

13  
209

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
"ARAGON"**



**UN INTENTO DE ANALISIS EPISTEMOLOGICO  
SOBRE LA PROBLEMATICA ENTRE LO  
PEDAGOGICO Y LO EDUCATIVO.**

**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PEDAGOGIA  
P R E S E N T A :  
MARIA LEONOR RAMIREZ VIEYRA

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

**1991**



## **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

	Pág
INTRODUCCION.....	1
<b>CAPITULO I: <u>ESPACIO Y TIEMPO DE CONSTRUCCION</u></b>	
1.1. PARA UN PUNTO DE PARTIDA.....	6
1.2. EDUCACION Y PEDAGOGIA.....	24
1.3. EDUCACION Y PEDAGOGIA: DESDE UNA LECTURA EPISTEMOLOGICA- EPISTEMICA.....	41
<b>CAPITULO II: <u>LA EDUCACION Y LA PEDAGOGIA DESDE UN MARCO DE IN- TERPRETACION CIENTIFICA</u></b>	
2.1. NATURALIZACION Y SISTEMATIZACION DEL CONOCIMIENTO PEDAGO- GICO - EDUCATIVO.....	50
2.2. DURKHEIM: PEDAGOGIA ¿TEORIA O PRACTICA?.....	59
2.3. DILTHEY: UNA MIRADA A LA PEDAGOGIA DESDE LAS CIENCIAS HU- MANAS.....	71
2.4. DEWEY Y LA PEDAGOGIA PRAGMATICA.....	83
<b>CAPITULO III: <u>RELATIVISMO-CIENCIAS DE LA EDUCACION -DISCURSOS PEDAGOGICOS</u></b>	
3.1. EL RELATIVISMO Y LA CRISIS DE LA RACIONALIDAD CLASICA....	99
3.2. CIENCIAS DE LA EDUCACION - DISCURSOS PEDAGOGICOS.....	106
3.3. A MANERA DE PREAMBULO.....	128
FE DE ERRATAS.....	137
BIBLIOGRAFIA.....	138

## INTRODUCCION

Presentar un tesis implica sustentar y poner en debate algo que se piensa, se cree o se afirma. Por tanto, el nombre con el cual se le designe hará alusión a la delimitación y al ámbito de problematización del mismo. Sin embargo, no siempre coinciden, en tanto las palabras no cobran sentido desde sí, sino tan sólo en el proceso de su articulación. Es decir, las formas de argumentar lo que pensamos puede seguir diversos procesos metodológicos, los cuales incluso pondrán en duda su delimitación.

Precisamente el título que alude a nuestra tesis: "Un intento de análisis epistemológico sobre la problemática entre lo pedagógico y lo educativo", puede suscitar varias controversias. Una de ellas, entre las principales, se relaciona con el "intento", pues dicho término a menudo se identifica con el conjunto de actos o cometidos que no logran concretarse. Es decir, quedan a medias o son de poca relevancia. Empero, abocándonos a la significación que éste adquiere durante el proceso de la investigación, y rescatando a la par el sentido histórico del mismo, se refiere al proceso en el que el sujeto pone en acción su capacidad de juicio. Equivale al discernimiento en donde se cuestionan los principios, creencias y demás razonamientos de los que se parte inicialmente, a fin de acceder a otros niveles de problematización. Presupone así la elección de una serie de alternativas viables frente al problema a indagar y por tanto a las formas, metodológicamente hablando, de interpretarlo y sustentarlo.

Por tal motivo, "intentar", no es sinónimo de mediocridad o de ausencia de compromiso, sino de ruptura y de hallazgo. De ahí que para comprender lo que denominamos problemática, se incursionó como primera instancia a develar su inextricable vínculo. Esto es en lugar de dar por hecho su enlace, se partió dudando de él y sintiendo de:

- a) Situarlo a nivel de un problema teórico-metodológico.
- b) Retomar la clásica pregunta en torno a la cientificidad de su objeto; y de
- c) Seguir compartiendo el consabido enfoque, en donde para hablar de pedagogía se remita, necesariamente, a la cultura griega.

Así, en vez de incidir en la azarosa tarea y poco fructífera de definirlo o bien de reducirlos a los ámbitos antes mencionados, se accedió a reconocer las coyunturas donde se elaboraron y reconstruyeron los diversos saberes que históricamente las conforman, las cuales responden a determinados proyectos políticos-sociales, engarzados bajo el sello de la modernidad.

Circunstancia que llevaría tanto a distinguir entre la construcción conceptual del objeto y la realidad social de la que emerge como de las rupturas, apelaciones y múltiples acepciones asumidas por los distintos grupos. Por ello, se hizo patente:

a) Bajo las categorías de vorágine teórica-metodológica e historicidad del objeto admitir el desarrollo desigual de la construcción del conocimiento de los social con respecto a los distintos objetos de estudio o disciplinas, quienes no siempre se reconstruyen por igual, a raíz de las rupturas epistemológicas como de los cambios sustanciales a nivel estructural y sociocultural. Así, admitimos que la pedagogía guarda correlación con otros cursos, con base a los saberes que la conforman y en razón a su participación e involucramiento con ciertos proyectos, con quienes cobra sentido.

b) Las coyunturas recobradas para resignificar tal mediación son fundamentalmente las promovidas durante la ruptura con el medievo y el ascenso del capitalismo. Específicamente los movimientos de la Reforma Protestante y Contrarreforma, los ocurridos en la Ilustración y los movimientos en pro de la Ciencia y de la Tecnificación. Mismos que, rectificaron una vez más, el porque no se asintió con una lectura desde la cultura griega, pues entre el medievo, el modo de producción esclavista y los estragos producidos por el advenimiento del capitalista se gesta un sesgo entre la cultura Occidental y Oriental. Ya que, de un orden fijado en relaciones políticas se pasa a uno basado en la producción; y del conocimiento de un carácter político y moral, se subsume a uno dividido en tres ámbitos totalmente distintos: arte, ciencia y moral.

c) La distinción entre la construcción conceptual y la realidad social de la que emerge, trajo como consecuencia cuestionar el análisis epistemológico, visto en un inicio como el proceso metodológico idóneo. Pues, aludiendo a las coyunturas de su construcción se sitúa en base al carácter científico del conocimiento. Aspecto que, si bien no podía desprenderse como una parte esencial de su producción, no era del todo dable para incursionar en la articulación con los antes citados. Por ello, a partir de -

la categoría de marco epistémico se encontró la vía factible para su comprensión. Así, las categorías previstas fueron reconstruyéndose, siendo éstas el eje para insertarnos en la síntesis y génesis de los discursos pedagógicos.

Sin duda, una de las preguntas insoslayables, gira sobre el por qué de la elección de esta investigación. Los motivos pueden desprenderse de una cierta discomplasencia por aceptar, aún a costa de su claridad, una relación desconocida o bien que se simulaba conocer. Pues, esto dificultaba, además de afectar el proceso de su develamiento, los caminos viables a indagar frente a dicho dilema. Es decir, surgió como necesidad de identificar los distintos discursos que la conforman, a fin de reconocernos en ellos y tomar partido ante los mismos. En otros términos, constituye un primer acercamiento al objeto, un compromiso ante un discurso, hacia una peculiar forma de dar lectura a nuestra realidad y al mismo tiempo de aceptar otras.

Finalmente, cabe aclarar que lo expuesto aquí no incurrena preponderantemente en la práctica del pedagogo, sino en la construcción de la pedagogía, que si bien no divergen del todo, guardan sus propias peculiaridades. Sobre todo, si tomamos en cuenta que la pedagogía no le es tan sólo inherente al pedagogo. Para tal efecto, habría que realizarse un recorte metodológico, en donde se apreciara las articulaciones entre las racionalizaciones pedagógicas efectuadas a lo educativo y lo que se conoce propiamente en el argot profesional como la Licenciatura en Pedagogía. Tal investigación es digna de llevarse a cabo en un momento posterior y así como el presente fue parte de un deseo, el ulterior se constituye en el desdoblamiento de otros tantos.

## CAPITULO I : ESPACIO Y TIEMPO DE CONSTRUCCION

Realizar un trabajo de tesis puede conducirnos a varias interrogantes y caminos a seguir, algunos tal vez más escabrosos que otros, pero todos igualmente complejos, toda vez que implica el develamiento de los sujetos en el mismo proceso de su construcción del objeto. La afirmación: "el punto de vista crea el objeto", es indicativa de que el hombre construye las formas de conocer con base a las condiciones reales de su existencia, lo cual revela que nadie puede tomar partido ante otro sin hablar a la vez de sí mismo.

Por ello, el referente central de este apartado no escapa de dicho dilema, antes bien, manifiesta las contradicciones, conflictos y rupturas devenidas en la búsqueda de una intención metodológica que esboce líneas o ejes de tratamiento, cuya elaboración posterior ha de centrarse nuestro trabajo.

En primer término, basta con señalar como empresa imponible todo intento de dar lectura a nuestro objeto sin teoría, pues esta permite destacar los niveles y límites para la problematización. Del mismo modo, la teoría tiende a ser trivial cuando se sobrepone o se identifica con la realidad, en tanto niega "[...] el movimiento racional de apertura a lo indeterminado y de adecuación a lo concreto, entendido como lo determinado históricamente" (1). Así, con el fin de polemizar contra los espejismos que envuelven y fundamentan dicha visión se considera que ninguna conceptualización puede darse al margen del tiempo y del espacio, y aunque ambas dimensiones se empleen, en algunos de los casos, como meros slogan, aquí son retomados como categorías que permiten reconocer la especificidad del objeto. Es decir, encontrar el conjunto de las relaciones del fenómeno que interesa a fin de poder esclarecerlas.

Con base al planteamiento anterior, consideramos deba significarse a la especificidad, esto es a la vorágine teórica-metodológica en la que se va constituyendo tanto lo pedagógico como lo educativo (2). Y un segundo, referido a la historia social en-

(1) Zemelman, Hugo. Uso crítico de la teoría. Entorno a las funciones analíticas de la totalidad. p. 27

(2) Vorágine en su sentido lato, significa un remolino, algo que transforma todo de distintas maneras y por ende no uniforme: une y desune. Con relación a nuestro objeto implica la existencia de diversos planteamientos teóricos-metodológicos que están en constante devenir y por lo mismo encuentran tanto puntos en común como divergentes. Lo cual, los hace más complejos -

donde se contemplan las diversas producciones humanas, incluyendo a las primeras, pero vistas desde sus múltiples relaciones de acuerdo a un determinado proyecto político-social, denominado en nuestro caso, como "Modernidad".

Pensamos que tanto la historicidad del objeto como la historia social constituyen puntos claves para rastrear su configuración teórica en determinadas coyunturas; así como los procesos de estructuración imbricados en ciertos proyectos políticos. Sucintamente pretende interrogar y articular, no en sentido ontológico, cuestiones como: Pedagogía, Educación, Epistemología y Realidad Social (3).

---

pues si bien no pueden entenderse ajenos a la construcción de los otros, también presentan características que los hacen inconfundibles. Cfr. Marshall, Berman. Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad.

- (3) Theodoro Adorno señala que lo ontológico es una creencia de difundir algo que en sí mismo posibilitaría la estructura de todo ente. Reconoce como ontológico tanto a una visión meramente subjetivista como la exclusivamente objetivada, pues considera que en ambos casos existe la pérdida del ser como sujeto social. Cfr. Adorno, Theodoro. Dialéctica Negativa.

### I.1. PARA UN PUNTO DE PARTIDA

Si fuéramos una especie, ya no de hombres, sino de seres - sin recuerdos y sin nada por añorar y luchar, entonces este escrito sería cosa pérdida y sin significado alguno. Cuando nos paramos, reímos, soñamos y miramos, no es en solitario, aunque se esté solo. Parece mentira que también tengamos que preguntarnos desde dónde leemos lo que vemos, sentimos o nos oponemos. ¿Qué clase de seres - somos que hablamos del Renacimiento, del Medioevo o de Marte sin estar ahí presentes? Lo cierto es que el hombre vive y se desarrolla en una realidad social en donde se articula tanto el mundo real o concreto surgido independientemente de él como el creado por éste a partir de sus relaciones sociales. Y es en dicho vínculo como - el hombre es capaz, no sólo de recuperar su pasado histórico, sino a la vez de transformar su presente.

En otras palabras, la realidad social es un producto humano que entraña eminentemente al hombre, si bien no como creador directo de la naturaleza, si como constructor de su mundo histórico y - por lo mismo puede dar cuenta de las diversas relaciones, transformaciones, luchas y contradicciones que acontecen en ella. Por tanto, es punto de partida para la discusión y problematización de cualquier objeto social, so pena de quedarse en divagación o bien en la muerte de sí mismo. De tal manera que toda referencia al hombre, como constructor de esa realidad, topa inevitablemente con la historia, pues ella es "producción y génesis del hombre, es aparición... del hombre como alguien que hace su historia y aún está en proceso de reconocerse como tal"(4).

Así, las diversas formas en que el sujeto se reconoce y a propia de su mundo, denominadas conocimiento social, se encuentran delimitadas por una realidad histórica concreta, en tanto ésta como consecuencia de las luchas políticas y sociales, venidas en determinadas relaciones sociales de producción, dan pauta a la construcción de concepciones que, por pertenecer a ciertos - proyectos, pugnan por reconocerse como verdaderas a fin de instaurarse como parate de un proyecto hegemónico(5).

(4) Bloch, Ernest. Sujeto-objeto. El pensamiento de Hegel. p.76

(5) El proyecto hegemónico es una apropiación de la realidad que - no sólo interviene en su construcción y dirección, sino además pretende edificarse sobre otros a través de una fuerza material y un consenso ideológico. Insertándose así, como visión organizadora del mundo.

El hombre de nuestro tiempo, el del occidente ha cons\_ truido su realidad a partir de lo que se ha designado por proyec\_ to de la modernidad, el cual viene erigiéndose desde el siglo XV\_ como consecuencia del resquebrajamiento de la sociedad feudal pa\_ ra dar paso a la edificación de la sociedad capitalista. Precisa\_ mente de la síntesis de ambas es como se pone en juego la cons\_ trucción del mismo (6).

Bajo este sentido concebimos a la Modernidad como un pro\_ yecto político y social que expresa las transformaciones de la ví\_ da material y de producción de conocimientos que los sujetos ex\_ presan o vivencian a raíz del modo de producción capitalista como como consecuencia de una producción centralizada y racionalizada, que requiere de constantes cambios en los medios de producción, y como tal involucra al hombre en una búsqueda interminable por "... actualizar su derecho al mundo como única forma de existir real\_ mente" (7).

- (6) Marx señala que "los medios de producción y de cambio cuya base se ha formado la burguesía fueron creados en la sociedad feu\_ dal [...] Sin embargo, éstos alcanzaron tal desarrollo que las\_ fuerzas productivas del mismo se vieron imposibilitadas para\_ fortalecerlas e impulsarlas. De esta manera, se convirtieron en obstáculos necesarios de superar mediante la creación de un\_ nuevo modo de producción. Por otra parte, la sociedad capitalis\_ ta al instaurarlo, no sólo logró romper con los antiguos régi\_ menes de producción, sino también con las ataduras que se consi\_ deraban indispensables para la conservación de cualquier socie\_ dad. Es decir, desplazó las formas más estáticas de existencia\_ al imponer como condición el cambio incesante de los instrumen\_ tos de producción y con ello todas las relaciones. De tal forma\_ que, "... todo lo estamental y estancado se esfume, todo lo sa\_ grado es profano, y los hombres al fin se ven forzados a consi\_ derar serenamente sus condiciones de existencia y sus relacio\_ nes recíprocas". Marx, Carlos y Federico Engels. Manifiesto al\_ partido comunista, pp. 3-6
- (7) Fullat, Octavio. "Educación es violencia" p. 256. Al caracterizar al modo de producción capitalista como centralizado y raciona\_ lizado, aludimos a la existencia de la propiedad privada que\_ requiere para su acumulación de riquezas y acrecentamiento del\_ capital, del trabajo asalariado y con ello la aparición del\_ proletariado como parte del engranaje del propio proceso de\_ producción. Asimismo necesita, por una parte, de cierta centra\_ lización legal, fiscal y administrativa que facilite dicho desa\_ rrollo; y por otra, crear formas de razonamiento permisibles\_ al hombre para captar esa realidad mediante las representacio\_ nes que posee de su mundo, situación que le conduce a la acep\_

Así la modernidad es [...] una forma de experiencia vital, la experiencia del tiempo y el espacio, de uno mismo y de los demás, de las posibilidades y peligros de la vida. que compartimos los hombres y mujeres de todo mundo de hoy... Ser modernos es encontrarnos en un entorno que nos promete aventuras, poder, alegría, crecimiento, transformación de nosotros y del mundo y que al mismo tiempo, amenaza con destruir todo lo que tenemos, todo lo que sabemos, todo lo que somos: los entornos y las experiencias modernas atraviesan todas las fronteras de la geografía y la étnica, de la clase y de la racionalidad, de la religión y de la ideología: se puede decir que en este sentido la modernidad uno a toda la humanidad. Pero es una unidad paradójica la unidad de la desunión: nos arroja a todos a una vorágine de perpetua desintegración y renovación, de lucha y contradicción, de ambigüedad y angustia. Ser moderno es formar parte de un universo en el que, como dijo Marx, todo lo sólido se desvanece en el aire" (8).

La modernidad no es un proyecto uniforme, pues es producto de diversas articulaciones que expresan tanto el carácter desigual como contradictorio del capitalismo. De hecho, la pluralidad de significaciones dadas a la modernidad es indudablemente una de las consecuencias de tales contradicciones. Por ello es importante distinguir los diversos momentos en que ésta se va erigiendo, y paralelamente reconocer, que el punto de partida llamado realidad social, no es elegido por mero azar, sino como categoría que posibilita la apertura para dar cuenta de las diversas producciones e imbricaciones entre lo educativo y lo pedagógico.

Surge entonces, la necesidad de llevar a cabo un examen de las visitudes que la van conformando. Y en primera instancia, reconocemos como parte de las condiciones materiales, teóricas e ideológicas devenidas por el rompimiento del medioevo dos grandes tradiciones: la aristotélica y la galileana.

Sin duda, el hecho de que las consideremos como tradiciones, puede prestarse a entenderlas como poseedoras de una herencia que permanece intacta siglo a siglo, en espera de ser nuevamente rescatada para participar así de los maleficios o bondades que -

---

tación de la evidencia en tanto cumple con las funciones previamente encomendadas. Cfr. Marx y Engels. La ideología alemana.  
 (8) Marshall, Berman. Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad.

les depara el destino. Empero, lo tradicional, desde nuestro punto de vista, no es lo que ha estado siempre presente en la historia, - externo a ella o bien por encima de la misma, sino la obra en su relación recíproca con la humanidad en cuanto "... se concibe como la realización, fijación y desarrollo de la praxis objetiva del hombre y su historia" (9). Y sólo bajo ésta dimensión es como se considera a ambas tradiciones.

Después de esta breve aclaración, pretendemos incursionar en algunos puntos centrales sobre la tradición aristotélica, que si bien debe su nombre a Aristóteles, no significa que retome sus planteamientos tal y cual él los elaboró, sino más bien se reconoce como una de las tantas acotaciones fundamentales en la construcción del conocimiento de lo social. Y por lo mismo no permanecen intactas, puras, antes bien son producto de rupturas y de construcciones que se reconocen como parte del presente, en tanto se elaboran dentro de un marco de objetividad que no pueden ser extraños al sujeto y a sus prácticas sociales. Ni tampoco debe asombrarnos que principios formulados por Aristóteles, como la inducción y los silogismos, contribuyan a su vez, a la concepción metodológica-positivista. Entonces podríamos decir que la construcción del conocimiento de lo social se encuentra conformada por diversas formas de encadenamientos y redes de determinaciones que posibilitan, aún dentro de una misma tradición, diversas tendencias e interpretaciones que se multiplican, transforman o rompen dependiendo del proyecto político-social del que se sustenten.

Interesa rescatar de Aristóteles, dentro de esta tradición, la actitud finalista o teleológica que le otorga a cada acto de conocer. Pues, al considerar que nada puede existir sin determinaciones, se asevera que el conocer un objeto implica saber las causas que lo originan. En otras palabras, su razón de ser, lo cual, lleva a distinguir entre las causas inmediatas de las esenciales. Las primeras encuentran su explicación en el cuestionamiento que el hombre realiza sobre el mundo a través de su práctica diaria, pues se ciñe a un fin particular con interés inmediato y, por lo tanto responde al por qué de las cosas; mientras que las segundas buscan el develamiento de las relaciones que permiten reconocer en el sujeto la facultad de discernir, encontrar e interpretar las múltiples determinaciones que atraviesan y conforman la esencia del objeto. Así, nadie se propone conocer algo, sin considerar su término: aclarar con que fin ocurren los fenómenos.

