórica que supera al acontecimiento en su indeterminación, de tal forma que la teoría "...obtiene un papel no deductivo sino explicativo a posteriori a partir de lo cual el objeto, encuentra: lo particular en lo general, lo abs-

se en el tiempo, al tomar en cuenta que lo real no es estático, ni se desarrolla en una evolución natural, sino que su construcción esta hasta cierto punto determinada por las contradicciones que se generan en la práctica utilitaria o revolucionaria intencional de los hombres, lo cual es la propia realidad en esencia y fenómeno.

Pensamos que los procesos de investigación en los cuales se habla de construcción a partir de elaboraciones, que permitan interpretar a los fenómenos, fuera de la apariencia, nos lleva a advertir, que todo acercamiento a la realidad en un proceso de investigación, es un acercamiento a la construcción de un objeto de conocimiento, y así mismo, todo intento de transformar a la realidad en un objeto de conocimiento implica hacer explícita una postura epistémico-teórica acerca de la realidad, y de cómo ésta se aprehende, de un objeto empírico a un objeto de conocimiento construido a partir de interpretaciones y abstracciones. Para construir el objeto de conocimiento es entonces necesario abordar un trabajo teórico en donde el objeto se construye en contra de las prenociones que otorga el sentido común y a favor de conocer, del conocimiento real sobre la realidad. (12)

-----

(12) "El conocimiento se adquiere mediante aprehensiones inmediatas; para conocer algo, de algún modo hemos haberlo visto, u oído o sentido. Pero no se reduce a ellos. No se refiere, desde luego, a los datos sensoriales mismos. Conocer no equivale a tener una serie de datos sensoriales o imaginativos, supone además integrarlos en la unidad de un objeto. Para aceptar que conocemos debemos rebasar la simple suma de

tracto en lo concreto, y no se deduce lo particular de lo general ni lo concreto de lo abstracto." (10)

Otro elemento importante a considerar dentro de la investigación que pretende llegar a la construcción de un objeto de conocimiento, es precisamente la temporalidad e historicidad de esa construcción teórica dado que la realidad se considera en algo no estático sino en un movimiento continuo que la va transformando en un proceso de destrucción y construcción, en donde las abstracciones elaboradas por el hombre sobre los hechos de la realidad pierden su validez como tales y se da la necesidad de re-construir a éstas. "Las condiciones de historicidad y realidad en las abstracciones marxistas impiden por un lado, el partir de lo concreto y terminar como Hegel en la lógica y, por el otro, el que la separación de rasgos se haga en forma arbitraria, puesto que las abstracciones están determinadas por la historicidad del objeto, determinado temporal y espacialmente en tanto realidad que al transformarse cambia las abstracciones..." (11) es por lo anterior que al hablar de la construcción de abstracciones determinadas por lo real, éstas no pueden anquilosar

-----

(10) De la Garza. Op. Cit. p. 46

(11) Ibidem. p. 39

tracto en lo concreto, y no se deduce lo particular de lo general ni lo concreto de lo abstracto." (10)

Otro elemento importante a considerar dentro de la investigación que pretende llegar a la construcción de un objeto de conocimiento, es precisamente la temporalidad e historicidad de esa construcción teórica dado que la realidad se considera en algo no estático sino en un movimiento continuo que la va transformando en un proceso de destrucción y construcción, en donde las abstracciones elaboradas por el hombre sobre los hechos de la realidad pierden su validez como tales y se da la necesidad de re-construir a éstas. "Las condiciones de historicidad y realidad en las abstracciones marxistas impiden por un lado, el partir de lo concreto y terminar como Hegel en la lógica y, por el otro, el que la separación de rasgos se haga en forma arbitraria, puesto que las abstracciones están determinadas por la historicidad del objeto, determinado temporal y espacialmente en tanto realidad que al transformarse cambia las abstracciones..." (11) es por lo anterior que al hablar de la construcción de abstracciones determinadas por lo real, éstas no pueden anquilosar

-----

(10) De la Garza. Op. Cit. p. 46

(11) Ibidem. p. 39



se en el tiempo, al tomar en cuenta que lo real no es estático, ni se desarrolla en una evolución natural, sino que su construcción esta hasta cierto punto determinada por las contradicciones que se generan en la práctica utilitaria o revolucionaria intencional de los hombres, lo cual es la propia realidad en esencia y fenómeno.

Pensamos que los procesos de investigación en los cuales se habla de construcción a partir de elaboraciones, que permitan interpretar a los fenómenos, fuera de la apariencia, nos lleva a advertir, que todo acercamiento a la realidad en un proceso de investigación, es un acercamiento a la construcción de un objeto de conocimiento, y así mismo, todo intento de transformar a la realidad en un objeto de conocimiento implica hacer explícita una postura epistémico-teórica acerca de la realidad, y de cómo ésta se aprehende, de un objeto empírico a un objeto de conocimiento construido a partir de interpretaciones y abstracciones. Para construir el objeto de conocimiento es entonces necesario abordar un trabajo teórico en donde el objeto se construye en contra de las prenociones que otorga el sentido común y a favor de conocer, del conocimiento real sobre la realidad. <sup>(12)</sup>

-----

(12) "El conocimiento se adquiere mediante aprehensiones inmediatas; para conocer algo, de algún modo hemos haberlo visto, u oído o sentido. Pero no se reduce a ellos. No se refiere, desde luego, a los datos sensoriales mismos. Conocer no equivale a tener una serie de datos sensoriales o imaginativos, supone además integrarlos en la unidad de un objeto. Para aceptar que conocemos debemos rebasar la simple suma de."

Pero para sobrepasar el conocimiento común, es necesaria la reflexión sobre las apariencias que nos muestra la percepción, estas reflexiones que como se mencionó anteriormente, denotan una postura ante la realidad, van dando origen a la construcción del concreto determinado (objeto de conocimiento).

Un elemento importante dentro de esta construcción y que actúa en contra del sentido común, es la ruptura epistemológica <sup>(13)</sup>, la cual a través del tratamiento teórico, trata de salir de las preconcepciones del fenómeno en donde el primer obstáculo a enfrentar es la experiencia que sobre el fenómeno se tenga, ya que aquí éste se puede mostrar tan real que la investigación puede caer en el engaño y desarrollarse a partir

-----

aprehensiones inmediatas." Villoro, Luis. Crear, Saber, Conocer. p. 200

(13) La construcción del objeto de conocimiento "... no se reduce nunca a una simple lectura de lo real, aún del más desconcertante, puesto que supone siempre la ruptura con lo real y las configuraciones que éste propone a la percepción ..." (Bourdieu Op. Cit. p. 29) "Las intuiciones son muy útiles: sirven para que las destruyamos. Al destruir sus imágenes primeras, el pensamiento científico descubre sus leyes orgánicas. El noumeno se revela dialectizando uno a uno todos los principios del fenómeno..." Bachelard, Gastón "Razón arquitectónica y razón polémica". en Bourdieu. *Ibidem* p. 203

de él; como sucede en las investigaciones verificacionistas en donde la reflexión, parte de esas prenociones fenoménicas considerando a lo real como lo único que se capta a través de los sentidos, en el constructivismo, esas primeras impresiones del objeto, no son lo real, puesto que se pone en duda que así sea, ya que el fenómeno por sí mismo no muestra todas las relaciones que se dan en la realidad, pues el todo pensado, se da sólo en el pensamiento por medio de la reflexión que va en la búsqueda de la construcción en cuanto a la abstracción teórica y que en ésta, la investigación tiene su punto de partida. En donde "... lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto, unidad de lo diverso. Aparece en el pensamiento como un proceso de síntesis, como resultado, no como punto de partida, aunque sea el verdadero punto de partida, y, en consecuencia, el punto de partida también de la intuición y de la representación. En el primer camino, la representación plena es volatizada en una determinación abstracta; en el segundo, las determinaciones abstractas conducen a la reproducción de lo concreto por el camino del pensamiento..."<sup>(14)</sup> en esta construcción del objeto a través del pensamiento, éste juega un doble papel ante los ojos del que investiga, puesto que como ya se mencionó el objeto se presenta como fenómeno y

-----

(14) Marx, Carlos. "El método de la economía política" en Bourdieu. OP. Cit. p. 206

como tal no es totalmente real -este es el primer obstáculo al que nos enfrentamos-; otro se da en el mismo sujeto que investiga el cual, se muestra en la experiencia, la cual se niega a aceptar a un hecho que no es claro y limpio, así el sujeto tiene que luchar en contra de su experiencia, y observarse a sí mismo como alguien que dada su historicidad puede empañar el proceso y conducirlo por el camino del mundo pseudoconcreto. "En el espíritu mismo del investigador el pensamiento científico se separa del pensamiento común. El investigador termina siendo un hombre provisto de dos comportamientos..."<sup>(15)</sup> el comportamiento común y el científico, de ahí la importancia de que el sujeto que investiga un hecho,

conciente de este doble juego que le presenta el fenómeno y así mismo no dejarse llevar por la verdad aparente de éste, sino plantearse una actitud de duda, cuestionamiento e interpretación que le permita construir el objeto a partir de las múltiples determinaciones que lo hacen ser parte de la realidad, que a la vez que se presenta en la apariencia se presenta ahí en lo real de sí misma, pero en donde esta situación es precisamente la que rompe con la seguridad del investigador y lo hace dudar ya que las apariencias son tan

-----

(15)Bachelard, Gastón. El .

"reales" y tan concretas que se observan como la misma realidad.  
(16)

Estas situaciones que pueden desviar al investigador en su proceso, y se dan inevitablemente puesto que el fenómeno y el noumeno se dan así mismos, por lo cual deben ser constantemente cuestionados y vigilados por el sujeto, así se habla de una vigilancia epistemológica que le permita al investigador observarse dentro del proceso y vigilar la creación del mismo y de su práctica en su proceso, de manera que no caiga en las prenociones que acabarían por perder al proceso y perturbar al investigador en su misma creación.

El proceso de vigilancia dentro del constructivismo, lleva al investigador a cuestionar su producción a la luz de una perspectiva epistémico-teórica de los postulados teóricos que se aplican, aquí el investigador tiene la obligación de

-----

(16) En los procesos de investigación, el investigador debe cuidar su actuar, puesto que "... ahí con toda evidencia, el objeto percibido y el objeto pensado pertenecen a dos instancias filosóficas diferentes. Es posible así describirlo dos veces: una como se le percibe, otra como se le piensa. El objeto es aquí fenómeno y noumeno está abierto a un porvenir de perfeccionamiento, construcción y transformación que el objeto conocido común no posee..." Bachelard, Gastón Ibidem. p. 100. Es ahí en donde toma parte importante el proceso de vigilancia que se sigue al proceso a la construcción metodológica de este y vigilarse a sí mismo en su proceso de construcción.

observarse en el proceso de investigación para poder manejar su práctica y no caer en contradicciones de ésta con su hacer teórico concreto en la investigación. Para explicar el proceso de vigilancia se retomarán los tres grados de vigilancia epistemológica de Gastón Bachelard, en donde advierte la necesidad de que el proceso de construcción de la investigación, tenga en sí misma momentos de reflexión y cuestionamiento, sobre cómo se está abordando el objeto de estudio.

El primer grado de vigilancia se da en el momento en que el investigador se enfrenta al objeto como un concreto indeterminado, en este momento las apariencias del fenómeno manejadas por el sentido común, pueden hacer que el hombre caiga en elaboraciones falsas y en falsas construcciones, quedándose así en el mundo de las preconcepciones, sin embargo se dice de esta que "... por muy atento que este, la vigilancia simple es, a primera vista, una actitud del espíritu empirista. En esta perspectiva, un hecho es un hecho, nada más que un hecho..."<sup>(17)</sup> a pesar de ello aquí el investigador ya le lleva la delantera a la preconcepción, dado que no se queda en ella para iniciar la construcción del objeto sino que es capaz de cuestionarla y de romper con ella e interpretarla no sólo a la luz de lo observable, sino que se da

-----

(17) Bachelard, Gastón. "Tres grados de vigilancia". en Bourdieu. Op. Cit. p. 123

en relación a una postura que necesariamente tiene que fundamentar en la teoría a la construcción del objeto.

El segundo momento de la vigilancia se da en la construcción del método que a partir de los primeros acercamientos se ha podido ir estructurando, aquí se debe dar una vigilancia que vigile la construcción metodológica de la investigación de tal forma que ésta no caiga en situaciones que lo regresen a lo meramente empírico o que lo encasillen en elaboraciones reducidas y maniqueístas del proceso "... esta vigilancia supone la explicitación de los métodos y la vigilancia metódica de los métodos; en este nivel se implanta el control neutro del racionalismo y el empirismo mediante el ejercicio de un racionalismo aplicado que es la condición de las relaciones entre la teoría y la experiencia..."<sup>(18)</sup> a pesar de esto el método por sí mismo y dada su explicitación puede caer en un estancamiento y hacer que la investigación se de ya sea en el racionalismo o en el puro empirismo dissociando a la teoría de la experiencia y sobreponiendo en el proceso a uno de los dos polos, de tal forma que ahí se habla ya de una vigilancia del tercer grado en donde a pesar de darse redundante se elabora una vigilancia sobre el método que a su vez vigile la aplicación de éste; es decir, vigilar