Desde luego, los actuales planteamientos teóricos-metodológicos que recuperan el carácter teleológico y en cierto sentido

(9) Kosik, Karel, Dialéctica de lo concreto. p. 157

hermenéutico, no presentan un carisma semejante, ni comparten por igual tal planteamiento, llámese hermenéutica, teoría crítica, hermenéutica lingüística, entre otras. Sin embargo, convergen, con cierta salvedad, cuestiones centrales que vienen a constituir estrategias metodológicas para el estudio de los fenómenos sociales, entre los principales se localizan:

a) Los objetos a investigar no están configurados o deducidos desde una teoría previamente elaborada, sino que las categorías y teorías se determinan sucesivamente durante su encuentro o alejamiento con el objeto, y solamente se parten de algunas ya conocidas como marco de referencia para su interpretación y cuestionamiento.

b) De lo anterior se desprende que para toda comprensión de la realidad es imprescindible e inegable la subjetividad, pues, parafraseando a Vico, el hombre al ser constructor de su mundo histórico, le compete tan sólo descubrir sus principios en las modificaciones del propio espíritu humano. Dilthey a la letra dice: "Aprender en esta historia, nuestro saber en ella - y visceversa: nuestro saber en nosotros es un saber histórico" (10). Así, la subjetividad no se lanza al vacío, ni es meramente individual es parte de ese pensar y preguntar dialógicamente a la realidad en donde a su vez el hombre se hace consciente del por qué y el para qué de ésta.

c) Se afirma que las formas en que los hombres se relacionan y conocen la realidad se halla condicionada social e históricamente, pues "los hombres nunca eligen el bien, ni la felicidad. - Siempre eligen ideas concretas. Sus conceptos actos de elección, es tan naturalmente relacionados con su actitud valorativa general, - del mismo modo que sus juicios lo están con su imagen del mundo" (11). Por lo mismo no existen universales: no hay teorías, valores y formas de conocer únicas y aplicables a todos los fenómenos sociales, ni ajenas al espacio histórico en que acontecen.

Como una de las negaciones a la noción de lo universal, - como estado permanente e intacto de la humanidad, encontramos dentro de los planteamientos rescatados del materialismo dialéctico - la categoría de totalidad concreta, la cual parte para el conocimiento y problematización de la realidad del espiral dialéctico - que va de un todo concreto indeterminado a un todo concreto determinado. La primera tiene lugar cuando el hombre se relaciona con su realidad a través de la práctica utilitaria y elabora a partir

(10) Dilthey, Wilhelm. Introducción a las Ciencias del Espíritu. p. 542.

(11) Heller, Agnes. Historia y vida cotidiana. p. 35

de las relaciones que posee de ésta, una serie de conceptualizaciones tendientes a familiarizarlo con su mundo. De tal suerte que, la dota de un carácter natural y ajeno a él, otorgándole así, un rasgo de indeterminación. Esto es, se establecen puentes lineales no sólo con las representaciones y conceptos, sino entre temporalidades, - pues al concebirse la realidad como algo que permanece por sí misma, se arguye que lo único que al hombre le compete es descubrirla día a día, creando así un conocimiento acumulativo, en la que curiosamente el pasado ya no tiene sentido en el presente y en donde el sujeto se borra constantemente a sí mismo

A pesar de la poca claridad que conlleva esta forma de conocimiento sobre la realidad, no se da por mero capricho, sino - corresponde a condiciones históricas específicas, y negarlas no - equivale a un acto especulativo, sino reconocer por las condiciones históricas en que incurren, su incapacidad de dar lectura ya sea a través de los hechos en sí mismos o por una relación causalística. Así la negación por medio de la crítica pone en duda y - sospecha todo saber admitido, sin que se instale o inmovilice en él. Por lo contrario, busca una vez reconocidas las formas fenomenológicas en que se mueve el objeto y del ocultamiento y presencia de la esencia en el fenómeno, captar mediante su abstracción las diversas determinaciones que logran expresar las relaciones reales pertinentes a la explicación del objeto, en cuanto queda "[...] afirmado el estatuto del hombre como agente histórico, cuya identidad se constituye en y contra su realidad social" (12). Así, la totalidad concreta no significa reunir todos los hechos, sino implícita "[...] un proceso indivisible cuyos elementos son: la destrucción de la pseudoconcreción es decir de lo aparente y fetichista objetividad del fenómeno y el conocimiento del carácter histórico del del fenómeno, en el cual se manifiesta de modo peculiar la dialéctica de lo singular y lo general humano; y, por último, el conocimiento del contenido objetivo y del significado del fenómeno, de su función objetiva y del lugar histórico que ocupa en el seno de lo social" (13)

d) Como un intento de superar la racionalidad de corte empírico-analítico distingue entre las Ciencias del Espíritu o Humanas de las Ciencias de la Naturaleza. Esto es, niega la posibilidad de comprensión de la realidad social a través de un método científico con carácter universal, cuya pretensión, sea la de crear leyes

(12) Marcuse, Herbert. "El hombre unidimensional" en: París. Alberto. Filosofía y dialéctica. p.32

(13) Kosik, Karel. Dialéctica de lo concreto. p.74

generales e hipotéticas bajo canones físico-matemáticos. En este sentido, señala que las Ciencias Sociales al sujetarse a una Teoría Científica o Epistemológica nutrida desde las Ciencias de la Naturaleza se han fundamentado en imperativos más que en juicios sobre la realidad. Así han incurrido a delimitar su objeto de estudio con base en una división real de lo real, o sea a partir de un orden existente, designan y nombran los hechos o cosas que constituirán el conjunto de conocimientos que les permitirá hablar sobre ellas con relación a un fragmento explicado de lo real y en función al grado o jerarquía que ocupan entre las ciencias. Se preconiza la científicidad de las disciplinas sociales en tanto construyan modelos donde la realidad social se considere dada y describable por sí sola. Vista así, "[...] la sociedad es comparada a una gran industria mecánica, que se mantiene en marcha mediante los servicios de innumerables personas; el que está provisto entre ellas, de técnicas aisladas de su profesión particular... sin conocer las fuerzas que la ponen en movimiento, sin tener siquiera idea de las demás partes de la industria" (14).

Por su parte, las Ciencias Humanas o del Espíritu, provenientes de la tradición humanística, prescinden tanto de toda utilidad pragmática como del deseo de edificar grandes sistematizaciones que subordinen a los distintos tipos de problemas. Tienen por objeto la realidad histórica-social, y la ciencia no se reduce a canones físico-matemáticos, sino se refiere a la comprensión-explicación de hechos espirituales que se han desarrollado históricamente en la humanidad. Aquí, lo espiritual no adquiere un carácter trascendental, esto es, no se encuentra desligado de la naturaleza, ni tampoco se sujeta a la repetición de su curso natural, sino más bien se estipula que ninguna teoría puede constituirse sin tomar como parte de una totalidad los hechos histórico-sociales. Por tanto, su propuesta no se remite a una Teoría Científica, sino a una Teoría del Conocimiento, en donde se reconocen la existencia de diversos campos de conformación y validez de un objeto, siempre y cuando se encuentren dentro de un marco global de realidad, misma que posibilite su articulación con las demás Ciencias Humanas, a través de una lógica no formal, sino de actitud crítica; en otras palabras, como punto intermedio entre una filosofía crítica, conceptos y principios fundamentales de las diversas ciencias que pongan en duda la certeza de sus saberes, y a su vez derribe todo límite entendido como especialización.

Hablar de una actitud crítica desde esta perspectiva implica hacerse comprender uno mismo en el otro al tener sentido so

(14) Dilthey, Wilhelm. Introducción a las... Op.cit. p. 38

bre la incidencia del pasado en la peculiaridad y especificidad del presente. Lo cual entraña que no partimos de meros saberes científicos, sino de diversa índole, que son a su vez factibles de conocer, no sólo mediante su comprensión, sino también para su explicación, una vez que, dentro de un cierto marco objetivo se logre articular el conocimiento sobre esos saberes y se trasladen a una perspectiva concreta. La ciencia vista así es partícipe en la construcción de la teoría de lo social en búsqueda de un bienestar social por medio de cooperar conscientemente en la formación del hombre.

Respecto a la tradición galileana, ésta recibe su nombre de Galileo Galilei, pero guarda un estrecho vínculo con los planteamientos de Platón, pues rescata dentro de un marco moderno dos de sus concepciones: el universo infinito y homogéneo, y el de la razón como orden social. Horkheimer sostiene "[...] que el filósofo rey Platón es la contrapartida teórica del ingeniero social tecnocrático moderno. La semejanza esencial, reside en que tanto el soberano Platónico como el burócrata procuran someter a la sociedad al dominio de la razón y a la percepción racional de la verdad" (15). Sin embargo, la diferencia estriba en que mientras Platón buscaba un orden filosófico, el positivismo, como representante de esta tradición, hace que la filosofía se someta al orden social.

La concepción de un universo infinito y homogéneo viene a sustituir el pensamiento medieval sustentado en la creencia de un cosmos finito y jerárquicamente ordenado. Esto constituye un paso sumamente importante para la edificación del nuevo orden social en cuanto requiere de la reestructuración y estructuración de nociones fundamentales como espacio, movimiento, saber y ser. Aquí el movimiento astrológico como proyecto político-social desempeña, en un principio, el papel desmitificador del medieval, pues representa la caída de lo celestial a lo terrenal. El carácter designado en base a tal planteamiento busca dominar la naturaleza en lugar de contemplarla, es decir da prioridad a su explicación en lugar de sujetarla a metas espirituales.

Por otra parte, la tradición galileana recupera la concepción de la razón como orden social a través de lo que se considera una de sus más fuertes y sólidas aportaciones: la experimentación. Esta dista, en un principio, de un puro empirismo, pues lejos de aludir a una práctica inmediatista, hace referencia a la construcción de un lenguaje que permitía interrogar metódicamente a la naturaleza.

(15) Horkheimer, citado por Friedman, George. La filosofía política de la Escuela de Frankfurt. p. 123

No obstante no es nuestro propósito adentrarnos a tales cuestiones, sino subrayar como esta tradición pretende destruir - las formas místicas de conocer, sustituyéndolas por explicaciones - que dan cuenta de cómo acontecen los hechos dejando a un lado el - por qué y el para qué de las mismas. Empero, interesa rescatar y re - conocer sus influencias en las formas y maneras de conocer elabo - radas a partir del empirismo y el racionalismo. En tanto son ver - tientes que nutren el pensamiento moderno, y sin las cuales es ca - si imposible entender la conformación de criterios epistemológi - cos vertidos en los distintos planteamientos teóricos, y que luego irán a mediar en las explicaciones de los objetos que hoy intere - sa investigar.

Una de las características específicas e insalvables del empirismo es el considerar que el conocimiento sobre la realidad - se da a partir de las experiencias, renuncia a las concepciones in - natistas y propone a cambio un sujeto que despojado de todo saber, necesita que los objetos externos a él le depositen a través de - los sentidos ese conocimiento.

Así, el empirismo como expresión del desarrollo de las - Ciencias Naturales y del surgimiento de las relaciones capitalis - tas, viene a configurar un hombre deseoso ya no de ser, sino de co - nocer la naturaleza (objetos externos a él) para dominarla, y a su vez subyugarse a ella. Bacon, uno de sus más conspicuos representa - tes, señalaba como una de sus aspiraciones, el de crear un hombre - que dominara la naturaleza, pero reconocía que para lograrlo era - preciso obedecerla. Por tal motivo, proponía la observación impar - cial de las cosas, o sea de dar cuenta de éstas tal y cual aconte - cían, para luego bajo un método inductivo buscar sus propiedades - básicas a fin de realizar una lista de leyes sobre la naturaleza, que sirviera de historia (memoria que proporciona los hechos) y de punto de partida para la ciencia. Dicha instancia, evitaría tam - bien un uso erróneo del lenguaje mediante la creación de términos precisos y su aplicación práctica.

Más tarde, Locke en su filición a la experiencia niega la posibilidad de conocer directamente el mundo real; siendo su único acceso de manera indirecta, a través de las ideas sensibles, puesto que éstas son producidas por los objetos exteriores que actúan so - bre nuestros sentidos, en tanto causas. Es decir, lo que conocemos - de las cosas son sus esencias nominales en cuanto expresan un con - junto de cualidades que sólo podemos aprender por la experiencia - y tanteo, pero desconocemos sus esencias reales, o sea como éstas - cualidades logran dotar a las cosas de las propiedades que poseen. Locke, al negar dicha posibilidad no solamente rompe con el mundo - exterior, sino crea un nuevo silogismo lógico de comparación entre

ideas.

Posteriormente Hume confirma la incapacidad de conocer la realidad, ya que ésta se encuentra siempre fuera de nuestro alcance. Sin embargo, considera que el mundo al estar hecho de impresiones permite cierto acceso, pues mediante la experiencia se puede saber sus secuencias y a través del hábito y las asociaciones fortalecerlas. Dicha sucesión se encuentra en los hechos mentales y no en los naturales. De este modo las ideas son ciertas cuando por la experiencia proporcionan una verdad empírica o porque a través de las ciencias matemáticas den una verdad lógica; fuera de ellas nada tiene certeza, todo es metafísico. Esto último, es decir el rechazo a la metafísica constituirá, más tarde, uno de los puntos centrales y característicos de esta tradición. (16)

En síntesis, el empirismo al ser partícipe en la promulgación de la naturaleza como creadora y originaria de todo conocimiento, deposita en la experiencia el medio idóneo para que el hombre no sólo conozca, sino también vea en ella los límites de su verdad. Al ser la realidad inalcanzable en su "totalidad" para el hombre, adquiere una existencia autónoma e independiente de él, y por consiguiente no es producida, ni transformada por él y para él. Así, el hombre se convierte en un ser pasivo en donde tiene prioridad el objeto, pero no por ello cualquier objeto, sino aquel que sea precedido por la investigación de su función, y a su vez tenga utilidad real. Es decir, se llega a un conocimiento del objeto cuando es aprehendido por sus cualidades o características mediante la sistematización de las ideas sensibles o también conocidas como percepciones sensoriales; dándose así una secularización del conocimiento, pues ya no es válido conocer indistintamente, sino ahora se debe determinar, qué clase de objetos son apropiados al conocimiento y además, cuáles son los más factibles de someter a sus criterios. Aquí la psicología, aún no conformada plenamente como disciplina científica, ocupa cada vez más un lugar relevante en la construcción de los criterios lógicos de validación del conocimiento, pues al centrar su estudio en lo anímico, adentra a la problemática sobre los mecanismos sensoriales para explicar cómo y a través de qué se conoce. Así, los sentidos del tacto, del gusto, de la vista y del oído aparecen como elementos indispensables para este conocer. Sin duda, dicho aspecto es significativo si tomamos en cuenta que la psicología se le ha considerado como una disciplina que ha nutrido fuertemente los discursos pedagógicos. Finalmente el empirismo al sujetar al hombre a su exterioridad no

(16) Para el caso de Bacon, Locke y Hume: Cfr. Belaval, Yvon (coordinador). "Racionalismo, Empirismo, Ilustración" en: Historia de la Filosofía.

solamente rompe con lo metafísico, sino también al prometer al hombre por medio de la experiencia alcanzar un conocimiento verdadero, tiene a lo trascendental.

El racionalismo contrariamente al empirismo ve en el hombre un ser dotado de cualidades innatas, mismas que le permiten elaborar conocimiento, dándose así prioridad al sujeto sobre el objeto. Si bien el racionalismo responde a ciertas condiciones propias durante el desarrollo manufacturero, tiene sus antecedentes, entre los más sobresalientes, en los planteamientos filosóficos de Platón y San Agustín. Pues, Platón al considerar que los sentidos no pueden llevarnos a un conocimiento verdadero encontró su solución en la existencia de un mundo suprasensible, esto es el mundo de las ideas. El cual, no proviene de las cosas empíricas, sino que es resultado de una existencia preterrenal del alma, en donde ésta contempla ciertas ideas que posteriormente logran recordarse a partir de las percepciones sensibles. Por su parte, San Agustín deposita esta facultad en un ser supremo: "Dios", así el conocimiento no se genera en el sujeto, ni en el mundo sensible es ante todo de carácter espiritual, pues el hombre lo posee por iluminación divina. Sin embargo, a diferencia de Platón reconoce en el experiencia otra fuente de conocimiento aunque en grado inferior a la primera.

Por su parte, el racionalismo moderno con sus raíces en el movimiento manufacturero oscila entre una teoría materialista y otra de carácter innatista, siendo ésta última la que la entretiene y la fundamenta. Descartes uno de sus máximos representantes, muestra con mayor claridad tal dualidad, al colocar por un lado, al cògito como centro de reflexión filosófica o sea el sujeto como fuente de conocimiento, y por el otro los enunciados matemáticos y geométricos como juicios de cantidad que juzgan si lo admitido por el sujeto es o no verdadero. La prioridad que otorga a los juicios cuantitativos se debe a que los de tipo cualitativo, como son la luz, los colores, sonidos, olores y demás; carecen de extensión, límites, cuerpos y movimientos precisos. En otros términos no son mensurables y por ende son de poca claridad para el pensamiento humano. Al parecer esta dualidad del racionalismo se debe a que por primera vez en la historia empieza a tomar realce la cantidad de trabajo invertido en los objetos, y de ahí que las cuestiones referentes al ámbito de las matemáticas, geometría y física tengan cierta prioridad (17).

(17) Cfr. Labastida, Jaime. Producción, ciencia y sociedad. De Descartes a Marx.

El racionalismo moderno se sujeta finalmente a cuestiones innatistas, pues no sólo se conforma con partir de apriorismos, sino también plantea la necesidad de que las proposiciones, una vez ya abstraídas, se separen de toda materia u objeto mesurable, para convertirse así en reglas con vías a construir una ciencia general. Al mismo tiempo reconoce una facultad pasiva al recibir las ideas de las cosas sensibles, ya que éstas se presentan independientemente a nuestra voluntad, pero a la par existe una facultad activa que permite formar y producir ideas. Dicha aptitud se encuentra fuera de los hombres, pues éstos al dudar son seres imperfectos y como lo perfecto no le puede preceder nunca lo imperfecto debe existir una sustancia infinita, eterna e inmutable de la cual todos los hombres y cosas proceden; y de la que tan sólo los hombres son favorecidos. Así, las ideas son verdaderas porque se originan en los hombres como resultado de esta facultad activa, y porque se somete a juicios matemáticos. Es decir, toda producción mental tiene una lógica y validez universal.

Sin duda, el racionalismo presenta varios huecos y contras, pero a pesar de ello ha realizado aportaciones de gran magnitud sobre todo en lo que respecta a la primacía ontológica del sujeto. Pues al advertir en el hombre la facultad de efectuar un acto negativo en contra de los ídolos, prejuicios y demás que entorpezca un correcto conocimiento, pone acento, aunque de manera mistificada, en la capacidad transformadora del hombre. De tal manera que el sujeto va más allá del mero reflejo ofrecido por la realidad existente y promulga a cambio una realidad superior al orden establecido.

Al parecer, el empirismo como el racionalismo serían posturas totalmente opuestas. Sin embargo, convergen en varios puntos, en tanto ambas prometen, ya sea bajo el mundo de las ideas o de las experiencias, alcanzar el conocimiento verdadero y universal; y porque al dar prioridad ya sea al objeto o al sujeto sin considerar vínculo alguno, acceden a un mundo ahistórico en donde los hombres y las cosas tienen existencia autónoma e inmanente.

De igual modo, bajo determinadas condiciones históricas han sido portadoras de dos caminos teóricos opuestos: el idealismo con sus raíces en el racionalismo y el materialismo con su conexión en el empirismo. El primero pone énfasis en el hombre como ser pensante, pero reconoce que sus disposiciones naturales no se desarrollan por sí mismas, sino a través de la educación que viene a ser el levantamiento de la simple naturalidad. Así, Kant dijo: "¡Ten valor de servirte de tu propia razón!, y Hegel por su parte declaró: el destino del hombre es "[...] llegar a ser para sí lo

que tan sólo es en sí"(18).El materialismo contrariamente al idealismo ve en la naturaleza la condición de toda existencia humana, de esta manera relega a un segundo plano el pensamiento.Feuerbach, uno de sus representantes declaró:"El sufrimiento precede al pensamiento [...] Por lo que el objeto en su verdadero significado - esta dado sólo por los sentidos"(19).

Históricamente ambos han dado lugar a diversos puntos de discusión,ruptura,reelaboración y confrontación entre el marxismo y el positivismo.Así,mientras Marx se opone a ellas al afirmar - que:"El defecto fundamental de todo materialismo anterior -incluyendo el de Feuerbach- es que sólo concibe el objeto,la realidad, la sensorialidad,bajo la forma de objeto (objekt) o de contemplación,pero no como actividad sensorial humana,como práctica no de un modo subjetivo.De ahí que el lado activo fuese desarrollado - por el idealismo,naturalmente no conoce la actividad real,sensorial,como tal [...] Por tanto no comprende la importancia de la actuación "revolucionaria",práctico-crítica"(20).En cambio el positivismo rechaza al idealismo sobre todo el hegeliano,ya que aparece en contrapartida a la filosofía negativa de Hegel,en tanto - su función social es negar la facultad crítica dela razón,dando reverencia a los hechos,es decir toma una actitud de sumisión ante ellos y categoriza a través de los mismos.

Como anteriormente se mencionó el empirismo como el racionalismo se constituyeron como formas y maneras de conocer propias de la modernidad.Por ello se abrió un paréntesis para resaltar su importancia en las tradiciones que se han tratado de explicar a lo largo de este apartado.Para precisar aspectos fundamentales de la tradición galileana, se cree necesario recurrir al positivismo como uno de los que en mayor medida la han enmarcado.Por lo que la intención de las siguientes líneas,además de enunciar - puntos centrales de ésta y de la tradición a la que se afilia,es la de realizar algunos cuestionamientos que conduzcan a interrogar a lo pedagógico y a lo educativo,mismos que se desglosarán en los próximos apartados.

(18)Hegel,GW. citado por:Hoyos,Medina Carlos y Ma.Elena Aviña - Ulloa."Marco teórico y conceptual y metodológico para la investigación en las Ciencias Sociales y la Educación.Una propuesta reflexiva sobre la formación desde la práctica pedagógica"

(19)Marcuse,Herhart. Razón y Revolución. pp. 206-207

(20)Marx,Carlos."Tesis sobre Feuerbach" en:Marx y Engels.La ideología alemana. p.225

Diremos pues que el positivismo al estar en contra de la filosofía negativa y del legado del racionalismo francés y alemán, recoge de los filósofos británicos y franceses influenciados por el empirismo, el énfasis en la experiencia. Esto le conduce a dotar de cierta independencia a los hechos, sujetando el razonamiento a una aceptación de lo dado, anulando con ello, mediante la aprobación de una facticidad básica, toda diferencia entre apariencia y esencia. Para comprender dicho aniquilamiento habría que tomar como referencia que el positivismo surgido en el siglo XIX, como respuesta al desarrollo industrial en búsqueda de un saber técnicamente utilizable como vía de solución en la confrontación entre el proletariado y la burguesía, tiene por cometido una propuesta metodológica que conlleve a una interdependencia cada vez mayor entre investigación y técnica. Lo anterior con el propósito de convertir a las ciencias en una fuerza productiva, y a su vez construir una Teoría Social que restara importancia a las tendencias críticas por medio de un "[...] intento sistemático de fusionar el principio de la lucha de clases con la idea de una sociología científica objetiva" (21)

Por medio del método positivista o científico elaborado por Comte se establecen los criterios de demarcación entre lo científico y lo metafísico, proponiendo mediante su aplicación universal la exclusión de todo objeto que no pudiera ser verificado en la observación. Pero, al mismo tiempo le proporciona un carácter relativo, pues cada vez requiere de un constante mejoramiento que le será otorgado en tanto la técnica posea un vínculo más estrecho con las ciencias experimentales. Es decir, el conocimiento es producto de un avance intelectual, y por lo tanto se encuentra en forma provisional en espera de ser superada. Así, el método es universal, pues es aplicable para todo aquel conocimiento que se atreva a etiquetarse de científico, y es por analogía relativo al encontrarse en un continuo progreso. Marcuse al respecto señala: "La filosofía positivista es en la última instancia, una contradicción un adjeto. Se refiere a la síntesis de todo conocimiento empírico ordenado dentro de un sistema de progreso armonioso, que sigue un curso inexorable. Toda oposición a las realidades sociales queda fuera del discurso filosófico" (22).

Luego de caer a las Ciencias Naturales como paradigma de las Ciencias Sociales su preocupación central es el generar en ellas una capacidad predictiva de los hechos sociales. Tal lugar le sería asignada a la Teoría, pues si bien no expresa las relaciones observacionales de los mismos, si crea una serie de conceptos que permiten predecir, cómo los "objetos sociales" se comportan bajo determinadas circunstancias. No son ni falsas, ni verdaderas tan

(21) Marcuse, Herbert. Razón y... Op.cit. p. 320

(22) IBIDEM p. 322.

sólo son útiles para conjeturar. Lo anterior remite a una problemática de relación entre teoría y realidad, que el positivismo trata de resolver con el empiriocriticismo al asignar a las primeras como meros conceptos convencionales y reducir a las segundas a datos empíricos, siendo la observación el único puente entre ambas.

Más tarde, al principio del siglo XX, surge el neopositivismo como un intento de agrupar las diversas corrientes que parten distintos campos de saber como: la lógica, la lingüística y la filosofía, pero que poseen como premisas fundamentales el rechazo a la metafísica y el convertir a la filosofía en análisis lógico del lenguaje. De acuerdo con dichas premisas las palabras deberán representar en forma exacta y unívoca las cosas. Creando después un metalenguaje o sea un lenguaje que se nombre así mismo sin importarle vínculo exterior a él. Al parecer "[...] la solución de los problemas filosóficos radicaba en el lenguaje, no en el mundo, estos problemas debían ser planteados, no en el lenguaje objeto, [...] como en un principio se enunciaba, sino en el metalenguaje" (23). En fin, su propuesta es formular un lenguaje científico y universal que de solución final a toda dificultad planteada.

El Racionalismo Crítico basado en la falsación más que en la verificación y las actuales propuestas de Hempel sustentadas en la aplicación del modelo nomológico deductivo a la historia, son otras vertientes teórico-metodológicas pertenecientes a la tradición galileana. Sin embargo, para evitar desviarnos de la intención del presente apartado, preferimos señalar puntos de común acuerdo entre el positivismo y las antes mencionadas; siendo su engarce o comunión en el denominado método hipotético-deductivo. El cual viene a resumir su estrategia fundamental de verificación que es a su vez inductiva en la fase final. Pues parte de una teoría axiomatizada, de la cual se deducen hipótesis que se traducirán en conceptos observacionales mediante indicadores, para luego crear enunciados factibles de ser comprobados a través de la observación.

La segunda tendencia del positivismo, fuertemente elaborada por Saint-Simon y Comte, se propone reemplazar de la Teoría Social los cuestionamientos realizados tanto por la economía política, sobre todo en aquellas propuestas basadas en Sismondi, así como la negación de la filosofía hegeliana de explicar y justificar las cosas tal y cual acontecen; por una ciencia de la sociedad mejor conocida por sociología.

(23) Katz, J. J. "La filosofía del lenguaje" citado por: Parisi, Alberto. Raíces clásicas de la filosofía Contemporánea. p.55

La economía política desde una visión sociológica o también denominada como sociología empírica se convierte en una ciencia de la producción, es decir da una lectura de los procesos económicos desligados de la existencia humana, en tanto son vistos como procesos naturales, y como tal su explicación debe subordinarse a ciertas leyes económicas que simulen una unión entre las clases sociales para combatir a la naturaleza. Por eso Saint-Simon afirmaba que el orden social alcanzado por la Revolución Francesa mostraba que la humanidad había llegado a una etapa adulta, lo cual implicaba una rectificación de la filosofía, ésta debería unirse a la física, química o astronomía para convertirse en positiva. Ya no era necesario negar al mundo existente, pues el progreso de las fuerzas productivas borraría todo antagonismo de clase: "El nuevo orden industrial era, por encima de todo, un orden positivo, que representaba la afirmación y la utilización de todos los esfuerzos humanos en la consecución de una vida de felicidad y abundancia. No era necesario ir más allá de lo dado; la filosofía y la teoría social sólo necesitaban entender y organizar los hechos" (24). Bajo este punto de vista la sociedad es sinónimo de naturaleza y por ende progresa independientemente al hombre, el cual se convierte en un mero instrumento, en cuanto es incapaz de cambiar su curso, es un ser neutral que tiene tan sólo por cometido explicar su curso. El hombre ya no será culpable de los incidentes de la creación, ahora no tendrá que preguntarse, para qué deberá hacer esto y no aquello, sino cómo deberá hacerlo. Por eso Comte declaró explícitamente que el término "positivo" con el cual designaba su filosofía, implicaba una educación del hombre para que tomase una actitud positiva respecto al estado de cosas existentes. La filosofía positiva habría de afirmar el orden existente en contra de los que sostenían la necesidad de negarlo" (25).

De lo dicho hasta ahora se quiere puntualizar dos cosas, una referida a las tradiciones y otra a la pretensión de concebirlas como puntos para la articulación y especificación de nuestro objeto de estudio. Por tal motivo, una vez más, vale la pena mencionar como punto de este enramaje al proyecto de la modernidad que, como se recordará logara concretizar mediante el rompimiento del Medioevo y el inicio del capitalismo, no sólo nuevas relaciones de producción, sino generar a la par, dentro de un marco de interpretación científica, otras formas de concebir al hombre y al universo. Dentro de este mismo contexto tiene lugar las tra-

(24) IBIDEM. p. 323

(25) IDEM. p. 319

diciones ya antes mencionadas, por lo cual el problema no radica en saber cuál de ellas es mejor que la otra, sino cómo se delimitan y conforman en la Modernidad. Así, su diferencia estriba, no en su carácter cualitativo o cuantitativo, sino por la peculiaridad con que logran comprender su mundo y sus aspiraciones e intenciones en el mismo. Pero, sin lugar a dudas, la afinidad entre ambas radica en su enfrentamiento a un saber, ya sea previo o contemporáneo a ellas, pues como parte de toda práctica social, el hacerse escuchar e incidir en los procesos de transformación social implica confrontarse a un otro, puesto que no se produce conocimiento e ideales por sí solos, sino en tanto responden a una realidad concreta. Al respecto Marshall Berman enfatiza que Marx no hubiera dado cuenta de los procesos de alienación e incluso creado sus escritos sobre la Economía Política, sin haber sido parte de ese mismo mundo, y por tanto formado en él. De igual forma Comte, tampoco se pronunciaría a favor de un mundo positivo, si los mismos procesos de industrialización no hubieran exigido el desarrollo de las Ciencias Naturales, para luego intentar sujetar a toda producción de conocimientos a los lineamientos científicos.

Para Habermas, la Modernidad no sólo rompe con las deidades celestiales, sino que en su lugar crea tres esferas del conocimiento independientes unas de las otras, siendo éstas: la ciencia, la moral y el arte; las cuales vienen a suplantarse y resquebrajar el conocimiento unitario de la antigüedad. Así, durante el cambio en las relaciones sociales de producción, específicamente en lo referente a las transformaciones del trabajo artesanal al seriado, trajo consigo, a través de la racionalización del trabajo, la generalización de las formas de producir; relegándose el gusto por lo estético, pues era irrelevante que el trabajador se preocupara por dicho aspecto, ahora bastaba por sí mismo el trabajo. El arte como interpretación del mundo y en constante relación con la vida y valores de los hombres pierde su sentido filosófico - al convertirse en una rama de producción aislada de las demás; y con el propósito de recompensar su olvido se crean cánones sobre lo bello, a fin de que fuera comunicables, reconocidos y aceptados por todos a partir de reglas previamente elaboradas. Era necesario dotar al mundo de un sentido estético, aunque fuese a cambio de una belleza cosificada. La disociación en el conocimiento también hace acto de presencia en la Moral. Antes los saberes y hechos de los hombres estaban ligados a cuestiones morales no externas a él, pues implicaba las condiciones en el que el ser humano problematizaba lo que era, lo que hacía y el mundo mismo en el que vivía. En otras palabras se sustentaba en juicios sobre la realidad. En cambio en el marco de la modernidad, además de encontrarse desligada de otros saberes que no sean propios a los asignados a ella, se limita a una ley unificadora de actos que no pre-

tenden cuestionar, por lo menos en forma directa la realidad, sino a los hombres como entes aislados que tienen por cometido el cumplimiento y preservación de las normas. Foucault diría, se convierte en una tecnología de sí, en donde la voluntad del hombre radica en la posibilidad o imposibilidad de llevar a cabo la norma. En cuanto a la ciencia, no está por demás mencionar que su máxima aspiración es el de desligarse de toda cuestión moral, entendida en términos de acción política, precisamente la neutralidad-hace alarde de tal idea.

Bajo este sentir la modernidad al ser un proyecto político-social en donde se configuran maneras específicas para el conocimiento de lo social es imprescindible para comprender las características que adquieren tanto lo pedagógico como lo educativo, toda vez que éstas se constituyen dentro de la misma y a partir de ella generan formas peculiares de dar lectura a la realidad. La pedagogía emerge precisamente de la ruptura que se da entre el medievo y lo que propiamente se conoce como edad moderna. Arrastra, como consecuencia de dicha coyuntura, cuestiones con carácter moralista que se expresan como una problemática de fines y valores, lo cual se refleja, incluso, en la disputa entre lo que puede o no considerarse como un saber científico. De ahí que en el apartado siguiente se busca dar cuenta de los desplazamientos y peculiaridades que éstas comparten como repercusión a dicha coyuntura y en la cual es insoslayable la participación de las condiciones antes mencionadas.

## 1.2. EDUCACION Y PEDAGOGIA

Como se ha dicho, esta forma de experiencia vital denominada modernidad constituye el punto de partida para configurar la problemática entre lo educativo y lo pedagógico. Por tal motivo el propósito siguiente es esclarecer las maneras en que estas participan en dicho proyecto, y a su vez crear líneas de acceso para su conceptualización.

Como consecuencia de lo anterior, creemos oportuno subrayar, que problematizar sobre lo pedagógico y lo educativo como parte de una realidad social, lleva en un primer momento, a descartar todo intento de conocerlas como fuentes de explicación en sí mismas, pues esta última permite entenderlas en sus múltiples relaciones sociales.

Si bien se ha dicho que la realidad social es construida por el propio hombre y de alguna manera representa el proceso de su humanización, esto contrariamente a lo que se pudiera pensar, se presenta extraña al mismo, pues el hombre tiene que enfrentarse a un mundo previamente configurado "[...] ya mirado, surcado, explotado, labrado en todos los sentidos, es decir un contexto ya humanizado" (26). Y del cual, le es imposible desligarse, pues el hombre - se constituye a partir de reconocerse en un otro, y es a su vez - punto de partida en donde la educación, como mediación, pasa a jugar un papel imprescindible en el proceso de humanización.

La educación bajo tal aseveración "[...] consiste, en su pureza, en disindividualizarse, el decirle adiós a lo que cada uno es como singularidad para acomodarse paulatinamente a una sociedad, de la que se asimilan sus modelos cognitivos - sean o no científicos - y - sus modelos de conducta normativos, como los valores y las leyes, y no normativos, como es el caso de los usos y costumbres" (27).

Tomando en cuenta que al hombre le precede, aún mucho antes de nacer, una serie de valores, concepciones, instituciones como formas de vida e interacción humana, la educación tiende a dirigir

(26) Sartre, Jean Paul. citado por: Martínez, Contreras Jorge. Sartre, La filosofía del hombre, p. 60

(27) Fullat, Octavio. La educación es violencia, p. 8

los hacia determinados fines deseados por la sociedad, los cuales deberán ser hasta cierto punto demostrables y efectivos a fin de lograr su cometido. Al respecto Durkheim enfatiza que "[...] cada sociedad, considerada en un momento determinado de su desarrollo, tiene un sistema de educación que se impone a las gentes con una fuerza generalmente irresistible. Es inútil creer que podemos educar a nuestros hijos como queremos. Hay costumbres con las que estamos obligados a conformarnos, si las desatendemos demasiado, se vengan en nuestros hijos [...]. Hay pues, en cada momento del tiempo, un tipo regulador de educación, de cual no podemos apartarnos sin chocar con resistencias vivas, que contienen las veleidades de didacticidad" (28). Fullat, desde otra perspectiva teórica, ve en la educación un acto de violencia, pues su pretensión no es propiamente en "lo que hay", sino en lo que "tendría que haber", representa una imposición y lucha a la vez por dominar y no dejarse controlar por un otro: del educador al educando, del padre al hijo.

En otros términos, hablar de educación significa encarar valores universales de vida, que no son meras abstracciones, sino también pertenecen a condiciones históricas concretas. Pero, en la medida que le es impuesta al hombre como instancia de identificación inmediata que les otorgue o valide su existencia ante otro es asumido como algo externo a él. Empero el hombre no puede considerarse únicamente como ser social por acatar las normas sociales tal y cual se le asignen, sino que su capacidad humana comienza cuando el hombre al trazarse fines "[...] niega la realidad existente y afirma otra que aún no es" (29).

En otras palabras, el contexto en el que tiene lugar el proceso educativo, se convierte a la par en portador de posibilidades para el sujeto, pues éste en el enfrentamiento con su mundo crea nuevas expectativas y necesidades en que trata de compensar su incumplimiento. En este sentido la educación como mediación viable para la apropiación de la realidad no se limita a la transmisión de conocimientos históricamente acumulados e inclusive la reproducción que lleva lo anterior, sufre modificaciones en tanto que el hombre es un "[...] ser práctico que produce, se reproduce así mismo social e históricamente" (30). La educación vista así, constituye una práctica social conformada por diversos discursos que se encuentran íntimamente vinculados con:

(28) Durkheim, Emile. Educación y Sociología, p. 63

(29) Escalante, Beatriz. Educación y trabajo, pp. 51-52

(30) Ibidem, p. 52

a) Las condiciones objetivas que posibilitan la aprehensión de la realidad, la cual tiene su expresión concreta en la relación dialéctica entre sujeto y objeto, pues es, a través de las mediaciones generadas entre ambos como se llega, mediante los conceptos que expresan lo real, a su abstracción, y por lo mismo responde a condiciones reales e históricamente determinadas. En otras palabras, lo "objetivo quiere decir 'humanamente objetivo' lo que puede corresponder en forma exacta a 'históricamente subjetivo'. - O sea que objetivo significa 'universalmente subjetivo'" (31).

b) Con objeto de captar y determinar su relación íntima con otros problemas, requiere del tiempo como recorte necesario para reconocer el despliegue de su objetividad. El tiempo aquí, lo retomamos no como una mera intuición, sino el propio devenir objetivo, o sea, el dar cuenta de los para qué, por qué y cómo se van conformando, en ciertos espacios, los procesos educativos como límite-temporal que, diferencian los contenidos y las formas adquiridas como parte de un pasado, de las acaecidas en otros momentos históricos, pero que a su vez son recuperadas en el presente.

c) La educación como el trabajo y el lenguaje son mediaciones fundamentales para la producción del conocimiento social y, sufren por lo mismo una serie de transformaciones, al ser éstas también elaboraciones humanas.

Ahora bien, la producción de conocimiento de lo social, requiere como pauta indispensable para su despliegue objetivo, del reconocimiento del contexto que la hace posible y por ende, al menos que se considere ajena a la realidad, se encuentra determinada por las relaciones de producción. No obstante se requiere señalar que, cuando se alude a las "determinaciones", no es bajo un sentido de fijez a o sea de causa-efecto, sino como se mencionó en líneas anteriores, designa el entorno de los objetos potenciales para una práctica social, y "[...] en donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento" (32). Lo cual significa que "[...] ninguna sociedad se-

(31) Paoli, Antonio. La lingüística en Gramsci. p. 20. Con respecto a la relación sujeto-objeto cabe subrayar que no son estructuras dadas, sino categorías, pues posibilitan la organización del razonamiento, sin ataduras preestablecidas, originando con ello, la viabilidad de una aprehensión que de cuenta de las diversas formas de relación con la realidad, con base a un problema planteado. Cfr. Limoeiro, Cardoso Miriam. La construcción de conocimientos. Cuestiones de teoría y método.

(32) Gramsci, Antonio. Parafraseado por: Finkel, Sara. Hegemonía y Educación. p. 6

propone tareas para cuya solución no existan ya las condiciones - necesarias y suficientes o no estén al menos en vías de aparición y desarrollo"(33).

Si bien, la producción de conocimiento de lo social no - puede desligarse de dicho marco, ello no invalida, como parte de - las contradicciones sociales, la existencia de otros discursos no - acordes al proyecto político-social vigente. Pues toda creación de conocimiento presupone una lucha contra alguien, y no una mera la - bor contemplativa, ya que desde el mismo momento en que se toma - partido al elegir una noción o nociones sobre la realidad, es como se procede a realizar un acto político. Bourdieu, al respecto señ - la: "Entrar en el juego de la producción, existir intelectualmente - es hacer fecha y, al mismo tiempo, enviar al pasado a quienes en - otro tiempo hicieron a su vez fecha... Cuando no haya lucha no ha - brá más historia... y por tanto esperanza. Desde el momento, que no haya más lucha, es decir, resistencia de los dominados habrá mono - polio de los dominantes y la historia se detendrá... Hacer fecha, - por consiguiente, consiste en enviar al pasado de moda, al desclasa - do, a aquellos que han sido, en otros tiempos dominadores"(34)

Por tanto las relaciones de producción no se reflejan pa - sivamente en los hombres, sufren transformaciones sobre el curso - de las luchas sociales, pues se constituye a partir de las mismas. De igual modo, al ser la educación participe en la aprehensión de - su realidad, ésta no puede desligarse de tales problemáticas. Y por eso se le asigna, sin ser por ello la única, el papel de práctica - social (35). Dado que sin ella sería imposible recuperar la histo - ria de la humanidad, pues al mismo tiempo que la oculta la revela. Por un lado se presenta para ser acatada tal y cual es, y por el -

(33) Marx, Carlos. "Tesis sobre Fuerbach" en: La ideología alemana. p.

(34) Bourdieu, Pierre citado por: Sánchez, Puentes Ricardo. "La inves - tigation Científica en las Ciencias Sociales" en: Revista de - Sociología. p. 145

(35) En el juego de existir intelectualmente reconocemos dos gran - des tendencias que han sido punto de partida para la elabora - cion y debate sobre las diversas concepciones que pulsan en - torno a la práctica social. Una de ellas tiene sus raíces en - la tradición galileana, específicamente con la metodología em - pírica, la cual aduce a un quehacer técnico-instrumental, cuyo cometido es una actividad individual, encaminada a producir - conocimientos y medios de existencia tendientes a una subsis - tencia inmediata y de reproducción de la vida social. La otra, parte de una Teoría del Conocimiento devenida desde una pers - pectiva dialéctica de la sociedad que, expresa la relación del sujeto con su realidad, no en un sentido meramente utilitario,

otro es espectadora de los actos de desacuerdo. Así, la educación - como mediación de vela y oculta, reproduce y transforma, desgarrando al hombre de su naturaleza biológica y lo sitúa en una naturaleza social.