-----

(18) Bachelard, Gastón. Op. Cit. p. 121

además de la aplicación al método mismo. La vigilancia, así entendida "...requerirá que se ponga a prueba el método, pedirá que se arriesguen en la experiencia las certidumbres racionales o que se dé una crisis en el fenómeno comprobado." (19)

Es así que las formas de vigilancia, se deben a sí mismo de vigilar en la construcción del objeto, el cual se construye de un concreto indeterminado a un concreto determinado abstracto con la ayuda de los procesos tanto de ruptura como de vigilancia epistemológica entre otros, dando origen al objeto de conocimiento que no se anquilosa en el tiempo, sino que se re-construye constantemente, de ahí la importancia de vigilar; el proceso de ruptura con el sentido común, el proceso de construcción a partir de la ruptura, el método en su construcción y aplicación al objeto y así mismo al investigador dentro del proceso, su actuar con relación a su postura, su práctica y la relación entre ambas; es decir, vigilar su praxis social. "Sin duda es legítimo defender la lógica reconstruida, pero sólo, hasta cierto punto. Puede suceder que se lleve tan lejos la idealización que ya sólo tenga intereses para el desarrollo de la misma ciencia lógica, sin ayudarnos mayormente a comprender y a juzgar la práctica

-----

(19) Bachelard, Gastón. Ibidem p. 124



(20)  
científica real."

De tal forma que hablar de construcciones en las investigaciones, se habla dentro de éstas a varios procesos que se producen dialécticamente de manera que se pueda llegar a una interpretación que busca explicar a la real de la realidad y dada tal construcción desde este ámbito epistémico-teórico, el investigador requiere de ese cuestionamiento constante sobre el propio proceso, el cual no debe caer en reducciones metodológicas que lo llevarían a parcializar al objeto y a encasillarlo a un método que aún cuando pretende salir de la definición por pasos, se encasilla en ciertas etapas que se tornan en situaciones a prioriísticas del y sobre el conocimiento, de ahí la importancia de vigilar a la vigilancia de los procesos en donde se contempla la construcción epistémico-teórica-metodológica de ésta.

Para finalizar con este apartado sobre los aspectos centrales del constructivismo se concluye que al hablar de la construcción de un objeto, éste se piensa como abstracciones elaboradas a la luz de una teoría que pretenden explicar e interpretar elementos de la realidad, de manera que estos salgan del análisis del sentido común y hablen de esas construccio-

-----  
(20) Kaplan, Abraham. "Epistemología y lógica reconstruida" en Bourdieu. Op. Cit. p. 126

nes de lo real; es decir, de la esencia y del fenómeno del objeto, en una interpretación que permita conocer a la realidad para transformarla consciente e intencionalmente en donde los hombres desarrollen una praxis social que repercuta en la realidad pero que no se anquilosa sino que se transforme con ella misma.

INVESTIGACION PEDAGOGICA IGUAL A INVESTIGACION EXPERIMENTAL  
EN LA PEDAGOGIA.

Es importante centrar el desarrollo de este apartado vinculándolo hacia una interpretación del cómo y desde dónde se ha validado hasta hoy a lo pedagógico. Recordando algunos momentos del trabajo, se decía que las Ciencias Sociales habían llegado hasta cierto punto su status como ciencia después de retomar los postulados científicos positivistas, en donde lo científico parte de los hechos concretos y fáciles de ser apprehendidos en un proceso de investigación generando por ellos leyes universales de los fenómenos sociales; en este caso, llevando a cabo la premisa: es necesario conocer para prever y prever para ejercer el mayor control sobre todo, de tal forma que lo social no caiga en desequilibrios que lo saquen de su evolución natural, evolución que está dada en etapas bien determinadas, las cuales una es consecuencia de la otra, y por lo tanto no pueden darse saltos por desequilibrios, puesto que la secuencia evolutiva se perdería.

Así, lo pedagógico necesariamente tiene que adaptarse a estas consideraciones científicas dado que a partir de ellas, se conforma lo científico, lo real y válido para hablar de ciencia.

Es entonces que la pedagogía científica se equipara a la

ciencia natural metodológicamente, en tanto que los resultados de sus investigaciones tendrán que manejarse a través de lo empíricamente constatable y previsible deduciendo de estas leyes generales que permitan crear formas concretas que garanticen la supervivencia del sistema, consolidando así, una forma de pensar que pueda sistematizarse y transmitirse a través de un proceso de educación el cual busca formar individuos acordes a las que se concibe como una suma de partes.

Se da entonces en la pedagogía, una interpretación y aprehensión que enfoca al nivel operativo y sistemático de un proceso educativo, así, la pedagogía al hacer investigación en este contexto de lo meramente aplicativo se desarrolla con criterios de laboratorio, en donde se reduce el proceso de formación del ser a una cosa; objetando para esto, que sólo así se puede llegar a resultados confiables que nos conduzcan hacia el conocimiento de la formación (educación) del hombre, dado que si no se elabora de esta manera; con bases concretas y observables, se puede pensar que lo que actúa en la investigación es; o la subjetividad del hecho indeterminado e indefinido, o la subjetividad del que investiga, alterando los resultados de la investigación y alejándose de lo real que aparece tan fácilmente de contemplar. (21)

-----

(21) Es importante tomar en cuenta las diferentes concepciones que se tienen sobre lo pedagógico en donde podemos observar que aún cuando éstas se vean como opuestas, no logran escapar de una mera aplicación sobre lo educativo considerando a éste dentro del ámbito de la escuela. Así Mantovani habla de dos tipos de pedagogía la empírico-inductiva y la sistemá-

Al elaborar de esta manera las investigaciones se cumple entonces con los postulados positivistas, los cuales niegan de entrada que los hechos sociales, en este caso sobre lo pedagógico, contengan por ser creados por los hombres, situaciones que no aparecen en el primer plano de las prenociones, puesto que ni siquiera son capaces de aceptar que lo social lo crea el hombre y hablan y explican a lo social de igual forma que explicar el proceso de vaporización del agua, esto es, que los reducen a las explicaciones de los hechos naturales.

De tal forma que la pedagogía surge como una "pseudociencia" que forma al hombre en tanto la operacionalización del proceso educativo escolar, en donde ésta es reducida a la aplicación de un manual, que nos dice el cómo tenemos que actuar, qué tenemos que aprender y qué tenemos que enseñar,

-----

tico-deductiva, de las cuales advierte: "Existe una pedagogía que se fundamenta puramente sobre datos reales y su saber se constituye por el método empírico-inductivo. Esta pedagogía se levanta sobre una elaboración científico-natural. Para ella la educación es un hecho fundado en datos estudiados por las ciencias positivas, la educación es un hecho natural que se estudia por ella misma con procedimientos propios de otras ciencias. De modo opuesto a la fundamentación empírica existe otro esfuerzo de carácter sistemático-deductivo. En ellos no interesa el hecho educativo, sino su deber ser. Tal es la denominada pedagogía normativa la cual aplica el método deductivo para su constitución. Investiga cómo debe y tiene que ser educado el hombre. Aquí la educación a través de las normas pedagógicas, se propone elevar al hombre desde su perfección empírica hasta un ideal de perfección adoptado."