Hasta ahora se ha hablado a grandes rasgos sobre la educación, pero poco se ha dicho respecto a la relación y características que asume en la modernidad. Sin duda, cuando la hemos remitido a una identificación del hombre con su mundo, a un proceso de humanización y en forma ya concreta a una práctica social, no tenía por propósito entenderla por igual para todo el planeta, ni para todos los milenios de producción humana. Más bien, se pretendía rescatar su intencionalidad en la vida del hombre, pues de hecho - las formas que ésta asume, conforma y promueve, depende, en gran parte, de los distintos discursos, así como de las diversas posiciones de los sujetos ante éstos. Por lo pronto, dejemos en palabras de Durkheim el encargo de enunciar algunas peculiaridades sobre la Educación de la Modernidad, y que a la letra dice: "En la Edad Media la educación era ante todo cristiana; en el Renacimiento toma el carácter más laico y más literario; hoy día la ciencia tiene a tomar el lugar que antiguamente tenía el arte en la educación [...] En páginas posteriores hace algunos señalamientos respecto al educador y al educando enfatizando que: "No se halla frente a una tabla rasa sobre la cual puede edificar lo que se le plazca, sino frente a realidades existentes, que no puede crear ni destruir, ni transformar a su gusto. No puede actuar sobre ellas - más que en la medida en que ha aprendido a conocerlas, en que sabe cual es su naturaleza y las condiciones de que depende; y no puede llegar a saberlo sino yendo a la escuela, empezando por observar - las como el físico observa la materia bruta y el biólogo los cuerpos vivos" (36).

En este pasaje existe a nuestro parecer, dos puntos cruciales, uno relativo a la ciencia y el otro a la escolarización, y con ello un sin fin de interrelaciones. La primera pregunta que se nos ocurre inferir de esto, es desde qué noción de ciencia se lee a lo educativo, y es precisamente aquí donde lanzamos nuevamente la mirada a las tradiciones, ya expuestas en el primer apartado, para comprender su influencia en la producción y construcción del conocimiento de lo educativo. Pero, también habría que anexar a dicha pregunta la siguiente: ¿Cómo se lee a lo educativo desde la es

---

sino a partir de sus procesos de objetivación.

(36) Durkheim, Emile. Educación y... Op.cit. pp. 60,63

colarización, y que campos de teorización se generan respecto a - ello? Por lo pronto, dejaremos éstas interrogantes para un segundo capítulo, y preferimos reconocer el conjunto de objetos que históricamente se han configurado para nombrar y teorizar sobre lo educativo, pues en el caso contrario se corre el riesgo de explicar - las sin entender por qué y para qué problematizan sobre determi - nados objetos y no respecto a otros.

Para ello, es preciso adentrar a la pedagogía y no porque se piense que se acuñe a una perspectiva meramente teórica, puesto que toda teoría se encuentra inmersa una práctica específica y - visceversa. Más bien se alude a ella porque históricamente partici - pa en la conformación de los diversos discursos educativos; toda - vez que es llamada al escenario para ser participe, aunque no direc - ta, sobre cual de estos discursos es viable al proyecto político. Lo cual sin duda no se debe a un espacio generado desde la propia pedagogía, sino que es producto de distintas relaciones sociales - establecidas entre los grupos sociales a raíz de compartir un sen - tido común afín. Pues, este último al ser "[...] la sedimentación - de diversas concepciones del mundo, de tendencias filosóficas y - tradicionales que han llegado fragmentadas y dispersas a la con - ciencia de un pueblo... constituye el punto donde se tomarán refe - rencias y ordenamientos que justifiquen o reprobren los actos de - la vida pública y privada. Y en la medida de que este sentido co - mún se identifique o logre correspondencia con las intenciones de un proyecto social se logra establecer una hegemonía. Por eso para los distintos grupos de poder, es de vital importancia incidir en la conformación del mismo" (37).

Así, si recordamos que, la educación al ser una práctica social que encierra en su haber la historia misma de la humanidad, en tanto que como mediación viable para la aprehensión de la rea - lidad es fundamental para la producción y consumo del conocimien - to de lo social, tendremos en cuenta que ésta participa en la con - formación y transmisión del sentido común a los diversos grupos - sociales. Tal vínculo adquiere un carisma peculiar cuando se enla - zó con las necesidades políticas-económicas de la burguesía, ya - que aquí es donde la pedagogía, la que caracterizará a la de los - tiempos modernos, hace acto de presencia para dar cuenta de aque - llos procesos educativos, que una vez interpelados se convierten, - ya sea en el discurso pedagógico dominante o bien en los contes - tarios. Sin lugar a dudas esto le dota de un carácter eminentemente político. Sin embargo, la aceptación que de ello se tenga de - pende en gran parte de su propia historia. De ahí que reconozca - mos como parte de ésta los siguientes aspectos:

(37) Cfr. Paoli, Antonio. La lingüística en Gramsci.

1) Los discursos pedagógicos como resultado de la coyuntura suscitada por la ruptura entre el medievo con la edad moderna se encuentra entrelazados con ciertas raíces religiosas, siendo dos planteamientos principales que se derivan de ellas. Uno, enmarcado por la filosofía medieval, cuyo propósito fundamental era el de otorgar a la pedagogía un sentido plasmado en las evocaciones cristianas. Así, Clemente de Alejandría asignaba al pedagogo una función mesiánica: "conducir al hombre al conocimiento de la verdad, al recto camino hacia el cielo mediante una vida piadosa que mejore su alma. De alguna manera el pedagogo tiene como función conducir a la humanidad entera al "logos", al conocimiento de Dios. Claro que aquí se juega una serie de valoraciones que tarde o temprano contribuyeron a la dicotomía entre el educador y el educando, entre el sabedor y el que aún está en proceso de conocer. Pero cabe aclarar que, dicha dicotomía también es producto del papel histórico que cumple la educación como práctica social, pues en su intento por llevar a cabo tal pretensión realiza un acto de violencia. Esto es el hombre siempre se enfrentará con un mundo que le precede y por ende con sujetos que proporcionan un saber o saberes, que éste nieguese o no, tendrá que acatar, recuperar o romper para poder así participar de la cultura de un pueblo.

A pesar de ello, aún dentro de este carisma religioso se plantea como medio para el autoconocimiento del hombre el lenguaje. Puesto que éste, según San Agustín constituye un proceso de conocimiento donde las palabras por sí mismas no dicen nada, tan sólo cuando las cosas se logran significar. Y para lo cual, se requiere en un principio de los sentidos, que aunque pasivos y de inadecuada representación de los objetos, conforman el primer instrumento de que el alma como función activa, se basa para posteriormente desligarse de ellos mediante una abstracción, que no es más que el encuentro con Dios. Así, el autoconocimiento del hombre es imprescindible a fin de que por medio de la palabra logre componerse o encarnarse con la misma divinidad.

Tal vez, de manera un poco aventurada, tomando en cuenta la serie de concomitantes ocurridas durante el desarrollo y establecimiento de la Modernidad, diremos que la pedagogía de hoy ha recogido del medievo su carácter profético: "el ser el conductor de los hombres hacia la verdad", una verdad ya dada, pero en la búsqueda de transmitir y reproducir un saber sin pérdida ha abandonado el autoconocimiento del hombre.

El segundo se desprende del movimiento de la "Reforma Protestante" y de la "Contrarreforma", ambos se originan tanto de la ética económica promovida durante el ascenso del capitalismo, así-

como de la crisis ocurrida desde la cosmología medieval, que a raíz del siglo XIV con el surgimiento del "Nominalismo" rompe con la búsqueda del autoconocimiento al proponer la conformación de conceptos con base a la experiencia. Es decir, el lenguaje tendría por objeto designar las cosas de un orden dado, ya que sólo a través de la experiencia se es capaz de conocer.

El protestantismo en conjunción con este marco donde cada vez la naturaleza como medio de experiencia va retomando fuerza, viene a promover una serie de valores que se articulan de manera muy especial con los conceptos de trabajo, ociosidad, predestinación y profesionalismo. Estos conceptos aparentemente desligados de la pedagogía, adquieren gran importancia en su conformación, puesto que en torno a ellos se originarán, en gran parte, las demandas educativas. Así, la intencionalidad y las formas concretas en que se llevan a cabo se hallan inmersas en este nuevo orden.

Para poder entender su magnitud se requiere partir de un concepto clave: "el de la predestinación", pues éste al fomentar la creencia de que el hombre estaba determinado por su nacimiento incorpora dos elementos básicos. Uno con un marcado sello religioso y otro sustentado en la noción de desarrollo natural, ambos indiscutibles, pues, naturaleza y "Dios" conforman al hombre. Así, Comenio decía que, el hombre era encarnación de "Dios" y por ello nacia con ciertas aptitudes para adquirir conocimientos, pero además era un animal racional capaz de conocer las causas de todas las cosas. Por consiguiente el hombre debía mantenerse dentro de los límites impuestos por la naturaleza, ya que todos tienen un fin determinado. De ahí que los hombres deberían ser educados con base a su naturaleza, que no es más que un sinónimo de predestinación.

Sin duda, en este sentido el trabajo guarda una relación muy estrecha con el concepto de predestinación, pues considerado en su inicio por la Iglesia Occidental, como un medio para la autoconservación o sobrevivencia del hombre, pasa a tener un papel relevante en su vida, pues de ser una actividad de satisfacción inmediata, se convierte en una labor que debe ejecutarse ordenadamente por medio de su profesionalización. Claro, que ésta no debe entenderse como hoy en día se concibe, sino más bien como "[...] voluntad metódica, sistemática, que demanda imperiosamente la ascetización de la vida en el mundo" (38).

La profesionalización del trabajo conjuntamente con el de la predestinación tuvo como objetivo principal orientar al hom

(38) Weber, Max. La ética protestante y el espíritu del capitalismo, p.38

bre a concentrarse únicamente en determinadas actividades, en tan-  
to le habían sido encomendadas por un mandato divino y como tal -  
deberían realizarse lo mejor posible. Por tal motivo, se constriñe  
la ociosidad y el placer, ya que no sólo representan el desperdi-  
cio de esta fuerza divina, sino también el renunciar al derecho de  
ser uso de su razón. Puesto que, en la ociosidad se delega dicha  
capacidad en otros -piénsese en la autoridad papal- lo cual impli-  
ca rechazar lo que al hombre se la ha dado por naturaleza. Así,  
Richard Baxter, con respecto a la profesionalización enfatizó: [..]  
si el hombre no cuenta con una profesión estable, cualesquiera de  
los trabajos que realice serán estrictamente accidentales y fuga-  
ces; como quiera que sea destina más tiempo a la ociosidad que al  
trabajo, en donde se infiere que "aquel" (el trabajador profesio-  
nal) ejecutará ordenadamente su tarea, en tanto que el otro perma-  
necerá en constante desorden, y para su negocio no habrá tiempo ni  
espacio... por ende, lo más adecuado para cada quién es contar con  
una profesión estable..." (39)

De ahí que en dicho concepto también subsista una arraigada  
concepción de disciplina, que se distinguiría de otras por re-  
pudiar tanto los castigos corporales, como el uso inmoderado del  
tiempo. Pues, su intención no era solamente de que el hombre guarda-  
ra "cordura" ante determinadas normas, sino que además tuviera "[..]  
por objeto principal un aumento del dominio de cada cual sobre su  
propio cuerpo... Motivo que le condujera no únicamente al aumen-  
to de sus habilidades, ni tampoco hacer pesada su sujeción, sino a  
la formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo lo hiciera  
tanto más obediente cuanto más útil, y al revés" (40). Según Foucault,  
la disciplina que tiene lugar en el siglo XVII y XVIII como resul-  
tado en cierto grado de tales movimientos, tuvo dos propósitos fun-  
damentales: el aumentar las fuerzas del cuerpo en términos económi-  
cos de utilidad y disminuir esas mismas fuerzas en términos polí-  
cos de obediencia. Por ello, se dice que el movimiento de la Refor-  
ma contribuyó, en gran parte, a la conformación de la conciencia  
epistemológica del hombre "moderno". Ya que éstas formas específi-  
cas de concebir al hombre lo convirtieron en un sujeto eminentemente  
disciplinado, y a su vez atado a la misma.

Así, encontramos que, la propuesta que sintetiza los plan-  
teamientos de la Reforma Protestante en el terreno educativo se  
halla plasmada en la Didáctica Magna de Comenio. En ella se distin-  
guen tres puntos importantes:

(39) Weber, Max. La ética... Op.cit. p.99

(40) Foucault, Michel. Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.  
p. 141

a) Los espacios y los tiempos adquieren relevancia en - cuanto permiten tener un claro reconocimiento, tanto de los suje- - tos como de los contenidos a impartir. Por lo que la escuela se - concibe como el lugar idóneo para enseñar y establecer tiempos de formación, ya que a través de ella se puede establecer "[...] una- organización que responda al modelo del reloj, ingeniosamente cons- truido y elegantemente decorado"(41).

b) La disciplina se convierte en el único medio factible para educar al hombre, ya que éste tiene por cometido instruirse - en acciones prácticas; puesto que todas las cosas dependen de un - único orden, y basta tan sólo conocer las leyes que lo determinan- para utilizar los adecuados medios en relación a los fines que é- g- tos ya poseen en sí. Asimismo garantiza el apego a lo que por natu- raleza se ha dotado a cada hombre, facilitando a su vez, mediante - la escuela, una organización que intensifique la utilización del - tiempo a través de instrucciones precisas que auxilien al maestro - a "[...] instruir a cien alumnos con 10 veces menos trabajo que el que actualmente emplean con uno solo"(42).

Es decir, la relación entre el maestro y el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje que se suscita en ambos, aparece como un aparato cuya intención es el intensificar el empleo del - tiempo mediante la precisión de operaciones que se hallan inmer- - sas en los distintos tipos de contenidos, de materias a impartir hasta los niveles educativos por cursar. Lo cual, permite caracteri- zar al sujeto con respecto a los vínculos que debe establecer con el objeto. Así, "[...] ocurrirá que formada de un modo legítimo esta universal instrucción de la juventud, a nadie ha de faltarle ideas para pensar, desear, conseguir y obrar; todos sabrán en que hay que fijar todas las acciones y deseos de la vida, porque caminos hay - que andar y cómo proteger la posición de cada uno"(43).

c) El trabajo y la profesionalización son indisolubles, uno como medio evita la realización de actividades "inútiles" y - el otro como representación de la disciplina, la aplicación de los conocimientos adecuados para que el hombre se dedique tan sólo a una actividad especializada. Ahora bien, para que proceda, se debe - ante todo conocer la intención que cada objeto tiene en sí mismo, incluyendo al propio hombre, hecho que sin duda lleva a dos conno- taciones importantes: que basta a través de un método conocer todo lo que en sí mismo encierran los objetos y segundo, ver en la peda- gogía la vía para tal efecto. De esta manera la pedagogía ya no se

(41) Comenio. La didáctica magna. p. 51

(42) Comenio. La didáctica... Op. cit. p. 41

(43) IBIDEM. p. 32

preocuparía por conocer el contenido de los objetos o sea el por qué y el para qué de éstos, pues dentro de sí mismos tiene prede- terminado su propio fin. Por lo que su propósito sería orientar el camino que se debe seguir para llegar a ellos (la forma) me- diante la incrementación de aprendizajes, el desarrollo de habili- dades y destrezas.

Por otro lado es innegable la intervención que tuvo en - los discursos pedagógicos el movimiento de la "Contrarreforma" - pues mediante el Concilio de Trento, además de estructurar una se- rie de técnicas dirigidas al control del cuerpo, aprobó la inter- vención de los "particulares" en los asuntos eclesiásticos, medida muy importante en tanto habla del dismantelamiento de la "Iglesia" como fuerza política y la conciliación de ésta con otros grupos - de poder. Hecho que demuestra, una vez más, la imposibilidad de en- contrar discursos homogéneos o "puros", y la necesidad de entender las diversas interpretaciones en las que son co-participes.

2) El humanismo es otra de las corrientes que participan en la conformación de los discursos pedagógicos, y contrariamente a lo que se piensa, éste no presenta un carácter uniforme. Por ello es pertinente distinguir dos momentos en su configuración. Uno es producto de la desmitificación realizada al poder eclesiástico al postularse, durante el Renacimiento y la Ilustración, al hombre co- mo la nueva deidad. De tal asignación, surgen dos intenciones por - interpretar: el concebirla como un ente meramente individual y - atado a su propia naturaleza - véase a Lutero y a Comenio - o bien el entenderle como un sujeto en constante devenir histórico - con- sultése a Hegel -. Ambos darán pie a la famosa dicotomía entre el - individuo y la sociedad, que posteriormente se concatenaran al de- signar al "individuo", una vez modificado por la educación, como el germen del cambio social. Por ello, los planteamientos generados du- rante esta coyuntura se enfocan principalmente al rescate de: la - lengua clásica como estrategia de desacreditación a la escolásti- ca; al estudio de las diferencias psicológicas como explicación al origen del conocimiento y la búsqueda por encontrar los límites - del mismo a fin de señalar los saberes esenciales que determina- rán el objeto educativo y las resoluciones que la pedagogía o las pedagogías deberán dar.

En un primer momento del humanismo, en relación a la ética económica y social del capitalismo, al promulgar al hombre como el centro del saber, abrió camino para lo que posteriormente, una vez dada la Revolución Francesa, se conoció como derecho racional. Es - decir, a través de la razón sustentada en el modelo de la naturale- za se pretendió romper con toda conceptualización de lo real (lo- concreto). Pero, además se intento crear conceptos como instrumen-

tos en donde el sujeto partiera para penetrar en todos los ámbitos, a fin de generar leyes universales capaces de proporcionar los indicadores necesarios para dar lectura a cualquier objeto. Así, si en un principio la razón sirvió para reconocer en el hombre "un sujeto pensante" y capaz de dominar al mundo, ahora la razón ser convertiría en represiva, pues la humanidad para poder participar de una vida racional tendría que sujetarse al orden social establecido. Por lo cual la razón, el gran estandarte de la Ilustración, se convirtió en racionalidad al buscar comprenderse desde sí misma.

En este contexto los discursos pedagógicos se nutrieron tanto de las propuestas del idealismo como del realismo. De ahí que Kant a través de su lema "Ten el valor de servirte de tú propia razón" se afilió a la posición de hacer uso público de la razón; y a su vez, al señalar al hombre como la única creatura capaz de ser educada vió en la pedagogía un medio racional y eficaz para conducir al hombre a su desarrollo natural. Por su parte Hegel reconoció que el fin del hombre no era el de llegar a ser lo que era por naturaleza, sino el llegar a ser para sí lo que tan sólo era en sí. Por ello, contempló a la educación como la mediación para el levantamiento de esta simple naturalidad. Sin embargo, se opuso rotundamente a una pedagogía cuyo único fin fuera el de establecer "formas" (métodos o procedimientos de enseñanza) sin enfrentarse a la conformación de un contenido que llevase al sujeto, una vez ya relacionado con el objeto, a la constitución de una autoconciencia racional generada durante el mismo devenir histórico. Por su parte Herbart asignaría a la pedagogía el problema de determinar "lo que se puede y debe llegar a hacerse del individuo" y en esta intención establecer los mecanismos suficientes para que el sujeto reflexione conforme al derecho. En otros términos "el educador debe llevar aisladamente a cada uno de sus miembros, para posteriormente unirlos permanentemente con otros [...] a través de acostumar, a todo alumno sin diferencia de clase a relacionarse con los demás a fin de ser útil para un todo social" (44)

El otro momento del humanismo se concreta en la disputa que se originó entre las Ciencias Humanas y Naturales como respuesta al movimiento de la Ilustración y del Romanticismo que cuestionó o en su caso recobró la escuela histórica alemana.

Como se recordará la Ilustración a través de la razón se propuso destruir todo mito y con ello instaurar al hombre como ob

(44) Herbart. "Pedagogía General" en: Carrillo, Antonio, et al. Antología de Teoría Pedagógica II, p. 146

jeto y a la razón como instrumento de conocimiento. Así, la razón - como afirmación de lo dado contribuyó a que el positivismo negara la facultad crítica de ésta y postulara a su vez un conocimiento - considerado superior e independiente al mismo hombre, nos referimos específicamente a la ciencia. De ahí que, los saberes ponderados hasta entonces como propios de la pedagogía fueron examinados para reconocer el grado de su cientificidad. Esto auspiciado por - las mismas condiciones históricas de la pedagogía, puesto que con los movimientos de la reforma y contrarreforma se orientó más entorno al cómo y al qué aprender que al autoconocimiento del hombre; y debido también al mayor alcance político-social que tuvieron las Ciencias Naturales en relación a las Sociales. Por otra parte, el movimiento de la Ilustración al considerar que el desarrollo del hombre dependía de una ley progresiva observó en la - historia la simple descripción de hechos ya acontecidos y por tanto incompatibles con la razón, ya que ésta tenía como propósito - romper con todo mito y establecer normas supremas que controlaran tanto a la naturaleza como a la sociedad. Es precisamente en este planteamiento donde el Romanticismo contrasta a la Ilustración, ya que a diferencia de ella añora el pasado, al mundo premoderno. - Así, su intención se enfocó a valorizar el pasado, pero al depositar su mayor comprensión en el abandono las particularidades de - la modernidad, y así fue tan radical como la Ilustración, pues al dar primacía a la conciencia histórica como aquella capaz de reunir o excluir todo lo que podía o no tener significado, también dentro, al buscar conformar una ley infalible para toda comprensión, al círculo vicioso de la unilateralidad.

De dicha controversia la escuela histórica alemana rescata el nexo histórico del romanticismo, pero a diferencia del mismo concede a cada época su propio derecho de existencia y perfección. De igual forma se opone a la filosofía especulativa de la - historia, piénsese en Hegel, por considerarla apriorística, y pro mueve en su lugar la investigación histórica. Este nuevo concepto de historia fue aportado por Herder, quien al señalar, a partir - de su crítica a la filosofía especulativa, que si bien todo pasado se mostraba como modelo para el presente era único e irrepetible. Por ello, no bastaba que el hombre poseyera en sí mismo la razón, sino que éste para que conociera su mundo era necesario - partir del nexo histórico, lo cual permitiría dar significado a - un todo, convirtiéndose así en el marco objetivo para la producción del conocimiento de lo social. En consecuencia se debería - instruir al hombre sobre sí mismo y sobre su posición en el mundo.

Posteriormente serán las Ciencias Humanas las que incorporarán, para el estudio de lo social, este nexo histórico, claro visto desde distintos enfoques, piénsese por ejemplo en Marx, pe-

ro además añaden el concepto de formación, en donde se declara - que nada de la historia de la humanidad desaparece sino que todo se "guarda". Es decir, tiene una repercusión en el presente y participan al mismo tiempo en la "formación" del hombre, puesto que tiene que ver con una capacidad de juicio, de gusto y de sentido comunitario. Se puede decir que el concepto de "formación" es uno de los puntos de debate en torno a otra posible visión pedagógica, puesto que surge en contrapartida al discurso científicista, y - busca romper, en cierto grado, con la propuesta instrumentalista - de la pedagogía dominante.

Así, de la controversia que se generó entre el proyecto - de la Ilustración que luego derivó en la rectificación de la ciencia como el único conocimiento válido, del movimiento de la reforma y contrarreforma, como de la escuela histórica alemana, se nutren los distintos discursos pedagógicos. Y si bien no todos comparten un mismo planteamiento, por desenvolverse en el marco de la modernidad son cruzados por tres momentos en donde dicho proyecto intenta establecerse como un orden socialmente aceptable, - entre los cuales encontramos los siguientes:

a) En un primer momento se intenta justificar mediante la relación naturaleza-cuerpo. Estos los podemos encontrar ya cristalizados en los discursos inherentes a los movimientos astrológicos y en los ya pronunciados durante el movimiento de la reforma y de la contrarreforma.

b) Una vez dada la Revolución Francesa se plasma en el cuerpo social a través del llamado derecho racional, que no es más que la razón sometida a un saber que por sí mismo es válido.

c) Y un tercero, que como concreción de los dos restantes - se introduce en la enseñanza bajo tres instancias: tiempo, objeto y método, el cual logra consolidarse una vez que, en la búsqueda de la universalización del saber se ve a la institución escolar - el medio más idóneo para tal logro.

Al parecer hasta lo ahora transcrito, todo lo que se designe bajo el título de pedagogía puede tener correspondencia con uno o varios discursos. Sin duda, esto representa un grave problema metodológico con respecto a la necesidad de lograr una mayor claridad de nuestro objeto. Pero, por otra parte, responde a la magnitud que encierra todo cuestionamiento cuyo estudio tenga vínculo irrenunciable con lo social, sin que ello signifique la carencia de saberes propios de la pedagogía. Por lo que, para comprender lo que en un principio manejábamos como vorágine teórica - metodológica e historicidad del objeto se requiere trabajar en -

base a los saberes que, por su connotación histórica se ha distinguido como su preocupación central, y entre los cuales destacan:

1) La relación maestro-alumno: Constituye uno de los principales puntos de discusión, si bien poco se ha subrayado su importancia en lo referente a la producción de conocimiento y en las distintas relaciones de poder que se articulan en ella, adquieren un especial significado en los puntos de enlace con la realidad social. Esto principalmente por dos motivos: uno por el papel histórico que cumple la educación como portadora de saberes socialmente aceptables, pues recuérdese que el hombre al ser un "ser incompleto" siempre estará a expensas de un "otro" que le conduzca y le proporcione, en base a sus condiciones reales de existencia, los elementos necesarios para poder participar de su sociedad; y en segundo lugar, porque las condiciones objetivas que posibilitan la aprehensión de la realidad tan sólo se expresan en la relación dialéctica entre sujeto y objeto. De lo anterior se desprende que, hablar de la relación maestro-alumno no la remite a un espacio meramente escolar, sino a un ámbito social más complejo, cuya peculiaridad depende del grupo de objetos que éstos articulan dentro de un contenido y en relación al proyecto político-social del que se sustentan, pero como parte de las condiciones sociales, tampoco negamos la existencia de otros discursos que las reconocen únicamente dentro de un espacio escolar, tal es el caso del funcionalismo que sustentan, en su mayor parte, los discursos de la pedagogía dominante.

2) El aprendizaje: Ha sido históricamente otro de los problemas centrales de la pedagogía, ya que tiene como función establecer durante un período determinado un grupo de saberes que los hombres deben dominar a fin de aplicarlos en situaciones precisas. Así, el aprendizaje propuesto por la pedagogía dominante de la modernidad tiene por intención, no el autoconocimiento del hombre, sino el de generar prescriptivas que tengan como meta la creación de un aprendizaje tecnificado. Pues, enmarcada desde un inicio por la política-económica del capitalismo y de los movimientos de la reforma y contrarreforma, recoge de éstos elementos relacionados con la elección, selección y fijación de tiempos, materias y contenidos que en la búsqueda de economizar tiempos y transmitir un saber sin pérdida tengan por cometido orientar medios con respecto a fines. Recuérdese, por una parte, las propuestas de Comenio y de los jesuitas, y por el otro, lo que más tarde propondría el empirismo o incluso el positivismo al plantear que educar al hombre significaba conducirle al conocimiento de la naturaleza y no al de sí mismo.

De igual manera, cabría puntualizar que, como parte de-

las contradicciones sociales se encuentran otros discursos engarzados con la tradición aristotélica, los cuales parten sobre todo del nexo histórico subrayando el conocimiento del hombre mediante el reconocimiento de su mundo. Cuestionamientos a veces con un claro sentido historicista hasta otros eminentemente críticos forman parte de éstos discursos.

3) Un tercer elemento del cual no puede desligarse la pedagogía, aún con su carácter instrumentalista, es sin lugar a dudas el de su incidencia en el ámbito político. Como anteriormente se mencionó, la pedagogía al participar en el proceso de legitimación de los diversos discursos educativos tiene ingerencia en la dirección que estos toman con respecto a un proyecto social determinado y con base a la vorágine teórico-metodológica a la que se aboquen.

Así, dirigida desde su inicio al cómo y al qué enseñar, la pedagogía instrumentalista que predomina en la modernidad intentó romper con todo compromiso político, pues la aparente neutralidad que poseen los procesos enfocados a tiempos y formas de enseñanza que simulan darse "por igual a todos", y sumados a los criterios-cientificistas de un "no compromiso moral", se resigna a mirar de reojo a todo lo que tenga que ver con la cuestión política. Sin embargo, su involucramiento en los movimientos de reforma y contrarreforma, y aunada a ciertas "prescriptivas" que tienen que ver quéralo o no con una postura del hombre con su mundo, le es imposible olvidarse por completo de lo político. En otros términos, mantiene un no a lo político, pero un sí externo, al seguirse sujetando a los lineamientos que desde un cenáculo de la "administración política" se le dictan.

Habría pues que subrayar el carácter político de la pedagogía, pero también distinguir desde donde se le entiende: ya sea externo a ella o bien como parte del mismo proceso de dirección social.

4) Otros de los aspectos que no pueden dejarse a un lado son los vinculados a la construcción teórica de la pedagogía. Aspecto que, si bien actualmente ha sido cuestionado por considerarse en vía o proceso o en su caso inexistente, aquí si bien no ignoramos que ésta visión dependa, en gran parte de la vorágine a la que se afilie y por el carácter instrumentalista que le ha caracterizado, creemos que para efectos de evitar exclusiones y caer en el círculo vicioso de promover algo cuando se desconocen las razones de esta asignación, debemos entender la construcción teórica no como un grupo de conocimientos cuya validez científica sea suficiente para afirmarla, ni tampoco descartar aquellos que-

poseen un cierto grado operativo, tales como la prescripción de normas relacionadas con el cómo y el qué enseñar, por citar algunos; sino aquel grupo de saberes que en base a las condiciones reales proporcionan un marco objetivo de conocimientos. Esto es, los saberes por formar parte de diversas coyunturas dan cuenta de grupos de objetos que se conforman en torno a ella, llámese la relación maestro - alumno, aprendizaje, entre otros, que le permiten tomar una actitud frente a la realidad con respecto a lo que puede o no ser parte de la pedagogía. Digámoslo así, tiene que ver con un consenso en donde se propone un acuerdo sobre lo que se puede o no decir sobre la pedagogía y las articulaciones que ésta pueda tener con otros ámbitos del conocimiento.

Para concluir con este apartado, diremos que a grandes rasgos se ha mencionado algunos aspectos circunscritos a la problemática entre educación y pedagogía, ahora la intención a seguir es con respecto a lo que implica hacer una análisis epistemológico de las mismas, y precisamente el propósito del siguiente apartado es el de remitirnos a ello. Lo cual implica comprender el significado, por un lado del análisis epistemológico y por el otro, si éste responde realmente al objetivo del trabajo.

### 1.3. EDUCACION Y PEDAGOGIA: DESDE UNA LECTURA EPISTEMOLOGICA - EPISTEMICA

A la estrategia de pensar y dar cuenta de las relaciones que se establecen y se desarrollan entre los elementos antes citados, le llamamos análisis epistemológico. Sin embargo, a sabiendas de que al hablar de análisis, en la manera más llana de comprenderla, es decir, como un procedimiento de descomposición total del objeto a estudiar hasta llegar a conocer sus principios o elementos, se corre el riesgo de concebirla de manera ingenua. Pues, el análisis entendido desde una lógica formal, señala por una parte la existencia de algo ya delimitado, cuyo reconocimiento se da mediante la separación de sus partes, y a su vez la unión de las mismas darían el todo (45). En este sentido el análisis constituye "un constante girar del pensamiento sin referirse a nada que le sea exterior"(46).

El análisis bajo tal perspectiva, aparece como extraña acción al sujeto, pues el hombre se cosifica en tanto intenta encontrar a través de él, la identificación con el objeto, le interesa lo que es en sí mismo, y como tal se mueve en el mundo de la pseudoconcreción en cuanto afirma "la existencia autónoma de los productos humanos..."(47).

En el desligamiento de las producciones humanas de sus condiciones de existencia histórica, y de las posibilidades de su construcción se corre el riesgo de una fijación en la certeza. En aquello que cerciora algo que está ahí, y a partir del mismo desarrolla formas de razonamiento conducentes a confirmarlas y a convertirlas en un modelo reflexivo que encierre en sí mismo su propia razón. Por ende, ver en la Pedagogía y en la Educación desde tal modelo es reducirlas a la nada, es envejecerse por la repetición y explicación de sí mismas.

(45) La tendencia de la lógica formal es de constituir una escala de conceptos vinculados mediante su secuencia y comprobados en tanto expliquen como se producen unos a otros. De tal manera que, lo real permanece exterior, pues se le aprende por inmobilizarlo. Cfr. Lefebvre, Henri. Lógica formal - lógica dialéctica.

(46) Adorno, W. Theodor. Dialéctica Negativa. p. 68

(47) Kosik, Karel. Dialéctica de lo concreto. Cuando las elaboraciones conceptuales de la ciencia natural ya no buscaron dominar todos los fenómenos naturales, sino alcanzar por medio del conocimiento de sus causas el fundamento general de su di

Al respecto, proponemos partir de una ruptura epistemológica por medio del conocimiento de lo diferente. En otras palabras, pensar de otro modo la identidad, pues resulta imposible conocer sin ella. Pero, en lugar de quedar atrapados en ella, se pretende su ruptura mediante una relación dialogal. Este a diferencia del análisis como identidad, recobra la dimensión política y social del conocimiento, mismas que develan los espacios de lucha y correlación de fuerzas en la que tienen lugar las diversas producciones humanas.

Por otra parte, situar el análisis desde una relación dialogal y quererlo construir a partir de una visión epistemológica provoca varios conflictos; si entendemos que ésta última surge con la modernidad como una modalidad particular del conocimiento circunscrito a lo científico. Esto es "[...] tiene como condición de su desarrollo la aparición del modo de producción capitalista ... que al intentar romper con las conceptualizaciones trascendentes de lo real o denominados límites sagrados de la sociedad feudal, instaura a partir de un marco científico una epistemología centrada en el concepto de immanencia que viene a reestructurar tanto a la vieja filosofía, como posteriormente irán a fundamentarla"(48)

De hecho la epistemología literalmente significa teoría de la ciencia, es decir, es una reflexión sobre la misma ciencia. En este sentido es apriorística, pues tiene a su cargo el prescribir pautas, procedimientos y límites encaminados exclusivamente hacia la construcción de conocimiento científico. Dicho carácter, la diferencia totalmente de la Teoría del Conocimiento, en tanto-

---

námica, el análisis aparece como el medio idóneo para romper, por una parte, con lo trascendente en cuanto nos sitúa en el puro qué del objeto. Y por otro lado, da a conocer las condiciones en que se originan mediante la descomposición y reconstrucción de los elementos que componen un hecho. Así, dadas las condiciones históricas generadas por el Proyecto de la Ilustración, el análisis se convirtió, como lo indicaría más tarde Newton, no sólo "[...] como el gran instrumento intelectual del conocimiento físico - matemático, sino el arma necesaria de todo pensamiento en general". Cassirer, Ernst. La filosofía de la Ilustración. p. 27

48) Rivadeo, Ana María. Epistemología y Política en Kant. pp. 78-

la última, ve la posibilidad del conocimiento más allá del ámbito científico, siendo su función más allá de apropiación y de apertura, que de determinación (49).

Consideramos pertinente, aún con todas las peripecias - que implica hablar de epistemología, esclarecer algunos de sus - puntos centrales, pues no se puede deslindar compromisos, ni to- - mar partido ante otro, sin antes reconocer sus sustentos. Además - queramoslo o no, ésta constituye una vertiente de la cual se nu - tren la Pedagogía de la Modernidad. Por ahora, basta con señalar tres puntos cardinales para debatir en las siguientes líneas: in - manencia, totalidad y un tercero que a la vez lo encierra y lo - abre: la programática política-social del cual parte.

Así, encontramos que la inmanencia es un vocablo introdu - cido por las ciencias físico-matemáticas par indicar la atracción de los cuerpos hacia sí mismos. Esta al ser incorporada a las - Ciencias Sociales adquiere un carácter, para algunos de disocia - ción entre lo interno y lo externo. Sin embargo, creemos que tal - aseveración, ocasiona varias dificultades, si es aceptada sin - cierto escepticismo. Por lo cual, preferimos ser más reservados, y pensar que mas bien puede tratarse, no necesariamente de una sepa - ración, sino de otra manera de replantear dicha relación. De ser así, habría de diferenciarla, no en tal acusación, pero sí en su capacidad par proporcionar o no una lectura más abarcante sobre - la realidad.

Vista así, la inmanencia se caracteriza, no por lo que - pueda quedar dentro o fuera de ella, sino en su facultad para a - trapar aquello en movimiento y fijarlo no con miras a perpetuarla, pero sí con vías ha su extensión. En otras palabras, para ella no existe un conocimiento absoluto, sino principios que se desarro - llan constantemente. Lo absoluto escapa solamente "[...] en cuan - to cosa exterior, pero no en cuanto principios. No se trata ya de las cosas, sino de las relaciones producidas conceptualmente"(50).

(49) Entre los debates actuales respecto a sí la Epistemología y - la Teoría del Conocimiento son sinónimos o no, sobresale a - quel pertenece al paradigma Neopositivista, el cual desva - nece toda diferencia entre ambas, siempre y cuando la Teoría del Conocimiento se subordine o reduzca a la epistemología. - En gran medida ésto ha repercutido, así hoy lo creemos, en la creación de la Genealogía como propuesta resolutive a tales desavenencias. Cfr. Blanché, Roberto. La epistemología.

(50) Rivadeo, Ana María. Epistemología... Op.cit. p. 97

Entonces su función es el de nombrar qué son y cómo actúan los fenómenos. De esta forma rescata tanto formulaciones empiristas como racionalista (51).

Por otra parte, la inmanencia requiere reconceptualizar la noción de totalidad, antes fundamentada en términos trascendentes, para demarcarla en una lógica de razonamiento edificada desde una visión epistemológica. La totalidad como sinónimo de epistemología, adquiere relevancia, en tanto la inmanencia, logra a través de ella establecer, no sólo las formas que consideran aptas para la aprehensión de la realidad, sino también el marco por medio del cual el sujeto deberá pensar y actuar.

Desde esta perspectiva, las formas de conocer más viables para la construcción de una teoría sobre la realidad social, deberá sujetarse al conocimiento científico, pues se considera el nivel más elevado de explicación, en cuanto consigue impugnar a la antigua metafísica, sometiendo todo tipo de especulación a leyes, y promoviendo a la par una noción de transparencia,

La base de los planteamientos antes señalados tienen sus raíces en la Ilustración. Sin embargo, no son retomados tal y como aparecen en esta, ya que se dan entre ambas diversas rupturas, siendo una de sus más importantes, el de haber sustituido la razón centrada en el hombre, por la razón sustentada en la ciencia (52).

Con lo anterior se quiere decir que efectuar un análisis epistemológico de la problemática en cuestión, presupone entrar en:

- a) Si poseen un carácter científico.
- b) ¿Cómo logran su status científico?
- c) Dar cuenta de su construcción a partir de elaboraciones meramente conceptuales.

- (51) Existe un punto de coincidencia entre el empirismo y el racionalismo, pues su ideal es el de crear un sistema del cual se deduce todo y cualquier cosa. De hecho ambos han sido los grandes aportadores de la Ciencia Moderna.
- (52) La razón en un principio asentada en el hombre, y luego deviene en ciencia son programas sociohistóricos en que se va conformando el proyecto de la modernidad. No es consecuencia inmediata una de la otra, más bien responden a las "necesidades históricas" en que los proyectos para ser considerados como tal, deben ser defendidos y renovados continuamente. Por ello, Max Horkheimer señala que, el programa de realización burguesa plasmado en el lema de igualdad, libertad y fraternidad

Con lo epistemológico se corre el riesgo, como diría Hegel en su crítica a la Pedagogía, de querer filosofar sin contenido "[...] algo así, como si se dijera que hay que viajar, pero sin conocer los ciudadanos, los ríos, los países, las gentes, etc." (53). En palabras de Dilthey es una abstracción sin vida en donde los sujetos no se reconocen como parte de su construcción. Es negar lo que alguna vez Protágoras pronunció: "quien contempla al mundo al mismo tiempo lo crea"; pues siendo la epistemología heredera de la razón en la ciencia, deja a un lado no sólo otros conocimientos considerados impropios para ella, sino que a su vez borra su propia historia.

Entonces ¿cómo pensar a la pedagogía sin caer en semejante reducción? Inicialmente se contemplaba dos líneas de acceso a nuestro objeto de estudio, el primero llamado historicidad del objeto (varágame teórica-metodológica) y un segundo referido a la historia social, esto es a las distintas relaciones en que se configuran y participan de un proyecto político-social determinado. Creemos que éstas dos vías permiten romper con tal atavismo, pero a su vez lo que se ha estado negando, o sea lo epistemológico pasa a formar parte de dicho estudio. Pues como se recordará, en el segundo apartado se hizo mención sobre como el discurso científico interviene en la elaboración e incorporación de nuevos conocimientos y saberes tanto de lo pedagógico como de lo educativo. Pero, a diferencia de comprenderla en sí misma habría que considerarla en conjunción con otras formas de conocimiento. Es decir, como parte de una síntesis de múltiples determinaciones. Por ello, a estas dos líneas para abordar el objeto le llamamos marco epistémico. Lo cual significa reconocer que, el objeto a investigar no se circunscribe a una lógica formal que encierra en sí mismo un saber, sino que estos son resultado de otros saberes negados que habrían de reconocerse a fin de hacer conocimiento de los mismos. Es aprehensión de la realidad y aprehensión del sujeto o como diría Zemelman significa "transformar a la conciencia teórica en conciencia histórica..." (54).