Mantovani, Juan. Educación y plenitud humana. pp. 33,34

para poder formar parte de la sociedad, una sociedad que busca en los hechos la explicación de todo su ser, pero no problematiza y teoriza, sino que explica en relación a lo empírico y a la experiencia que se haya tenido con este hecho con el fin de establecer el deber ser del hombre y de la sociedad, ubicando a lo pedagógico en el saber hacer sobre el deber ser pero un saber hacer que no se reflexiona y cuestiona en un contexto socio-histórico, en donde lo que surge como hacer pedagógico es una práctica utilitaria que coloca al hombre en una conciencia en sí, en ese momento, el hombre carece de elementos de reflexión sobre su hacer y sólo busca llegar infructuosamente a un ideal que nunca se puede dar, puesto que este ideal surge descontextualizado y alejado de la realidad del hombre social, aquí "... la práctica pedagógica que se ejerce, es una actitud con franca tendencia a lo práctico inerte, cuyo contenido rutinario es en su mayor parte, de una seriedad aplastante, dada su configuración en base a pautas de valoración preponderantemente pragmático-racionales, de inmediatez y facticidad estrechas, propias del espíritu positivo subyacente al enfoque tecnicista del hombre moderno, altamente burocratizado y limitado por la racionalización instrumental." (22)

-----

(22) Hoyos Medina, Carlos Angel, y Ma. Elena (viña) Ulloa. "Marco teórico conceptual y metodológico para la investigación en ciencias sociales y de la educación: una propuesta de reflexión sobre la formación desde la práctica pedagógica" (Ponencia) p. 304

Sin embargo, esta condición tecnicista de la pedagogía no surge por casualidad, este surgimiento se ha venido conformando de acuerdo al proceso social todo, el cual se ha determinado por los enfrentamientos entre las clases sociales antagónicas, en donde la clase hegemónica ha hecho válido su discurso ideológico sobre la pedagogía científica y la ha centrado como una doctrina con preceptos claros de formación en la conciencia en sí del hombre, situación que garantiza su hegemonía y legitimación, pues aquí la pedagogía se encarga de formar al hombre; en este caso sobre un saber hacer, sin una reflexión epistémico-teórica de ahí, que la investigación pedagógica se reduce a la aplicación del método hipotético-deductivo que utiliza en él al método experimental. (23)

Se reduce a la aplicación del método hipotético-deductivo que centra su elaboración sobre el hecho concreto supuestamente pedagógico, dando como resuelta la problemática de la pedagogía, en relación a su objeto de estudio, sin embargo el hecho de hablar sobre la investigación pedagógica debería de reenviar a cómo se considera lo pedagógico y de ahí la vinculación con la investigación sin embargo esta situación se subsume y se aborda a la supuesta investigación pedagógica sin tener un marco teórico de interpretación, de (24)

-----

(23) Cfr. Cita # 83 CAP. I

(24) Sobre esto y ubicándolo en la ENEP Aragón precisamente en el área de pedagogía, se dice: "Pese al objetivo base para el área de investigación se observa en la concretización del plan de estudios, una tendencia a reducir su campo de acción, dejando como optativas casi a todas las asignaturas del área, posibilitando que la deficiente formación para la investiga-

tal forma que en este hacer lo pedagógico queda perdido y no de fácil aprehensión puesto que se retoman teorías y métodos de otras ciencias sociales dando como resultado que se resalte aún más la carencia de elementos teórico-metodológicos de la pedagogía, olvidando con esto al objeto de estudio esta y abordándolo metodológicamente desde otros ámbitos, olvidando la necesaria elaboración teórica pedagógica (25) que permitiera generar elementos que aclararían a la pedagogía y le evitarán el caer en la instrumentalización elaborando teoría pedagógica sobre el objeto de estudio.

-----

ción se agudice más. Es notable la incongruencia que existe cuando se plasma en los objetivos generales de la Licenciatura que es importante una formación para la investigación en el pedagogo, mientras que la estructura del plan posibilita anular esta formación. El problema es grave porque se pierde la creatividad siendo el pedagogo únicamente pragmático, cuando el proceso educativo exige cambios desde la perspectiva teórica y la concretización práctica". Charnichart, Celis Ana María, et. al. "Aproximaciones a un proyecto conceptual de la relación Investigación-Pedagogía" en Alternativa p. 9

(25) "En la actualidad, si revisamos críticamente el discurso pedagógico, hemos de asumir que no cuenta con elementos propios que le den status de ciencia independiente y con capacidad autónoma.

En la práctica pedagógica confluyen aspectos de carácter social, psicológico, filosófico, antropológico, histórico, político-económico, epistemológico, hermenéutico, etc. Para poder realizar la lectura de tales aspectos, la pedagogía al no contar con elementos propios, ha tenido que recurrir a metodologías, técnicas, instrumentos, incluso marcos teóricos desprendidos de otras disciplinas." Hoyos Medina, Carlos A. Op. Cit. p. 301



Sin embargo la pedagogía se ha venido "desarrollando" de acuerdo a una concepción de ciencia que la insta a la comprobación de sus elaboraciones, comprobación que requiere del hecho concreto. Así, la investigación pedagógica se ha desarrollado partiendo del hecho que aparentemente habla del hacer de la pedagogía, pero esto se ha reducido hasta encajarse en el aspecto educativo escolarizado y aquí se discute sobre programas, curriculum, evaluación, alumno-docente, objetivos, procesos de enseñanza-aprendizaje, como si esos elementos, fueran los únicos que conciernen a lo pedagógico; en este caso la investigación que se elabora gira alrededor de estos elementos y dice y predice como y porque la modificación en alguno de ellos, es así que las investigaciones pedagógicas se dan sólo en los hechos concretos pero además de una educación escolarizada en donde lo más importante dentro del proceso es llenar los pasos que dicta la metodología; observación, elaboración de objetivos e hipótesis, experimentación, comprobación y regla general (ley) dado que la investigación así llevada nos lleva a la aclaración del hecho, pero de un hecho que se explica en lo fenoménico, de un hecho en el que se descubren sus reglas, de un hecho de la elaboraciones y fundamentaciones epistémico-teórico

Es pues que esa manera de hacer investigación ha sido uno de los elementos que han permitido que se confunda a la pedagogía y se le equipare con la didáctica o la tecnología

educativa, porque estas tienen prácticas concretas que son fácilmente aprehendibles para las mentes empíricas y aquí lo pedagógico queda reducido a un saber hacer sin cuestionamiento, en el ámbito de la educación.