---

dad tuvo que ser desplazada o incluso propuesta en sentido diferente y hasta cierto modo opuesta, cuando una vez establecida la administración, la intervención y el planeamiento como afirmación de lo dado, el hombre como condición para incorporarse a ésta vida racional, convirtió a la razón "[...] en represiva en vista que... debía negar lo único que admitía la voluntad: la conciencia... En consecuencia la razón tiene que negar lo que inicialmente prometió: la humanidad libremente realizada". Horkheimer, Max, en: Friedman, George. La filosofía política de la escuela de Frankfurt, p. 67

(53) Hegel en: Bloch, Ernest. Sujeto-Objeto... Op. cit. p. 188

(54) Zemelman, Hugo. Uso crítico de la... Op. cit. p. 42

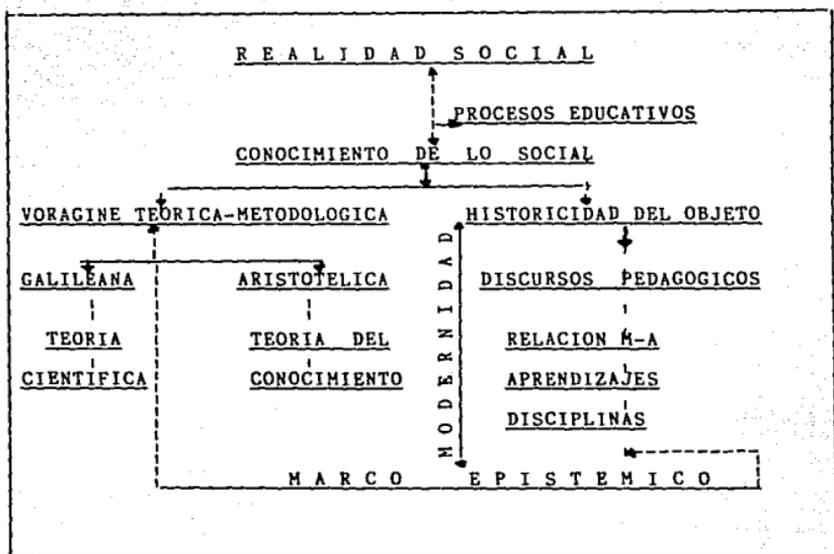
Por ello vemos en el discurso que, por involucrar los pronunciamientos que van conformando y delimitando lo que se dice sobre lo pedagógico, sus relaciones con los diversos procesos económicos-sociales y la oposición de los distintos sujetos políticos con respecto al lugar que ocupan en la configuración de los mismos, como la categoría que en conexión con la ya antes mencionadas, da cuenta de las siguientes relaciones:

a) De los diversos planteamientos teóricos-metodológicos que han participado en el estudio sistemático de la problemática educativa, y que han proporcionado a su vez, elementos para la configuración de lo que hoy se debate entre Teoría Pedagógica - Ciencia de la Educación - Ciencias de la Educación. Estas nutridas ya sea desde la tradición aristotélica o galileana, específicamente las de corte empírico-analítico y dialéctico-comprensivas.

b) Los saberes considerados propios de la pedagogía o pedagogías. Los conformados respecto a: la relación maestro-alumno, los destinados a cuestiones disciplinarias-normativas (los de participación social vía criterios de acción regional) como los derivados del humanismo con un amplio sentido formativo y finalmente los que se engarzan sobre cuestiones de escolarización.

c) Los contenidos que por despertar una polémica de incidencia política se marginan del conocimiento pedagógico, pero sin ser por ello ajenos al mismo. Pues, finalmente los saberes pedagógicos en compartición con los planteamientos teóricos-metodológicos que la sistematizan en sus múltiples relaciones político-económicas, crean modos de ver, de percibir e interpretar el mundo. En otras palabras, delimitan lo que se puede decir y además lo que el hombre históricamente puede en participación con otros producir. De ahí que en el segundo apartado se dijera que todo acto intelectual jamás es desinteresado. Por ello, el hecho de que las producciones de corte empírico-analítico permeen la mayor parte de los discursos pedagógicos no es una mera coincidencia. (Ver cuadro 1).

Para concluir, se pretende en correlación con las categorías antes mencionadas, hacer un seguimiento de la problemática entre la pedagogía y la educación a partir de lo que se ha considerado como génesis de la polémica o sea de la construcción teórica de lo educativo que, como dijera Marx, no es origen sino síntesis de múltiples determinaciones. Y para lo cual ha sido necesario comprender como se fueron configurando los llamados saberes-pedagógicos en sus relaciones teórico-metodológicas como político-económicas.



Cuadro 1

De antemano sabemos que existen múltiples formas de abordar un objeto, pero como se dice: "el que escribe va leyendo" (55). Es por tanto, una visión subjetiva que encierra a su vez una mirada objetiva, en tanto nadie ve, escribe o camina, si no se le ha enseñado a andar, mirar y pensar por esos senderos, pero también - como en todo acto educativo, se espera el desacato.

(55) Zaid, Gabriel. Para leer en bicicleta.

CAPITULO II: LA EDUCACION Y LA PEDAGOGIA DESDE UN  
MARCO DE INTERPRETACION CIENTIFICA.

En el primer capítulo se esbozaron ciertas líneas metodológicas como un primer acercamiento a la especificidad del objeto, para posteriormente en un segundo capítulo remitirnos, sin que ello signifique el abandono de lo metodológico, al marco de interpretación científica en la que se insertan los saberes pedagógicos y educativos.

Entendemos por Marco de Interpretación Científica a la lectura que permite reconstruir los procesos coyunturales en el que tienen lugar la polémica en torno a la producción de conocimiento de lo social, vista desde una perspectiva científica, pero connotada, a su vez, por un campo de significaciones que va más allá de ésta. Y, la cual contemplamos, previamente mencionadas, dentro de dos planos: la vorágine teórica-metodológica y la historicidad del objeto.

En el primer apartado, se intenta articular algunos aspectos generales sobre la participación de la ciencia en la configuración del proyecto de la modernidad. Y tiene por intención rescatar los puntos centrales del primer capítulo, a fin de relacionarlos con el debate entre: Ciencias Sociales - Ciencias Naturales - Ciencias Humanas, los cuales sirven de eje central para su resignificación en los subsecuentes. Dado que, permiten comprender y explicar los discursos que configuran las grandes síntesis pedagógicas. Nos referimos concretamente a los planteamientos de: Durkheim, Dilthey y Dewey, que también se engarzan con las dos tradiciones ya referidas, y para lo cual, se cree necesario trabajar y articular una categoría más: la del sujeto político.

Partir de tal categoría evita reducir, a dicha síntesis, a meros actos personales, para enmarcarlos en una dinámica de construcción que, como respuesta a las concertaciones que se van gestando entre los grupos de poder, busca incidir en la opinión pública como un modelo de vida socialmente aceptable. Asimismo, guarda relación con lo que en el primer capítulo llamábamos, en base a Bourdieu, entrar en el juego de existir intelectualmente y en el carácter dialogal del conocimiento de lo social.

Por otra parte, la elección de los arriba enunciados, permite reconocer a la vez, los puntos de comunión y ruptura en

tre los movimientos de la reforma-contrarreforma y de la escuela-histórica alemana, en la conformación del discurso científico y - de sus interpretaciones a partir de los movimientos en pro de la ciencia y la tecnificación. Motivo por el cual, se retoma tanto a Durkheim y a Dilthey, no sólo porque participan en la polémica en torno a la validez científica de la construcción del conocimiento de lo social, como a Dewey por situarse en la coyuntura que va - del conocimiento científico al técnico, sino también por las re- - percusiones que tienen en el presente en la configuración de los discursos pedagógicos, a raíz del debate entre Ciencia de la Edu- cación y Ciencias de la Educación.

## 2.1. NATURALIZACION Y SISTEMATIZACION DEL CONOCIMIENTO PEDAGOGICO - EDUCATIVO

Realizar una lectura de la realidad en donde se significa que a la pedagogía, implica entre otros aspectos, asumir tanto una perspectiva teórica-metodológica, en relación a la problemática social a la que se afronta, como el de adquirir en dicho vínculo un compromiso, llámese moral, político o social. Así, en la actualidad, resulta imposible adentrar a cuestiones educativas sin tener a tanto tales consideraciones. Por eso lo que se interprete en torno a ellas, depende, en gran parte, del punto de vista del que se parta, el cual es resultado, a su vez, de numerosas síntesis. Esto es el hombre interpreta la realidad a partir de las condiciones reales de su existencia, siendo ésto el Marco Objetivo que delimita el grupo de objetos que pueden ser problematizados y constituidos en cuanto permitan, además de aprehenderlos teóricamente, connotarles una serie de valoraciones y finalidades posibles, que sirven de enlace para la comprensión de las distintas significaciones sociales.

Por ello, entender cómo y por qué lo científico se constituyó en el marco objetivo de lo pedagógico y de lo educativo significa comprender como a partir de la Revolución Francesa, el trabajo, la vida y el lenguaje, tienen un sentido distinto al ya adjudicado durante los movimientos de la Reforma y Contrarreforma, en tanto retoman una dimensión distinta con la incorporación de la "cuestión social". Esta nace de la modernidad como un instrumento político para caracterizar lo social desde puntos precisos y así definir un mínimo de vida o derecho a la vida, estableciendo a la vez, una jerarquización de "necesidades" donde puedan contrastarse la libertad y la felicidad pública.

Desde ese momento, ya no era suficiente que el hombre fuese comprendido en relación a una deidad, sino a través de promover nuevas formas de vida comunitaria, debía ser entendido como un sujeto social e histórico. Esto es un sujeto capaz de producir conocimientos y a su vez identificarse como ser genérico en tanto es llamado a participar en la comunidad por medio de un "Contrato Social". De tal manera que, la disyuntiva, antes referida entre el ser cristiano o protestante, se remite ahora a un conflicto entre el paría y el ciudadano. Según ésta caracterización los hombres se distinguirían por ser meramente instintivos o por ser racionales. El primero es propio del paría, del hombre que se agru-

pa con otros de manera espontánea; mientras que el ciudadano vive en la comunidad por haberse integrado en forma racional a una voluntad política. Es decir, se relaciona con los demás cuando - previamente se ha determinado, a partir de una ley unificadora y racionalizada los puntos de "contacto social" en que los individuos deberán buscar un fin en sí mismo, pues estos últimos constituyen el parámetro por medio del cual se legitima y se hace pública una necesidad.

Hacer pública una "necesidad", significa entre otras cosas, determinar jurídicamente y administrativamente un mínimo de vida socialmente aceptable. Por lo que, la cuestión social viene a reemplazar la socialidad por los contactos sociales, los cuales "suelen ser sólo una manera de compartir las miserias humanas [...] una manera catártica de rechazar las diferencias constitutivas de la sociedad... a través de un unanismo que no es más que la parodia de la comunidad"(1).

De esta manera la cuestión social se convierte en un principio político operativo que permite distinguir entre lo público y lo privado, y en donde no se busca la uniformidad de todo proceso social, sino tan sólo de aquellos que no se pueden dejar al libre albedrío, en tanto delimitan y consideran los puntos de inversión social posibles, pues constituyen los mecanismos de identificación y sostenimiento del "Contrato Social".

Sin embargo, con la introducción de la "cuestión social" el hombre toma conciencia de su mortalidad, pues desde el momento en que la razón y la libertad aparecen como fuente de toda posibilidad de vida, el hombre moderno a diferencia de sus antecesores, verá en la muerte no la terminación con un deber adquirido, sino un obstáculo más para trascender. Por ello, busca en la tierra el logro de sus anhelos, de sus necesidades y satisfacciones. Toda estabilidad le es sinónimo de muerte, de inseguridad. De tal manera que:

"Los hombres y las mujeres modernos deben aprender a anhelar el cambio: no solamente estar abiertos a cambios en su vida personal y social, sino pedirlos positivamente, buscarlos activamente y llevarlos a cabo. Deben aprender no añorar nostálgicamente "las relaciones estancadas y enmohecidas" del pasado real o imaginario, sino deleitarse con la movilidad, a luchar por la renovación, a esperar ansiosamente el desarrollo del futuro de sus condiciones de vida y de sus relaciones con sus seme-

(1) Maffesoli, M. La lógica de la dominación. p. 152

jantes"(2).

Ahora, ya no basta decir que el hombre se encuentra determinado por su nacimiento, sino que éste es capaz de edificar su propio destino. Lo cual responde, en gran medida, a las condiciones políticas y económicas que se van perfilando como parte del proyecto de la modernidad. En donde se enlazan diversas estrategias para su concreción, entre algunas de ellas tenemos:

a) La razón como heredera de la Ilustración se convierte en la fuente de todo conocimiento, en tanto abarca y penetra en todos los ámbitos del quehacer humano. Esta se caracteriza por fundamentarse en una filosofía eminentemente racionalista, la cual postula la creación de conceptos operativos que expresen cualidades de las cosas a fin de que se pueda disponer de un saber que por su utilidad ayude a penetrar en lo más recondito del mundo. Así, con la aparición de la Enciclopedia se establecen parámetros válidos de conocimiento que preparan, más que el advenimiento, la legitimación e instauración de la ciencia, y muy especialmente el desarrollo y edificación del positivismo como salvaguarda de todo explicación de lo social. Ambos son considerados los máximos niveles por alcanzar para el desenvolvimiento social. El primero mediante el dominio de la naturaleza, permitirá responder a los requerimientos del nuevo modo de producción; el segundo penetrará al estudio de la sociedad a través de un método científico que vendrá a desplazar a la teoría del conocimiento por una teoría de la ciencia o Epistemología desligada, hasta cierto grado, del pensamiento filosófico.

Por otra parte, dentro de este mismo discurso se reconoce a las instituciones políticas y sociales como aquellos espacios donde solamente es posible la realización de la razón. Por lo que, más tarde se verá en la institución escolar el medio idóneo para salvaguardar el proceso racional del hombre. Así, la razón como racionalización y la institución como espacio para su legitimación se convierten en los puntos claves de los discursos que se conforman durante este tiempo.

b) Ante las modificaciones del proceso de producción, el arte se va separando tanto de ésta como de la vida cotidiana. El cambio de la producción artesanal por el de la manufactura, trae consigo el predominio de un racionalismo instrumental. Es decir, ahora para producir se requiere saber cómo debe realizarse y la-

(2) Berman, Marshall. Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad. p. 90

utilidad que éste deberá poseer. No se admite que el "sujeto productor" le otorgue durante su realización una forma de interpretar en éste su visión del mundo. En la medida que no es dueño de los medios de producción tampoco le es permitido impregnar en ello su sentir. Así, el arte pasa hacer otra forma de expresión, que por sus cualidades aparentemente subjetivas, no puede ser ni ciencia, ni pertenecer al vulgo por escapar de sus prácticas convencionales.

c) La institucionalización juega un papel importante en la legitimación y regularización de las recientes normas sociales, que sirven de eje central para reconocer obligaciones y derechos de los sujetos ante la sociedad, mediante la internalización de comportamientos, y a partir también de una serie de criterios que sirven de base para definir fines a través de condiciones dadas.

Cabe aclarar que, la institucionalización no posee un espacio palpable o evidente, ni tampoco es producto de un ejercicio generado desde una base y dirigido hacia el resto de sus tentáculos; más bien es producido por todos en y por distintas maneras, aunque éste se proyecte de forma directa en determinadas coyunturas y en ciertas instituciones. De ahí que en la instauración de la "cuestión social", adquiera relevancia el Estado, la Familia y la Escuela, en tanto que constituyen puntos de "contacto social" y articulación de diversos procesos sociales, en donde al mismo tiempo, se consideran las vías más accesibles para operar políticamente en la legitimación de las "necesidades" y en las instancias por las cuales deberán cubrirse.

En relación a lo anterior, distinguimos para nuestro caso tres ejes de discusión que se entrecruzan en los distintos discursos pedagógicos. Uno referido al papel que el Estado juega como benefactor social en la impartición de la educación a las masas; un segundo, donde los procesos educativos son utilizados como trampolín par el cambio social y remitidos a su vez a cuestiones escolares; y finalmente, un tercero que retoma la polémica sobre la posible desventaja de las Ciencias Humanas con respecto al desarrollo de las Ciencias Naturales, y la búsqueda de la conformación de las Ciencias Sociales desde el paradigma de las segundas mediante la naturalización de los fenómenos sociales (3).

(3) Como contrapartida a éste discurso encontramos los planteamientos de Marx, el cual reconoció que la educación por sí misma no garantizaba ningún cambio social, sino que tan sólo éste se daría cuando el hombre se hiciera consciente de su práctica social, a través de la construcción y aprehensión de su realidad.

Al respecto hay que subrayar que el Estado como benefactor y la Educación como símbolos de progreso social no tienen propiamente una ejecución concreta, sino más bien se manejan meramente como proselitismo político. Esto es, no se pretende, aún a mediados del siglo XIX, impartir educación pública a las masas, ni mucho menos enseñar y producir conocimientos a nivel escolar acordes a una producción fabril. Aunque cabe aclarar la existencia de grupos de poder, entre ellos la clase obrera y de más sectores políticos liberales, que exigen la creación de institutos de enseñanza técnica a fin de proporcionar una fuerza de trabajo semicalificado.

Empero, este discurso proselitista cumple para la educación una función secularizante. Por un lado, busca que la Educación Pública no sea controlada por la Iglesia, y por el otro intenta aislarle del sistema familiar, pues su propósito no es que el alumno reproduzca o cuestione, dentro de ciertos límites, los valores conformados en el seno familiar, sino constituir en él una serie de patrones culturales que no estén necesariamente acordes con su status social, pues intenta más que nada, hacer más tenue la división social, en tanto involucra al estudiante en un código lingüístico que le conduzca de un lenguaje casual a un lenguaje reflexivo, en donde este último sólo tenga cabida en códigos lingüísticos previamente elaborados (4). Todo ello como una respuesta política a la igualdad social instaurada en la noción de la "cuestión social".

Así mismo, dada la Revolución Francesa y debido a las condiciones de los diversos movimientos sociales europeos, se volvió indispensable el estudio del sujeto social, pues ya no era posible seguir entendiendo al hombre ajeno a los cambios sociales. Se requería una explicación sobre el origen de los movimientos sociales a partir de encontrar un método lo suficientemente capaz de proporcionar, mediante regularidades y analogías, una predictibilidad sobre los fenómenos que por su magnitud e intencionalidad tuvieran una gran repercusión social. De tal forma que, el conocimiento de lo social se volvió imprescindible para los distintos grupos de poder, específicamente de aquellos que aparecieron en la escena política para participar en la conformación del nuevo orden social. De igual manera, sobresale en el plano teórico-metodológico el debate sobre la factibilidad de estudiar lo social desde las Ciencias físico-matemáticas o bien rescatar para su estudio los aportes de la tradición humanista. Como consecuencia de ello, se abrieron dos vías para su estudio, las cuales agruparían distintos saberes bajo la denominación, ya

(4)Cfr. Couldner, Alvin. W. El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase.

sea de las Ciencias Sociales o bien de las Ciencias Humanas. Así, encontramos que las Ciencias Sociales se sustentan en la tradición galileana y retoman para su estudio los postulados de las Ciencias Naturales. Es decir, predicán una objetividad basada en la existencia de lo que hay y en la despersonalización de la producción que se efectúe, bajo la mira de que ésta por sí misma es suficiente para explicar la realidad, sin que por ello se tenga un compromiso político, pues como diría Weber, la ciencia se distingue de la política, en tanto la última es una toma de partido que pretende más que un saber un poder, mientras la primera debe prescindir de todo juicio de valor, pues su función es el de proporcionar "conocimientos sobre la técnica y sirve de previsión para dominar la vida proporcionando métodos para pensar, instrumentos y disciplinas para hacerlo" (5).

La acogida que las Ciencias Sociales da al planteamiento metodológico de las Ciencias Naturales tiene una explicación político-histórica. Una derivada de la "aparente" desventaja que se aprecia en el desarrollo teórico de las Ciencias Sociales con respecto a las Naturales, lo cual lleva a las primeras, a fin de validar su objeto de estudio, a ceñirse a los postulados de la segunda. Por otro lado, como consecuencia de la Ilustración, se ve en las Instituciones el máximo desarrollo que ha alcanzado la razón humana. Por tal motivo, las Ciencias Sociales para poder delimitar o precisar su objeto de estudio tendrán que partir del instituto. Es decir, enfocar únicamente lo dado, aquello que es producto de la normatividad social. Así, las Ciencias Sociales se enfocarían al estudio de lo social en base a ciertas leyes naturales e independientes de la acción o voluntad humana, pues como diría Marcuse la fundamentación de lo social, dentro de este contexto, se encuentra impregnada de los lineamientos positivistas, el cual "[...] representa la afirmación de la razón y la comunicación de una vida de felicidad y abundancia ... De ahí que no era necesario ir más allá de lo dado, bastaba con entender y organizar los hechos sociales" (6).

Por su parte, las Ciencias Humanas o del Espíritu, en contrapartida de las Ciencias Sociales, se oponen a la utilización, para el estudio de lo social, del Modelo de las Ciencias Naturales. Sin embargo, al igual que las segundas tienen como ideal, el llegar alcanzar su científicidad. Esto es presentando indudablemente una conexión con los planteamientos empiristas, pues curiosamente la incorporación de la "palabra ciencia del espíritu" fue introducida por J.S. Mill, quien propuso el método inductivo como el único válido para éstas, ya que mediante el mismo -

(5) Weber, Max. El científico y el político. p. 221.

(6) Marcuse, Herbert. Razón y Revolución. p. 323

se podrían constatar regularidades para obtener así una determinada factibilidad sobre los fenómenos sociales. De igual forma presentan una relación con los planteamientos idealistas, ya que su connotación de espíritu evoca algo que está más allá de un simple quehacer inmediato. Empero aún con ésta doble combinación se destaca por rechazar toda pretensión de conformar principios o leyes generales que trascienda la historia misma de la humanidad, y propone la comprensión del fenómeno con base a su concreción histórica. Para ello, parte de cuatro conceptos básicos: formación, sensus communis, capacidad de juicio y gusto que, en palabras de Dilthey se sintetiza como: "[...] la facultad que el hombre tiene de conocerse así mismo y la sociedad y la historia creadas por él." (7).

Ambas caracterizaciones guardan en común la búsqueda de un conocimiento de lo social en el que se establezcan formas peculiares de entender al hombre con respecto a las posibilidades de crear su propio destino, ya sea bajo un sentido social entendido como la sujeción de éste a una colectividad o bien concebido desde una factibilidad de autodeterminación del mismo (8).

Los tres discursos antes descritos tuvieron gran repercusión en el ámbito educativo, pues introducen varias interrogantes con respecto, en primer lugar con el tipo de educación que se requiere, en un segundo término con las perspectivas que ésta tuviera en relación a los distintos grupos de poder, y por último con las formas o vías de acceso a los productos de conocimientos generados por las distintas disciplinas.

(7) Dilthey, Wilhem. Introducción a las Ciencias del Espíritu. p. 188.

(8) Para comprender el concepto de autodeterminación nos remitimos a Agnes Heller, quien recupera dicha concepción de los planteamientos Hegelianos para contrarrestar la visión clásica de la "necesidad social" e interpretarle conforme al enfrentamiento que el hombre tiene con su contexto, en donde al hacer se consciente de su participación es capaz de conciliar sus más caros anhelos con las distintas necesidades surgidas en los diversos grupos sociales. Aquí la necesidad más que ser un estado de carencia, es la conciencia de lo que no se tiene, pero donde además se dan las razones del por qué se deben satisfacer. Cfr. Heller, Agnes y Ferenc Fehér, Políticas de la posmodernidad. Ensayos de crítica cultural.

Uno de los puntos sobresalientes del entrecruzamiento de los discursos arriba citados, y que sin lugar a dudas es uno de los más escabrosos, en cuanto a la cuestión pedagógica se refiere, es el de las finalidades, pues se remite al problema de la producción del conocimiento y el sentido que este recobra en la resolución de los problemas sociales. Y decimos escabroso por que la pedagogía al ser identificada como una mera portadora de prescriptivas se enfrenta al dilema de como recuperar, por un lado, los avances que en el ámbito de lo social se van produciendo, y por el otro, buscar las vías más pertinentes para proporcionar las alternativas o soluciones posibles ante las exigencias que se demandan en los distintos espacios educativos, sin que ellos, según el discurso dominante, la involucre con cuestiones políticas, al menos que la última se convierta en directriz que se produzca y se mantenga externa a la misma (9).

Como una respuesta a dicho dilema en los próximos apartados, y dependiendo de la tradición a la que se afilicen, encontraremos como punto en común la búsqueda por establecer, cuáles de las disciplinas existentes son las más apropiadas para la pedagogía. Entre las que destacan: la psicología, la sociología y la ética (10). Esto, indudablemente, como una respuesta más a la división del conocimiento. Así, creemos que para quienes resulta-

(9) Respecto a la noción de las finalidades, el realismo como el idealismo aportaron a los discursos pedagógicos dos planteamientos básicos y opuestos. Por un lado, el idealismo al reconocer en la historia -véase a Hegel- la fuente que determina las perspectivas del hombre, encontró que la finalidad no externa a él, sino que se da en el mismo momento en que intenta comprender un objeto determinado. El realismo contrariamente al primero, vió en la experiencia el punto de partida para la producción del conocimiento, pero al ser externa al hombre, las finalidades tan sólo tendrían lugar después del proceso inicial. Es decir, podrían tener efecto en un momento distinto e incluso ajeno al mismo.

(10) Aquí la psicología y la ética, como mediadoras, cumplen un papel histórico para el logro del status científico de las Ciencias Humanas o Sociales. El cual no se debe a un juego de azar, pues la psicología al dirigirse sobre todo al problema del origen del conocimiento, y al separarse del método trascendental en el siglo XVIII, se convierte en un criterio lógico que tiene por propósito fijar los límites del conocimiento a partir de la experiencia misma, hecho que le condujo a emparentarse con las Ciencias Naturales, pues su "ideal es convertirse en arte disectadora del alma lo mismo que la química lo es de lo inorgánico". La ética corre una suerte simi-

un juego de combinaciones donde aparece de la mano la psicología con la pedagogía, con la sociología o bien con la ética, no es más que la eminente separación del llamado conocimiento de lo social. El cual entretene en su haber una concepción de realidad basada en un orden natural en la que basta tan sólo dirigirse al fenómeno tal y cual aparece, dividiendo así a la realidad en cuantas disciplinas sean necesarias para su estudio; en donde cada una de ellas se compensen mutuamente, en tanto lo social aparece como algo ajeno a la producción de la misma. Por ejemplo, si se quiere estudiar algún problema relacionado con los "grupos sociales" es común que se remita a la sociología, pero si se refiere a las llamadas "desviaciones de conducta" seguramente se hablará de una psicología; pero cuando se trate de problemas afines se sumaran ambas o bien tendrá una mayor peso que la otra. Diríamos todo queda en familia, pues difícilmente se cuestiona su construcción teórica-metodológica para el estudio de lo social, quedándose así como una mera sumatoria de conocimientos.

Por lo anterior, creemos sea importante entender como se van constituyendo los lazos entre los discursos pedagógicos con las disciplinas ya referidas. Pues, su articulación permite reconocerlas desde un marco epistémico o desde lo epistemológico.

---

lar, pues sufre una ruptura trascendental con el humanismo, ya que de sustentarse en un principio, en los procesos en el que el hombre se daba así mismo como objeto de conocimiento, del cual partía para transformar su propio modo de ser, sin que ello significara su no observancia a determinados códigos, pasa a fundamentarse en máximas universales. Es decir, además de dar pautas para que se reconozca como parte de una sociedad, favorece al abandono del sujeto en ciertas normas que codifican su conducta con base a una definición estricta de lo permitido y de lo prohibido. Cfr. Cassier, Ernst. La filosofía de la Ilustración p. 114

## 2.2. DURKHEIM: PEDAGOGIA ¿TEORIA O PRACTICA?

Uno de los discursos que mayor repercusión han tenido - con respecto a la problematización sobre el objeto de estudio de la pedagogía son aquellos conformados desde la tradición galileana. Estos se han orientado con especial interés en dos planteamientos centrales:

a) Tocante a la validez científica de las elaboraciones conceptuales hasta entonces realizadas en torno a lo educativo; y

b) Las reflexiones que con respecto a lo anterior han sido punto de debate sobre la especificidad del objeto de la pedagogía y puente para establecer las relaciones o diferencias que guarda con otras disciplinas.

Ambos planteamientos son resultado de las demandas que, a mediados del siglo XIX, los distintos grupos sociales exigen a raíz del establecimiento del Estado Capitalista. Las cuales, desde el discurso dominante se concatenan en dos grandes bloques, - uno referido a la ampliación del sistema económico y a la reproducción del mismo mediante la integración de los diversos sectores dentro del Estado; y aquellos que, bajo la petición popular de un mayor acceso en la "circulación y consumo del saber", lo gran concentrarse en la Instrucción Pública como el medio idóneo para legitimar los procesos educativos y desechar, o en su caso etiquetar de espontáneos, aquellos que procedían o eran ajenos a este marco (11).

(11) Cfr. Puiggrós, Adriana. Educación Popular en América Latina. Con respecto a América Latina señala que, paralelamente al discurso dominante se desarrollaron en la lucha por la hegemonía otros discursos considerados contestatarios, en tanto provinieron de postulados socialistas y anarquistas. Estos se caracterizaron por denunciar la opresión del Sistema de Enseñanza Estatal con relación a las demandas populares, y por buscar, ante tales circunstancias, mantenerse al margen de toda influencia del discurso pedagógico dominante. Precisamente el hecho de no reconocer la contribución de éste como parte de las demandas populares, les llevaría a postular un proletariado que, desligado del mismo, se convirtiera en un sujeto ahistórico.

De ahí resulta que, los discursos pedagógicos coetáneos al citado siglo, se encuentren inciertos en tales polémicas. Por lo que los planteamientos durkheimianos no escapan a dicho acontecer, y no porque sean consecuencia inmediata de lo anterior, sino porque configuran el marco para la apropiación y construcción de una realidad. Es decir, expresan simbólicamente la experiencia que el sujeto elabora a partir de una realidad estructurada, y de la cual es capaz de interpretar y generar otras expresiones que, ayuden a su vez a la resignificación del proyecto o bien a la creación de otros. Así pues, cuando nos referimos a Durkheim, no es bajo la idea de un sujeto que trasciende históricamente por su aporte teórico, sino entenderlo en relación al grupo o grupos de poder que representa en la lucha por existir intelectualmente - veáse el primer capítulo-.

Así, el primer debate al que Durkheim nos remite es con respecto a si lo que hasta ese entonces era denominado como Pedagogía respondía a los requerimientos sociales y científicos de su tiempo. Para tal efecto, distingue en primer término, la educación de la pedagogía mediante dos dimensiones: la temporal y la conceptual, pues las diferenció por su ausencia o presencia en la historia del hombre y por el grado de complejidad de los fenómenos que agrupan, cuestionan o reflexionan. Por ello, consideró que la educación le precede a la Pedagogía, en tanto se halla constantemente presente en la vida del hombre y porque asegura a la vez la continuidad social, pues su objetivo es el de inculcar en las generaciones, aún inmaduras, una serie de sentimientos, prácticas e ideas, que conforme al desarrollo social imperante logren crear en los sujetos ciertos hábitos mentales. Los cuales, mediante la educación permitirían determinar las "[...] semejanzas esenciales que exige la vida colectiva ... y a la vez la persistencia de una diversidad con la especialización de la misma" (12).

Por lo tanto, las semejanzas que la vida colectiva requiere quedan circunscritas a la función que todo órgano debe cumplir. En otras palabras, todo sujeto tiene una función social. Sin embargo, ésta no deberá trascender más allá de las "condiciones naturales" del individuo, pues "[...] todo lo que excede a lo estrictamente necesario, rehuye toda determinación" (13). En otras palabras, no basta con sujetarse a las normas, sino además

(12) Durkheim, Emile. Educación y Sociología. p. 69

(13) Durkheim, Emile. Educación... Op.cit. p.59. Para comprender la problemática que aquí se asienta, recordemos que el paradigma teórico del que Durkheim parte, se fundamenta en el funcionalismo. Este explica a la sociedad desde una concepción organicista. Es decir "[...] entiende a la sociedad co-

deben desearse, pues solamente la identidad del hombre con un grupo permite que el individuo salga de su simple naturalidad, en cuanto condición biológica. Así, mediante un acuerdo normativo básico, se busca crear una conciencia colectiva que haga del individuo una persona: "[...] aquello que lo confunda con los hombres, aquello que hace de él un hombre y no tal hombre" (14).

Para Durkheim, la educación tiene un papel importante en la simbolización y materialización de este acuerdo normativo, dado que su función no es el de hacer del individuo un instrumento de felicidad (visión subjetiva), sino conformarlo en razón a las necesidades de su tiempo. En estas circunstancias la educación cumple una función doble: "[...] suscitar en el niño un cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece como no debiendo estar ausentes en ninguno de sus miembros; segunda, ciertos estados físicos y mentales que el grupo social particular (clase, familia, profesión) considera igualmente como debiendo encontrarse en cuanto lo forman" (15).

Ahora bien, en la medida en que el hombre no puede realizar una reflexión individual para conocer, aprender y actuar sobre la realidad existente, en tanto es producto de una vida en común, la escuela cumple un papel primordial para que el sujeto pueda saber la naturaleza de la realidad y las condiciones por las cuales se genera. Con respecto a ello señala: "la escuela pública debe ser el engranaje de la educación nacional; este debe tener mayor importancia en la educación moral de los educandos. - Pues la familia es un órgano impropio en tanto consolida sentimientos domésticos en base a relaciones privadas, la escuela desarrolla o forma al niño con miras a la vida social" (16).

---

mo un sistema integrado de partes. Las partes están interconectadas, son interdependientes, y no es posible entenderlas sino conforme a la medida en que entran en la composición de un conjunto mayor en el que cobran significado". Bravo, Víctor et. al. Teoría y Realidad en Marx, Durkheim y Weber. p. 115

(14) Durkheim, Emile citado por: Habermas, Jürgen. Teoría de la - Comunicación Educativa II. Crítica de la razón funcionalista p. 80

(15) Durkheim, Emile. IDEM. p. 69

(16) Durkheim, Emile. La educación moral. p. 25

Así mismo, debido al desarrollo económico, y al crecimiento y generalización de conocimientos especializados, la educación no podía seguir sustentándose en meros actos espontáneos o en ideales teóricos. Aspirar formar un sujeto capaz de llevar una vida moral y social presupone sustituir el arte antiguo por el de la ciencia. Esta, según Durkheim, se hizo indispensable cuando la sociedad, al volverse más compleja, requirió de ella para guiar su curso, ya que a través de la misma se evitaría reflexiones y actitudes contrarias a la tradición social.

Por todo ello puede decirse que, la ciencia al heredar el lugar de la religión se convierte al igual que ella, en una institución social. O sea en tanto tiene como función captar la verdad sobre el mundo y expresarla por medio de leyes naturales, busca provocar en los sujetos un cierto acuerdo que escape a sus voluntades individuales, y genere a la par "un marco objetivo" en donde todas las formas de conocimiento queden subordinadas a ella.

De esta forma, la institución escolar como la ciencia, en lo que respecta al problema educativo, vienen a constituir las vías que permiten la relación entre lo individual y lo social. La cual, da pie para que Durkheim inicie a cuestionarse sobre la pertinencia o no de las disciplinas encargadas hasta entonces de estudiar lo educativo. Entre ellas destacan, por su trascendencia histórica e implicación en dicho estudio, la pedagogía.

No está por demás señalar el consabido debate que Durkheim introdujo en la cuestión pedagógica al definirla como una teoría meramente práctica. Aquí, nuevamente nos remite, para entender dicho planteamiento, a una dimensión temporal y conceptual. En el texto de "Educación y Sociología" menciona: "Se ha confundido con frecuencia, las dos palabras educación y pedagogía, que piden, sin embargo, la más escrupulosa distinción. La educación es la acción ejercida sobre los niños por los padres y los maestros. Esta acción es de todos los instantes, y es en general. No hay período en la vida social; no hay por decirlo así, ningún momento en el día en que las generaciones jóvenes no estén en contacto con sus mayores, y en que, por consiguiente, no reciban de éstos el influjo educador [...] Con la Pedagogía, las cosas pasan muy diversamente. Esta consiste, no en acciones sino en teorías. Estas teorías son maneras de concebir la educación, no maneras de practicarlas. [...] Así, la educación no es más que la materia de la pedagogía. Esta consiste en una cierta manera de considerar las cosas de la educación. [...] Es lo que hace la pedagogía, al menos en el pasado, sea intermitente, mientras-

que la educación es continua" (17).

De lo anterior se desprende las siguientes interrogantes: ¿Desde dónde y por qué se dice que la Pedagogía es una teoría práctica? y ¿Cuál es el papel social que la Pedagogía juega en relación a la ciencia y al discurso sobre la escolarización o Instrucción Pública?

Las líneas que se creen viables para la interpretación de los planteamientos arriba enunciados, se encuentran articuladas en la triada: reflexiva-intermitente y teoría práctica. Una es en relación a la instancia en la que el sujeto participa en sociedad mediante la apropiación de conocimientos viables para su acción social, la otra se ubica en el marco espacio-temporal, donde es posible observar los fenómenos históricamente por su presencia o ausencia; y finalmente una tercera que se sitúa en la discusión de la certeza científica de la construcción teórica. Por ello, a partir de los próximos párrafos trataremos de esclarecerlas, a fin de reestructurar los puntos que permitan articular los cuestionamientos previamente citados.

Cuando nos dirigimos a interrogarnos sobre el "acto de reflexionar" resulta familiar darle, en términos literales, un equivalente a pensar o a meditar acerca de algo. Sin embargo, ésta guarda especial carisma desde la perspectiva durkheniana, ya que los discursos que la configuran se encuentran directamente involucrados con aquellos derivados del gran mito del Iluminismo, el cual como se recordará, en su inicio, tuvo una profunda fe en la razón, que luego al paso del tiempo cedió "[...] su espacio de legitimidad al concepto del saber que promueve la transparencia: la razón científica" (18). Sobre la base de dicho mito, Durkheim consideró que el pensamiento reflexivo debía ser esclarecido por la ciencia.

(17) IBIDEM pp. 90-100

(18) Hoyos, Medina Carlos Angel. Epistemología y discurso Pedagógico. p. 5. Por su parte Friedman, recobrando algunos discursos de la Escuela de Frankfurt, declara que, la razón durante esta coyuntura se orienta en tres direcciones: a) el ideológico que obliga a lo racional a concentrarse en un sólo aspecto de la realidad, suprimiendo así toda crítica; b) la búsqueda de una ontología afirmativa que se centra principalmente en la epistemología de la inmanencia; y c) al servicio del orden social cuyo intención es el de lograr una eficacia productiva, política y represiva. Cfr. Friedman, George. La filosofía de la Escuela de Frankfurt.

En este sentido reflexionar tiene por objeto, al igual que el idealismo, romper con el pensamiento habitual o también llamado de la experiencia cotidiana, pero contrariamente a él, intenta sustentarse en un "racionalismo científico" que guíe la conducta humana para el porvenir, pero fuera de todo autoconocimiento del sujeto.

Para entender la noción que dá con respecto a la reflexión es indispensable comprender paralelamente su concepción de sociedad. Para la cual, ya no parte de problematizar lo social, sino de pensar a la sociedad, desde una lectura sociológica, como el conjunto de los hechos sociales. Es decir, aquellos que por producirse en y por la sociedad puedan ser estudiados, en tanto ejerzan coacción en las conciencias individuales. Así, la reflexión aunada a su concepción de sociedad y ciencia, tan sólo puede darse a condición de que el hombre se saiga de sí mismo para radicar en el imperio de la observación y de la experimentación" (19).

Ahora bien, ¿Cuál es el papel que lo intermitente tiene en dicho vínculo? Para ello, tenemos primeramente que reconocer las dos dimensiones en que se mueve. Una de ellas la recupera a partir de dos categorías fundamentales: la del tiempo y la de lo histórico. La primera alude a un espacio determinado de la realidad que por estar presente en la vida del hombre tienen una influencia inmediata en su quehacer. La segunda aborda la problemática de lo presente y de lo ausente, de aquello que es causa de lo que acontece, y del cual, permite a la vez distinguir, mediante la observación, los hechos sociales, en tanto son maneras de obrar y pensar; de las meramente individuales y sin trascendencia alguna. Lo histórico permite, además de detectar los puntos de contacto social, evitar caer en los errores del pasado y de-

(19) Distinguimos aquí lo social de lo sociológico, en cuanto el primero no es distintivo de alguna disciplina científica, si no más bien es el concreto real del que se parte para problematizar cualquier objeto, en la medida que en él se vislumbra la constitución histórica del sujeto con su mundo. En cambio la sociología empirista, como heredera del positivismo Comtiano, se postula como la disciplina científica que estudia la sociedad a través de la observación y de la experimentación. Y de la cual se dice, debe ser utilizada por cualquier otra disciplina que, como necesidad epistemológica, requiera estudiar desde su campo a la sociedad. La versión moderna de dicho planteamiento se encuentra depositada en el concepto de Interdisciplinariedad, misma que no puede ir más-

terminar las necesidades del presente con conocimiento de causa-efecto. Dando así, una noción de sociedad que se desarrolla por periodos y de manera progresiva, pero ante todo con un cierto orden.

La segunda rescata el tiempo y la historia en un sentido metodológico, pues para estudiar cualquier hecho social se debe reconocer históricamente los fenómenos observados. De su concepción histórica, en el fondo muy materialista, en cuanto lo reconocible es tan sólo causa-efecto, Durkheim fundamenta una de las características que deberá poseer el conocimiento científico, nos referimos concretamente a lo que comunmente se conoce por objetividad, y que define en los siguientes términos: [...] la objetividad es la existencia de un punto de mira, constante e idéntico ... que permite eliminar cuanto tiene de variable, y por tanto de subjetividad" (20).

Precisamente la reflexión como lo intermitente (tiempo-historia) son dos líneas que permiten comprender a la tercera. En otras palabras, a lo que Durkheim bajo la denominación de teoría práctica basará su concepción de pedagogía. Desde su punto de vista, y dada las condiciones históricas que se entrecruzan en la construcción teórica de la misma, dirá que es un conjunto de teorías o ideas relativas a las prácticas, cuyo objetivo principal será el de guiar las conductas humanas. Es pues, una teoría-práctica en la medida en que la acción está en su razón de ser: "La pedagogía no es otra cosa que la reflexión más metódica y mejor documentada posible, puesta al servicio de la práctica de la enseñanza" (21).

---

allá del nivel de explicación de las Ciencias Naturales. Esto al parecer se ha convertido en los últimos años en la ilusión por recuperar la totalidad del conocimiento, antes promovida desde la Teoría del Conocimiento.