Es innegable que en apariencia, esta situación de la didáctica con referencia a lo pedagógico ha surgido de acuerdo al manejo que los propios pedagogos han generado con sus prácticas, pero cómo iba a ser de otra forma si el estudiante en pedagogía en su formación sólo recibe contenidos aislados y descontextualizados de la pedagogía, contenidos que se refieren más a un hacer instrumentalista sin fundamento o contenidos que se pueden ubicar más claramente en lo psicológico, sociológico o histórico, pero no en lo pedagógico ya que como se mencionó anteriormente la pedagogía no se aborda nunca a partir de su problemática, sino dando ésta como inexistente y se dan entonces contenidos carentes de fundamentación en relación y sobre lo pedagógico.

De tal forma que la pedagogía así entendida se concibe como aquella que aborda el hecho educativo pero desde el punto de vista de lo cotidiano, de lo pragmático que a la par que esta no se cuestiona, ni trata de interpretar a la realidad, de manera que el pedagogo se mueve en una práctica meramente utilitaria y pragmática que ni siquiera él es capaz de explicar o de contemplar en todas sus relaciones.

De ahí que la investigación pedagógica surge fundamentada en una postura que la equipara con la investigación experimental en donde los hechos educativos se pueden investigar controlando y prediciendo todas las variables; situación que se da en la elaboración de hipótesis; el proceso de investigación se da como un círculo cerrado; se parte de un presupuesto sobre el hecho, se llevan a cabo todas las etapas del proceso y al final lo que se hace es decir si ese presupuesto (hipótesis) estaba correcto o hay que rechazarlo para "inventar" otro sobre el mismo hecho, de tal forma que la investigación sólo sirve para confirmar algo que ya se sabe o que se presupone de antemano, para después utilizar esos resultados y traspolarlos a otros hechos más o menos iguales.

Así, en la actualidad la pedagogía se ha preocupado más por abordar el hecho inmediato que tratar de encontrar elementos que le permitan centrar su objeto de estudio, el cual aún ahora no se sabe a ciencia cierta cuál es y cómo se aborda pedagógicamente sin tener que recurrir de una manera determinante a otras ciencias que al menos sí tienen la posibilidad de manejar elementos epistémico-teóricos que les pertenecen, como son las sociología y la psicología y la investigación por tanto se ha centrado en la explicación o deducción de los hechos con la intención más que nada de encontrar en ellos mejores formas pedagógicas para elaborar el trabajo, una formación que lleve al eficientismo evitando que se pueda reflexio

nar sobre esto, a partir de lo cual el pedagogo es formado en la experiencia, pero no en la explicación, en la interpretación de los hechos que la experiencia se dan, sino que se toma a esta como lo real, lo único.

Se dice acerca de la pedagogía, que generalmente lo pedagógico o el hecho pedagógico se logra aprehender en la práctica concreta, práctica pedagógica y no en el desarrollo teórico -de ahí la aparente importancia de la investigación experimental-. Y es por esto que la pedagogía ha carecido hasta hoy de elaboraciones teóricas propias en cuanto a su objeto de estudio, así nada se ha generado para esclarecerlo, pero sí se han afinado las prácticas de control a partir de lo educativo, ver tecnología educativa. Entonces no hay claridad en cuanto al objeto de estudio de la pedagogía, cómo se puede hablar de una investigación pedagógica.

Es así que en el último apartado se hablará de una investigación en la pedagogía y no pedagógica dado que consideramos que esto último requiere de un mayor trabajo en donde lo pedagógico ya haya salvado ese puente entre lo meramente pragmático del hecho hacia la interpretación y construcción teórica del mismo, en donde la investigación y más aún la cientificidad de la pedagogía este dado en la construcción de su objeto de estudio y no en la validación de un método para ella, el cual aplicado de manera arbitraria la reduce

al hecho concreto y la encasilla en lo meramente utilitarista y pragmático.

LA CONSTRUCCION DEL ENTENDIMIENTO DE LO PEDAGOGICO  
DESDE LOS PROCESOS DE INVESTIGACION.

Al encarar la problemática que envuelve a la pedagogía en relación a su status de ciencia y la delimitación de su objeto de estudio, hemos podido hacer claros elementos que no eran tomados en consideración, a partir de una aparente formación en pedagogía, esta situación, nos hace reflexionar sobre a partir de que y para qué abordar a la investigación en pedagogía como un espacio de construcción de lo pedagógico, así, este último apartado tratará de atrapar en su desarrollo los elementos que al haber sido elaborados nos puedan servir de fundamento para el desarrollo, antes citado y que ha venido dándose en todo el proceso de construcción del trabajo.

Así, es necesario, salir ya por lo que refiere a la pedagogía, de las prácticas vacías e inertes que aparentemente se desarrollan en ella, pero que no tienen una claridad en cuanto al manejo de lo pedagógico, es decir, que tratan de vincularse con lo educativo desde cualquier ámbito; psicológico o sociológico pensando que al abordar lo educativo se aborda lo pedagógico, de tal forma que aquí es tal vez conveniente recordar una cita de Hegel en donde advierte que es necesario dejar y hacer a un lado las mesquindades del mundo

para entrar a un desarrollo interior, un desarrollo del espí  
 (26)  
 ritu.

Y es así que al utilizarla tratamos de hacer clara una ne  
 cesidad de la pedagogía, tal vez no de validarse como ciencia,  
 pues esto desde el marco positivo se haría con facilidad al  
 aplicar el método científico a los fenómenos educativos, lo  
 importante es empezar a discutir seriamente sobre el cómo se  
 podría llegar a una interpretación sobre el objeto de estudio  
 de la pedagogía cuando generalmente lo que se hace es obser-  
 varlo desde el hecho educativo; lo concreto, lo que se puede  
 observar y ahí queda aparentemente abordado todo sobre lo pe-  
 dagógico.

Otra situación que se ha venido dando es negarle capacidad  
 a la pedagogía para salir de ese hacer a veces utilitario y  
 se critica a la pedagogía en tanto la reducción que se ha he-  
 cho de ella, pero tampoco se dan posibilidades de superar es-

-----

(26) "La miseria de la época daba una importancia tan grande  
 a los pequeños y mezquinos intereses de la vida cotidiana,  
 los elevados intereses de la realidad y las luchas sostenidas  
 en torno a ellos embargaban de tal modo toda la capacidad y  
 todo el vigor del espíritu, absorbían a tal punto los recur-  
 sos materiales, que las cabezas de los hombres no disfrutaban  
 de la libertad necesaria para consagrarse a la vida interior,  
 mas alta, y a la pura espiritualidad, lo que hacía que las  
 mejores capacidades se vieran absorbidas por aquellas preocu-  
 paciones y, en parte, sacrificadas a ellas." Hegel. "Discur-  
 so inaugural". p. 3

te obstáculo, en tanto que se dice de esto; que lo pedagógico surgió y se da actualmente como una necesidad de normar los actos y las prácticas del hombre, una necesidad de formación.

De tal forma que al hablar de la investigación como una posibilidad de reflexión e interpretación, nos tratamos de salir de los marcos que hablen sólo del hacer instrumental en la pedagogía y de una investigación que experimenta sobre este hacer. Es de esta forma, que en este momento nosotros cuestionamos las formas de investigación que se han aplicado en la pedagogía y que al ser llevadas por el método hipotético-deductivo tratan de cientifizar por ese camino, los resultados que se obtengan, siguiendo tal vez el camino de la psicología, la cual se convirtió en ciencia, cuando hizo a un lado su parte subjetiva aparentemente y de ahí que ahora se asume una problemática sobre lo pedagógico, pero a la vez se esconde y se dice que es importante investigar sobre los hechos educativos y estudiarlos a partir de un método que garantice los resultados obtenidos, para poder hablar de ciencia pedagógica, por tal razón, se retoma lo educativo y se hace investigación sobre esto pero sin tener clara la teoría pedagógica que le de sustento y fundamentación y a cambio se busca desde la psicología o la sociología explicar a lo pedagógico tratando de llegar a establecer "... la creación de



una pedagogía como ciencia empírica del hecho de la educación...<sup>(27)</sup>, una ciencia que logre establecer su delimitación, en tanto que se preocupa por los hechos educativos, su explioación y su desarrollo; pero en donde la reflexión teórica pertenezca a otras ciencias que utilizarían a la pedagogía, sólo como complemento o apoyo dentro de sus elaboraciones.

De ahí que al haber hecho explícita la problemática de la pedagogía -no en cuanto a su status científico, sino en cuanto a su desarrollo y construcción teórica-, se piensa en procesos que necesariamente inicien; primero en la construcción clara de la problemática para posteriormente construir a la pedagogía, y cuando se dice construir se habla de elaborar sus bases y fundamentos teórico-epistemológicos, sobre su objeto de estudio, en un proceso de investigación.

Hablar de la investigación en pedagogía, nos remite a utilizar este proceso para dar claridad a la misma pedagogía, y explicites en cuanto a su objeto de estudio. Nos negamos a pensar que lo pedagógico se encuentre solamente en el aspecto instrumental y operativo del proceso educativo dado que de pensarse así, entonces uno se pregunta, qué papel jugaría

-----

(27) Mantovani, J. Educación y plenitud humana. p. 86

la didáctica frente a lo pedagógico y viceversa.

A pesar de ello a la pedagogía siempre se le ha pretendido observar como una ciencia empírica, que analiza el hecho (concreto) educativo, pero a la luz de las teorías las más de las veces psicológicas o sociales, aquí la organización e instrumentalización y planeación conciernen a lo pedagógico, pero nada más sin detenerse a pensar sobre la práctica teórica.

Es por esto que abordamos a la investigación desde un marco constructivista que observa el proceso a posteriori y no a priori del abordaje del objeto de estudio en donde lo que se busca es utilizar a la investigación, como una instancia reflexiva, ya no en las formas del discurso elaborado, dado sino en la búsqueda de nuevas construcciones que hablen de un proceso pedagógico que se ve inmerso en una praxis social que se observa claramente en esas formas que la pedagogía crea dentro de los procesos educativos que van conformando a todo un proceso social y que como se puede ver no se quedan en el nivel instrumental de lo educativo, sino que en este caso lo pedagógico y sobre lo que giraría la investigación en pedagogía, sería precisamente sobre los procesos de formación del individuo y de conformación del todo social, en donde los sujetos no se queden con el discurso pedagógico (formativo) ya generado, sino que sean capaces de transformarlos, destruirlos y reconstruirlos a través de un proceso de reflexión,

En el presente trabajo no presentamos conclusiones cuya noción cotidiana hace referencia al cierre o terminación de algo. Contrariamente a esto presentamos a continuación una serie de reconsideraciones que tienen la intención de abrir un espacio de trabajo permanente amparados en perspectivas teóricas que nos permitan un hacer de la pedagogía por derroteros innovadores, reflexivos y poder llegar a reconocernos como pedagogos vivamente interesados en la problemática educativa cuya amplitud no puede seguir siendo reducida netamente al ámbito escolar.

Tampoco hay conclusiones porque el trabajo de investigación no tiene termino, siempre hay algo que reflexionar, que reinterpretar, que transformar; haciendo del conocimiento una espiral que requiere trabajar permanentemente al construir, criticar y autocriticar las propias elaboraciones así como la práctica efectuada de manera que sea imperativa la acción-reflexión de nuestra acción-práctica. Sin embargo es necesario reconocer, aunque duela, la ausencia de una tradición creadora en el pedagogo y por consecuencia de la pedagogía que sobretodo en los últimos años sufre una sustitución al pasar de ser una instancia con posibilidades creadoras e instalarse como una instancia preferentemente técnico-aplicativa subordinada a encaminar procesos que formen sujetos respondientes a las demandas de una sociedad in

ustrial que requiere un hombre productivo, eficiente y acrí-tico. Bajo estas condiciones se ha formado un ambiente en el que la pedagogía ha sido destinada a transformarse en una tecnología educativa que no discute lo educativo ligado a la formación de una real conciencia en el sujeto, sino empeñada en optimizar las formas de instrumentalizar la transmisión de los "saberes" que el hombre debe tener, no desde su propia reflexión, más bien lo que juzgan adecuado para él los grupos de poder dominante en la sociedad.

Pero a pesar de lo anteriormente expuesto la tendencia dominante en el accionar pedagógico esta encaminada a fortalecer la actitud tecnológica desplazando la actitud reflexiva-comprendensiva-explicativa sobre el pensamiento y la acción educativa, Y precisamente es que intentando forjar una tradición creadora de la pedagogía debemos preocuparnos entre otras cosas por los procesos formativos de los pedagogos, ubicando y caracterizando las premisas protagónicas sobre las que gira la preparación actual del pedagogo, puesto que el destino de la pedagogía depende en mucho de la forma como la entienden sus mismos estudiosos; porque en el dilema sobre la formación del pedagogo se pone en juego su actitud técnica o bien una práctica comprendensiva-explicativa que en último caso consideramos que es la actitud que debe imperar en la formación del estudiante de la pedagogía.

Otra de las razones que nos llevan a excluir las conclusiones es por el entendimiento común sobre un trabajo de tesis, que es visto en forma general por el estudiante como el requisito institucional último con el que finiquita su aventurado o desafortunado paso por la universidad, esperando que al llegar a las conclusiones de ella también concluyan sus estudios para lanzarse a la aplicación de su caudal de supuestos conocimientos, aunque al topar con un mercado de trabajo se vea muy desfavorecido porque tendrá que aprender la nueva rutina que el trabajo le demande, hasta que lo domina y se domina él mismo, limitando su acción a la aplicación de lo que le manden, olvidando la reflexión profunda en la que como intelectual supuestamente se fue formando, y del sujeto innovador de lo educativo sólo queda el individuo perpetuador, técnico-aplicativo en esencia, aunque este sujeto no se reconozca así y afirme que es innovador porque aplica los últimos adelantos de la ciencia para aplicarlos a la educación, a pesar de no haber realmente reparado en la profundidad que significa la educación comprometida con la formación del ser conciente, sin tampoco haber logrado reflexionar profundamente sobre la noción de conocimiento que aparentemente comunica en sus acciones educativas, porque la noción de conocimiento que tiene sigue siendo pragmática, al traducir la idea sobre conocimiento en lo que es útil y práctico eliminando la acción del conocer trascendente, crítico, conciente que le permite al sujeto

explicar profundamente el mundo en que vive para llevar a cabo su praxis. No obstante esta idea de educación y de conocimiento no la ve y difícilmente la verá el pedagogo que cierra con la última página de tesis su última página de intento reflexivo, o aquél que ve aliviadas con las conclusiones las frustraciones que le ha provocado investigar; pero que un día envuelto en trabajos de asesoramiento de tesis brinda el auténtico manual de la investigación llamada científica contribuyendo a cosificar un proceso creativo, subsumiéndolo a la técnica investigativa de "aplique estos ingredientes y concluya su trabajo", abdicando a la reflexión sobre el entendimiento de lo que es ciencia, conocimiento, proceso de investigación, que se convierten en nociones trascendentales y necesarios de polémica cuando se desea discutir sobre pedagogía desde perspectivas más ambiciosas.

Estos son algunos de los razonamientos por lo que optamos por hablar de reconsideraciones y porque la pedagogía es precisamente eso, el pensamiento sobre lo educativo, reflexionado y constantemente reconsiderado, no finiquitado; siendo la investigación una opción de construcción creativa conformada a la búsqueda, reflexión, comprensión y reconstrucción del objeto de estudio que en nuestro caso versa sobre el conocimiento pedagógico, por lo que manifestamos nuestro interés y necesidad de no concluir con la tesis la acción indagadora permanente, y precisamente el trabajo se orientó a reinterpretar a

la investigación que domina actualmente en la pedagogía, que decididamente se guía bajo la tutela positivista de la verificación empírica que hemos estado criticando a lo largo del trabajo. Ahora podemos rescatar una noción sobre investigación como proceso y contrariamos las ideas sobre ella que la pegotean a una secuencia concreta y terminal.

En este trabajo de rescate e interpretación distinta sobre investigación y de su papel sobre la construcción del conocimiento pedagógico, fuimos encontrando pautas que nos permitieron hacer una verdadera reflexión sobre nuestra formación como pedagogos, en la que podemos reconocer la ausencia de un proceso que permita valorar a la investigación como una instancia fundamental en nuestro apropiamiento y construcción del conocimiento, desde donde la acción y reflexión sobre pedagogía confiera una permanente creación. Pero todavía aparece en la formación de los pedagogos la interpretación parcial y técnica sobre la investigación que obstaculiza seriamente la creatividad en el pensamiento pedagógico, su anquilosamiento técnico, su ausencia de fundamentos teóricos distintos al encuadre positivista que guía la acción pedagógica actualmente.

Consideramos que desde la investigación que se construye con perspectivas teóricas más ambiciosas y críticas sobre el conocimiento, hay una veta por seguir y explotar para confor-

mar a la pedagogía dentro de una tradición crítica y creadora e instalarla como una disciplina con un trabajo francamente reflexivo.



## BIBLIOGRAFIA

- Adorno, Theodor W. Sobre la meta-crítica de la teoría del conocimiento. Planeta. México, 1986
- Agnes, Heller. Historia y vida cotidiana. Siglo XXI. México.
- Alonso, J. Antonio. Matadología. Edicol. México, 1984
- Altieri, Angelo. Introducción al estudio de la filosofía y sus problemas. UAP. Puebla, 1984
- Arias, González Norma. Importancia y necesidad de la investigación experimental en la educación. Tesis, Lic. Pedagogía. ENEP ARAGON, 1982
- Bachelard, Gastón. La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. Siglo XXI, México, 1983
- La Filosofía del no. Ensayo de una Filosofía del nuevo espíritu científico. Amorrortu. Buenos Aires, 1978

Bourdieu, Pierre. et. al. El oficio de Sociólogo. Siglo XXI.  
México, 1983

Bourdieu, Pierre y Passeron J.C. La Reproducción. Elementos  
para una teoría del sistema de enseñanza. Lara. Bar-  
celona, 1981

Braunstein, N. A, et. al. Psicología: Ideología y Ciencia  
Siglo XXI. México, 1981

Brocoli, Angelo. Ideología y Educación. Nueva Imagen.  
México, 1977

Castells Manuel e Ipola Emilio de. Epistemología y Cien-  
cias Sociales. UNAM IZTAPALAPA. México, 1983

Charnichart, Celis Ana .et. al. "Aproximaciones a un pro-  
yecto conceptual de la relación investigación-pe-  
dagogía!" Alternativa. ZNEP ARAGON, 1986

de Alba Alicia. Apuntes sobre la problemática de la teo-  
ría pedagógica. ZNEP ARAGON, 1984, Mimeo.

del Barco Oscar. el otro Marx. UAS. Sinaloa, 1983

de la Garza, Toledo Enrique. El Método del Concreto-Abs-  
tracto-Concreto. UNAM IZTAPALAPA. México, 1981

Durkheim, Emilé. Las reglas del método sociológico. Plé-  
yade. Buenos Aires, 1972

Educación y Sociología. Colofón. México, 1982

Dridiksson, Axel. "Política e Investigación educativa" en  
Perfiles Educativos. 29-30. Nva. Epoca. UNAM. Méxi-  
co

Espinosa y Montes Angel. Crisis de la Metodología de la  
investigación en Ciencias Sociales. ENEP ARAGON,  
1986, Mimeo

Engels, Federico. del Socialismo Utópico al Socialismo  
científico. el papel del trabajo en la transforma-  
ción del mono en hombre. Cártago, México, 1982

Fougeyrollas, Pierre. Ciencias Sociales y Marxismo. Fon-  
do de Cultura Económica. México, 1984

Follari, Roberto. Consideraciones críticas acerca de la  
Psicología Social. en Revista de la Educación Su-  
perior. No. 43. ANUIES. México, Jul.Sep, 1982

García, Janolini Néstor. ¿Conflicto entre paradigmas o  
corte epistemológico? en Revista Dialéctica. # 10.  
UAP. Puebla, 1981

Gimenez, Gilberto. Ideología, discurso; Semiótica. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM. Mimeo

Gutiérrez, Pantoja Gabriel. Metodología de las Ciencias I. UNAM. México, 1984

Hessen J. Teoría del conocimiento. Quinto Sol. México

Hegel. Discurso Inaugural. Mimeo

Hoyos, Medina Carlos Angel y Aviña Ulloa. Marco Teórico Conceptual y Metodológico para la Investigación en Ciencias Sociales y de la Educación. en Memoria del Foro. Análisis del Curriculum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP ARAGON. ENEP ARAGON, 1985

La educación como necesidad social. Mimeo

Hoyos, Medina Carlos. Positivismo: la transición de la teoría del conocimiento a la teoría de la ciencia. ENEP ARAGON, 1985, Mimeo

Positivismo y Racionalismo Crítico: Hombre reificado e hipóstasis de la ciencia. UNAM. Depto. de Estudios Educativos, 1985

Jiménez, Lupericio Arturo. (compilador). Fundamentos Filosóficos de la Educación. U.P.N. Licenciatura en Pedagogía, 1984

Kosik Karel. Dialéctica de lo concreto. Grijalbe. México, 1985

Lawson E, Douglas y E. Lean, Arthur. John Dewey. Nova. Buenos Aires, 1966

Lenin. V.I. Materialismo y Empirio criticismo. Ediciones en Lenguas Extranjeras. Pekín, 1975

Levy Leblond J. M. y Jauber Alain. Autocrítica de la Ciencia. Nueva Imagen. México, 1980

Limcoiro, Cardosa Miriam. La construcción de conocimientos. ERA. México, 1977

La Ideología Dominante. Siglo XXI. México, 1975

Mardones J.M. y Ursúa N. Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Fontamara. México

Marx, Karl. Trabajo asalariado y capital. Planeta. México, 1986

Marx, Karl. La ideología alemana. E.C.P. México, 1972

Mantovani, J. Educación y Plenitud Humana. Ateneo, Buenos Aires, 1967

Meneses, Díaz Gerardo. La Vigilancia Epistemológica. ENEP ARAGON, 1985, Mimeo

Miranda, Pacheco Mario. "Política de la ciencia" en Revista de la Educación Superior No. 27. ANUIES. México, Jul-Sept., 1977

Nidia, Buenfil Rosa. El sujeto social en el discurso marxista: Notas críticas al reduccionismo de clase y de educación. Tesis de Maestría en Ciencias con especialidad en Educación. CINVESTAV. DIE, IPN, 1983

Not, Luis. LAS PEDAGOGIAS DEL CONOCIMIENTO. F.C.E. México, 1983

Parisi, Alberto. Filosofía y Dialéctica. Edicol. México

Pereyra, Carlos. "Ideología y Educación" en Cuadernos Políticos # 10. México, 1976

"El problema de la dialéctica" en Cuadernos Políticos # 41. México, 1984

Puigrós, Adriana. Imperialismo y Educación en América Latina. Nueva Imagen. México, 1983

Pérez, Ramírez Florencio. Fundamentación Filosófica de la Cientificidad de la Pedagogía. Tesis. Lic. en Pedagogía, UNAM. Facultad de Filosofía y Letras, 1985

Platón. Diálogos. Estudio Preliminar de Francisco Larroyo. Porrúa. México, 1975

Ramos Luis. La Educación en la época Medieval. El Caballito SEP. México, 1985

Redetich, Horacio. "Temas y Problemas de la Investigación sobre Educación" en Memoria del Foro preparatorio de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Educación. UAH. Hidalgo, Febrero, 1985

Rusell, Bertrand. La Perspectiva Científica. Ariel. Barcelona, 1975

- R, Dri, Rubén. Los Modos del saber y su Periodización. El Caballito. México, 1983
- Sánchez, Puentes Ricardo. La Investigación Científica en Ciencias Sociales. en Revista Mexicana de Sociología. UNAM. 1984
- Schaff, Adam. Historia y Verdad. Grijalbo. México, 1981
- Salazar, Luis. Marxismo y Filosofía: un horizonte polémico.
- Sarramona Jaime. ¿Qué es la Pedagogía? CEAIC. España, 1985
- Sánchez, Vázquez Adolfo. Filosofía de la Praxis. Grijalbo. México, 1980
- Serrano Castañeda J. Antonio. Pedagogía-Ciencias(s) de la Educación. ENEP ARAGON. 1986, Mimeo
- Trotsky, León. Su Moral y la Nuestra. Fontamara, Barcelona, 1978
- Torres N, Carlos. "Ideología, Educación y Reproducción Social". en Revista de la Educación Superior # 32. ANUIES. México, 1979



Revista Cuadernos Políticos. Julio-diciembre. 1984

# 41. México

Métodos de la Investigación Pedagógica. Centro del  
Desarrollo Educativo. Ministerio de Educación.  
La Habana. Quinto Sol.

Dialéctica. Escuela de Filosofía y Letras. UAP.  
Puebla. 1981 # 10

Mexicana de Sociología. Los desafíos de la Educa-  
ción. Instituto de Investigaciones Sociales.  
Unam. 1984

Vargas, Lozano Gabriel. "La concepción de la Ideología y sus consecuencias" en Marx y su crítica de la filosofía. UAM IZTAPALAPA., Cuadernos Universitarios. 1984

Vázquez Héctor. Sobre la epistemología y la Metodología de la Ciencia Social. UAP. Puebla, 1984

Villoro, Luis. Crear, Saber y Conocer. Siglo XXI. México, 1984

Zemelman, Merino Hugo. Historia y Política en el conocimiento. UNAM. México, 1983

ANTOLOGIA. . Coordinación de Investigaciones Económicas Sociales I. ENEP ARAGON, UNAM. México, 1985

Metodología de las Ciencias Sociales. ENEP ACATLAN. UNAM, México, 1982

Memoria del Foro. Análisis del Curriculum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-ARAGON. UNAM.

Revista Cuadernos Políticos. Julio-diciembre. 1984

# 41. México

Métodos de la Investigación Pedagógica. Centro del  
Desarrollo Educativo. Ministerio de Educación.

La Habana. Quinto Sol.

Dialéctica. Escuela de Filosofía y Letras. UAP.

Puebla. 1981 # 10

Mexicana de Sociología. Los desafíos de la Educa-  
ción. Instituto de Investigaciones Sociales.

Unam. 1984