(20) Durkheim, Emile. Las reglas del método sociológico. p. 50

(21) Durkheim, Emile. La educación moral. p. 9

Para poder entender lo que para Durkheim es por un lado, teoría y por el otro práctica es conveniente partir de la distinción que efectúa entre ciencia y arte; dado que de ella parte para conceptualizar a las primeras. Así, se dirá que el conocimiento científico por sus características es el único capaz de explicarse un hecho por su incidencia social o por las maneras que afecta a los grupos sociales, puede o no producir efectos sociales. Recordemos que para Durkheim el conocimiento científico, se caracteriza principalmente por rechazar las preconcepciones y prohibir el empleo de conceptos que se hallan conformados en forma independiente de la ciencia (ideológicos y políticos) o bien que no respondan a ésta. Por tanto, el conocimiento científico no debe sujetarse a los hechos inmediatos o en ideas. El objeto de toda ciencia es, en un principio, ponernos en contacto con las cosas que, por ser externas a los hombres requieren de un método, en este caso el científico que, luego de ponernos en relación con el exterior mediante la sensación, elabore ciertas definiciones iniciales para después constituir conceptos que expresen adecuadamente las cosas como son (22).

Bajo tales condiciones, la pedagogía para ser ciencia - tendría que basarse: en hechos observables, indicados incluso con el dedo, que sean lo suficientemente homogéneos a fin de ser clasificados en una sola categoría, y que a la vez respondan a un acto desinteresado cuyo único fin sea el saber por sí mismo. Lo cual no significa que, ésta tenga otra pretensión, ya que el saber articulado con noción de reflexión implica que la ciencia, debe primeramente orientar el comportamiento práctico en relación a

(22) Víctor Bravo enfatiza, desde una postura marxista, que lo que Durkheim consideró como una definición objetiva del objeto de estudio es tan sólo una definición operacional, pues se sustenta en una concepción de realidad dirigida en una sola dimensión y orientada en dos planos: el de la extensión y el de las relaciones cuantitativas, ambos con un marcado sello empirista; en cuanto el primero alude al lugar o espacio histórico en el que acontecen un hecho social y el segundo se remite a determinar el grado de su incidencia social. Lo cual, niega la posibilidad de partir de meras sensaciones, tal y cual establecía Durkheim, sin involucrar, aun en forma apriori, ciertas teorías. Cfr. Bravo Víctor et. al. Teoría y Realidad en Marx, Durkheim y Weber.

las experiencias científicas, en tanto se dirige a un progreso - con una finalidad práctica-técnica; y en un segundo término, per seguir la demagización del mundo mediante la convicción de que no existirán saberes ocultos mientras todo pueda ser dominado por la ciencia.

La pedagogía en la versión durkheniana, no logra cubrir los requisitos de la ciencia, pues a diferencia de ésta, además de avalarse en un deber ser, necesita dar respuestas inmediatas a las exigencias de su tiempo. Sin embargo requiere de la ciencia - para reunir conscientemente todos los datos a fin de guiar la acción. Así mismo se diferencia del arte, porque la última se sus tenta en hábitos y prácticas que solamente el educador es capaz de efectuar, en tanto que el pedagogo se dirige a las especulaciones o ideas relativas a esas prácticas. (23)

El lugar intermedio que la pedagogía ocupa entre la ciencia y el arte, sin reducirse a ninguna de ellas, nos lleva a preguntarnos sobre el papel que tiene en dicha disyuntiva. Y para ello, partimos de la explicación que el propio Durkheim dió respecto a ella:

"La ciencia ha sustituido el arte antiguo de la educación porque es una obra colectiva en la medida que [...] elabora las nociones cardinales que domina nuestro pensamiento; nociones de causa, de leyes, de espacio, de número; nociones de cuerpo, de la vida, de la conciencia, de la sociedad... supone una vasta cooperación de todos los sabios, no sólo de un mismo tiempo, sino de todas las épocas sucesivas de la historia... La ciencia, además fue heredera de la religión es una institución social" (24).

- (23) La dicotomía entre la ciencia y el arte alude, al mismo tiempo a la desunión entre el sujeto y el objeto, como entre lo abstracto y lo concreto. La ciencia al no ser portadora de una eficacia práctica, en cuanto no persigue fines, puede tan sólo distinguir como se dan los distintos fenómenos sociales y con ello ilustrar ciertas prácticas. En otras palabras proporciona indicaciones generales que solamente pueden llegar hasta el individuo cuando entra en contacto directo con él mediante la sensación; y es precisamente en esta última como el arte puede ayudar a la ciencia a descender a lo práctico, pero sin convertirse en una reflexión científica, en tanto se sustenta en casos particulares e inmiscuye rasgos subjetivos. Cfr. Durkheim, Emile. Las reglas del método científico.

(24) IDEM. pp. 78-79

Por ello la educación al tener una función colectiva - debe a través de la ciencia "[...] recordar incesantemente al maestro cuáles son las ideas, los sentimientos que hay que imprimir en el niño para ponerle en armonía con el medio en que debe vivir, ... pero a su vez debe obligar a la acción pedagógica a ejercer un sentido social, pues ésta corre el riesgo de ponerse al servicio de las creencias particulares" (25).

El temor a que la pedagogía se ciña a instancias particulares tiene su explicación, en el hecho de que además de persistir en ella los discursos conformados desde la ética protestante, existen otros cuya propuesta es la formación del sujeto. Esto último, para Durkheim, constituye una amenaza para la colectividad, en tanto se fundamenta en el abandono arbitrario de lo individual. La pedagogía para no ser tachada como mera charlatanería y para no servir a ideologías tendrá que sujetarse a los principios que, si bien no la convierten en ciencia, si le permiten responder a las exigencias de su tiempo; y el cual se concreta en su ideal - del "deber ser". Mismo que, al estar ligada a cuestiones de conducta se articula con una problemática educativa fundamental: la moral.

Para Durkheim, la moral representa un punto principal para la estabilidad de cualquier sistema social, dado que todo aquello que la exponga a la duda, pone al mismo tiempo en peligro la moralidad pública; en tanto ésta tiene como finalidad "determinar la conducta, fijarla, sustraerla a la arbitrariedad individual - mediante una disciplina que la haga factible con los cambios sociales "[...] Y es aquí donde el pedagogo como seguidor de un deber ser cumple un papel primordial en la insertación de una moral, que en contraposición a la religiosa, se base [...] en ideas, sentimientos y prácticas justificables por la sola razón" (26).

Así, existe un factor común entre la moral y la pedagogía, pues en ambas se busca regular la conducta humana mediante el uso de la disciplina, que como instrumento normatizador de la conducta humana, facilite, por un lado, concientizar al individuo sobre su papel social, en tanto que como parte de una colectividad debe someterse a las mismas necesidades y regularidades a fin de asegurar la "vida doméstica", profesional y cívica"; y por el otro proporcionar lo que la ciencia y el arte les ha sido negado: "el de establecer fines".

(25) IDEM pp. 82-83

(26) Durkheim, Emile. La educación ... Op. cit. p. 34

En otras palabras, éstas al dar cuenta de como las ciencias actúan una sobre las otras, pueden prescribir los actos humanos conforme a un interés colectivo, sin sujetarse necesariamente en nociones científicas, siempre y cuando logren alcanzar un equilibrio que no exceda a los requerimientos sociales y esta blezca bien lo que se quiere.

En la posibilidad de determinar fines es donde se esclarece la concepción de la pedagogía como teoría práctica, pues la realización de un fin equivale el cumplimiento de ciertos principios representados universalmente y sustentados a su vez desde una lógica formal, la cual parte, en cierta medida, de datos científicos que además de explicar la conducta humana mediante la observación, denota, por medio de conceptos, como se generalizan unas y otras, para determinar así con certezas las formas de actuar frente a ciertos hechos. Lo último, también permite distinguir la de la ciencia en cuanto debe proporcionar soluciones a un corto plazo.

Así, dado que la pedagogía no puede constituir una Ciencia de la Educación, lo único viable es que se auxilie, para la obtención de datos científicos de la sociología y de la psicología en la medida en que ambas han logrado obtener, por su condición teórica-metodológica e histórica, un status científico. Es decir han retomado el método científico como el medio que legitima el estudio de su objeto y los pone en el mismo nivel de las Ciencias Naturales. La primera ayudaría a fijar el objeto de la educación en tanto se dirige al estudio de los hechos sociales, la segunda como estudiosa de la conciencia colectiva proporcionaría los procedimientos pedagógicos factibles para la enseñanza. De esta forma la pedagogía no se abandonaría a la espera de llegar a ser ciencia, sino que hecharía mano de cuanto posee para ser útil a los requerimientos del sistema escolar.

En síntesis Durkheim plantea que la pedagogía no puede estudiar científicamente el acto educativo en cuanto a las características que posee. Sin embargo, puede reflexionar metódicamente sobre "el sistema educativo" para proporcionar al educador ideas que orienten su actuar. En otras palabras, el sistema educativo se convierte en el único espacio en que la pedagogía puede reflexionar, en tanto es el órgano apropiado para socializar al individuo de una manera racional. Precisamente dicho argumento constituye uno de los tres ejes de discusión que se entrecruzan o conforman al discurso pedagógico dominante, el cual solamente reconoce como espacio de producción pedagógica a la institución educativa, dejando a un lado otras prácticas sociales que la conforman. Empero, hay que tener presente que desde tal visión las funciones asignadas a la escolarización como una insti-

tución social, donde se articulan la normatividad como instrumento para la instauración de la moral y la ciencia como guía consciente de las acciones pedagógicas, quedan "obviados" otros espacios, en la medida en que su aparente respuesta a las "necesidades sociales" es suficiente para no ir más allá de dicho marco.

Sin duda, los planteamientos durkhenianos en el sentido de grupos de poder han tenido una fuerte discusión y participación en los distintos discursos pedagógicos. Y no sólo porque surge como respuesta al gran reto de la modernidad, sino porque desde el momento en que se configuran como una "mirada objetiva" para dar lectura pedagógica a la realidad, asume y pone en juego la formación social del sujeto.

### 2.3. DILTHEY: UNA MIRADA A LA PEDAGOGIA DESDE LAS CIENCIAS HUMANAS.

En este apartado se intenta incursionar en torno a como es vista la Pedagogía desde una de las propuestas generadas en el marco de las Ciencias Humanas o del Espíritu; nos referimos concretamente a las acotaciones de Dilthey en el campo pedagógico. Tal acercamiento se debe, no a un simple capricho personal, sino que responde a la necesidad de rescatar propuestas que "sugieren" un planteamiento distinto al promovido desde un enfoque "cientificista". Pero además, permite al mismo tiempo evocarnos a una coyuntura, que por su importancia es decisiva para comprender en que momento de la producción del conocimiento de lo social, se da una apertura para cuestionar la universalización del método científico. Esta coyuntura la detectamos a mediados del siglo XIX, donde se acuña por primera vez la expresión "Teoría del Conocimiento", para aludir al conocimiento unitario con raíces filosóficas, como contrapartida a la Teoría de la Ciencia o Epistemología. Ambas, en cierta forma, son resultado de la disyuntiva que se abrió, después de que Kant aprobó los elementos apriorísticos del conocimiento empírico de las Ciencias Naturales, entre la posibilidad de proseguir estudiando al hombre desde la escuela histórica o bien el de retomar el método hipotético deductivo como fundamento de las Ciencias Humanas,

Sin duda, hasta entonces tanto la Sociología como la Psicología habían logrado filtrarse, no sin determinadas limitaciones, a las expectativas del método científico, pero no así aquellas que como la pedagogía tenían remembranzas con el humanismo, ya sea del promovido durante el inicio de la Ilustración o producto del movimiento del Romanticismo, esto aletargo su incorporación total al método científico, dejando un aire de expectativa hacia otros horizontes, misma que se vió promovida por los diversos movimientos sociales. En el plano teórico-metodológico existía cierto escepticismo sobre la posibilidad de construir una ciencia de lo social donde se desligaran los juicios y valores de l investigador; así mismo se consideró irrealizable, en oposición a los planteamientos científicistas, la sujeción a unos cuantos axiomas.

Al mismo tiempo, adquiere gran relevancia las afirmaciones que Dilthey pronunció con respecto a que solamente era comprensible la realidad histórica en cuanto era construida por el mismo hombre. De ahí que, para ser estudiada requería de un método

do que le fuera propio, pues la sociedad constituía el mismo un verso del hombre, y por ello no poseía un carácter radicalmente distinto al de las Ciencias Naturales.

Tal pronunciamiento es importante no sólo porque propone, para el estudio de lo social, una metodología aparentemente distinta, pero no así al conocimiento heredado por la Ilustración, en tanto establece lazos innegables con el Romanticismo y la Escuela Histórica. Pero, además proque representa una gran síntesis que refleja, no de manera idéntica, la problemática que enfrenta Alemania ante el eminente fracaso de la burguesía europea de transformar la realidad por medio del conocimiento y la libertad. Principalmente, porque Alemania se le encomienda la tarea de reconstruir la crisis burguesa idealizandola, ya que a diferencia de las demás naciones europeas era el país menos industrializado y además "[...] había vivido todas las etapas del ascenso de la burguesía a nivel ideológico filosófico. [...] Es decir había pensado la revolución burguesa sin hacerla, había sufrido la crisis de la conciencia burguesa sin una hegemonía, hecho que la condujo a encarar más que cualquier otro país, el proceso de abstracción típicamente burgués: resolver lo concreto en lo abstracto e incluso, inventar lo abstracto y acreditar lo concreto"(27).

Los planteamientos dilthenyanos entroncan así, con la construcción de un Estado Alemán que no sólo interpela discursos, sino que además intenta, conciliar los intereses de clase bajo la noción de un Estado benefactor. Un Estado que enfrentó una forma protestante y que tenía que conciliar fuerzas con la Iglesia. Tal vez, por todas éstas razones la llamada Ciencia del Espíritu tenga remembranzas con la filosofía idealista, al contem

(27) Bonvecchio, Claudio. El mito de la Universidad (Antología). pp. 23-24. Con respecto a la situación que prevalecía en Alemania en el siglo XIX, Marx señala que: "Así como los pueblos antiguos vieron su prehistoria en la imaginación, en la mitología, nosotros, los alemanes, hemos vivido nuestra prehistoria en el pensamiento, en la filosofía. Somos contemporáneos filosóficos del presente, sin ser sus contemporáneos históricos. La filosofía alemana es la prolongación ideal de la historia alemana... La filosofía alemana del derecho y del Estado es la única historia alemana que se halla a la altura del presente oficial moderno. Alemania es la conciencia teórica de estos otros pueblos. La abstracción y la arrogancia de su pensamiento corren parejas con la limitación y pequeñez de su realidad. en: Rivadeo, Ana María. Epistemología y Política en Kant. pp. 124-125

-plar como el único saber posible y verdadero el saber filosófico.

Así, entre los señalamientos más destacados, cuya repercusión es vital en el ámbito pedagógico, es la afirmación que Dilthey realizó en torno a la función social de la pedagogía, la cual se sintetiza en la idea de que ésta depende de las verdades políticas. Desde el enfoque diltheyano hablar de verdades políticas significa que las necesidades de los "Estados" determinan los problemas pedagógicos, puesto que, "la pedagogía es una prueba sintética de que la vida anímica está sometida a leyes generales, [...] en cuanto da respuesta a lo que y cuanto pueda hacer la educación sobre el alumno" (28).

El que y el cuanto, que aparentemente no tienen gran significación, poseen para Dilthey una importancia capital, pues el primero alude a la realidad histórica del que es producto la pedagogía, así como de su fundamentación científica; mientras el segundo, como parte de tal engranaje, responde a la necesidad del Estado, en cuanto es una fuerza política que asegura la universalización de la educación mediante el equilibrio de las fuerzas de dominio, que según Dilthey es propio de las sociedades modernas en tanto son producto del desarrollo del poder paterno, siendo así el Estado guía racional y normatizador de la sociedad. Lo cual significa la no existencia de un ideal abstracto de educación, sino que derivada, con base a una realidad concreta, de un acuerdo social.

Así, desde el punto de vista diltheyano, la educación solamente puede desprenderse del fin de la vida, ya que "[...] es la influencia intencional sobre la generación en desarrollo, que quiere dar a los individuos no desarrollados una determinada forma de vida, un determinado orden de las fuerzas espirituales ... ya que sólo puede abstraerse principios de la vida moral, de las emociones y tendencias vivas, como son, en mutua relación la simpatía, la aspiración a la perfección y la felicidad y el sentimiento del deber" (29).

(28) Dilthey, Wilhem. Fundamentos de un Sistema de Pedagogía. p. 17. El subrayado es nuestro. Dilthey considera a su vez, que la función de la política "[...] es que lo insustituible, lo que ha llegado a ser histórico, no sea destruido con todo lo que se ha desarrollado en el espíritu de un pueblo". p. 123.

(29) Dilthey, Wilhem. Fundamentos de un... Op.cit. pp. 100.125.

Ahora bien, siendo la pedagogía la prueba sintética de que la vida anímica se encuentra determinada por leyes generales, debe rescatar forzosamente los planteamientos de la escuela histórica, ya que ésta al descansar en el nexo histórico permite la comprensión de la relación entre lo particular y lo general, que no es una subordinación de lo individual a lo social, sino más bien hace alusión a las relaciones simbólicas que se dan entre los distintos miembros de una sociedad, en tanto hacen posible la objetivación de la realidad histórica. En otras palabras, el nexo histórico permite "[...] explicar las valoraciones e imperativos que están destinados a regular la vida del individuo y de la sociedad" (30).

Por ello, la pedagogía como ciencia debería "preguntarse" si está en posesión de un método capaz de aportar una regulación general, pues se requiere de un sistema pedagógico que contenga las "verdades dependientes unas de otras y una ordenación inductiva y deductiva de las mismas" (31). Es decir, que recolectando de las experiencias de la enseñanza delimitadas por la organización pública de la instrucción como de los avances teóricos efectuados en el ámbito educativo. Tal método debería ser proporcionado por las Ciencias del Espíritu, ya que se sustentan en una Filosofía de la Reflexión que da cuenta de la "Formación del Espíritu" mediante la conexión de vida, expresión y comprensión, propias del ámbito pedagógico, las cuales denotan como la vida anímica se encuentra sometida a leyes generales. Por tal motivo, una ciencia pedagógica como Ciencia del Espíritu tendrá que describir y explicar en forma causal la multiplicidad de la existencia humana.

La filosofía de la reflexión como metodología de las Ciencias del Espíritu es, ante todo, para Dilthey una Filosofía de la experiencia, "[...] en la medida en que dicha Filosofía desarrolla las relaciones de los hechos abstractos entre sí en el marco global de la realidad, encierra también las bases sobre las cuales han de desarrollarse esas ciencias, liberadas ya del aislamiento de la abstracción" (32). Por ello, "[...] un objeto sólo puede ser aprehendido teóricamente cuando se muestra sometido a la vez, a orientaciones de valor y a reglas de una actividad que tenga una finalidad posible" (33). Así, vivencia, expresión y comprensión tienen lugar en; la intersubjetividad, pues

(30) Dilthey, Wilhem. Introducción a las Ciencias del Espíritu. p. 540.

(31) IBIDEM. p. 119

(32) Dilthey, Wilhem en: Habermas, Jürgen. Conocimiento e Interés. p. 40

(33) Dilthey, Wilhem en: Habermas, Jürgen. Conocimiento... Op.cit.

todas ellas tienen como punto en común la búsqueda por aprehender la realidad por medio de la continuidad sometida, y para lo cual se remite a dos planos: el horizontal y el vertical. El primero se dirige a la relación que el hombre tiene con su época en base a sus sentimientos, pensamientos y voluntad, en tanto que por medio de ellas se fija y vinculan los individuos en un determinado círculo de modificaciones posibles. Mientras que en el plano vertical se realiza por empatía. En otros términos, por un proceso de introspección comprensiva de la vida de lo dado, que mediante la revivencia del estado psíquico, que se logra a través de otro, permite al hombre moderno actualizarse en sí mismo todo el el pasado de la humanidad, lo cual, le lleva necesariamente a tener conciencia histórica.

Esta propuesta metodológica, que se acienta en su concepción de la filosofía de la reflexión, no se distancia del todo de la propuesta durkheniana de constatar el conjunto de los hechos sociales, aunque si bien se revela a estudiar lo social desde el método científico, no hay que olvidar que por encontrarse en una coyuntura donde el conocimiento positivista era el predominante, le fue muy difícil contemplar una Teoría de las Ciencias del Espíritu alejada de dicha concepción; e incluso su propio afán por constituir una ciencia del espíritu a la altura de-

---

158. Habermas, con respecto a la triada denominada por Dilthey como vivencia-expresión y comprensión, señala que, no es más que la representación de algo interior por medio de signos dados por la experiencia exterior. Pues hablar de vivencias significa referirse a las intenciones que se encuentran mediadas por un acto de comprensión, esto es, solamente es posible relacionarse con los demás, en tanto que, en el vivir propio se experimente innumerables casos que son comparables con el resto de los miembros de una comunidad en cuanto están dados en la realidad. Motivo por el cual, se hace posible una introspección: revivir el pasado de la humanidad en sí mismo, eliminando al mismo tiempo toda influencia que no garantice la reproducción de lo inmediato en la conciencia individual. Por eso Gadamer señala que Dilthey en su concepción de ciencia metódica, se halla implícito un carácter cartesiano, pues "Es resultado de una metodología crítica que intenta retener sólo lo indudable. En este sentido ésta certeza no procede de la duda y de su superación, sino que se adelanta desde un principio a la posibilidad de sucumbir a la duda... la ciencia metódica pone en duda fundamentalmente todo aquello sobre lo que es posible dudar, con el fin de llegar por este camino a resultados seguros". Gadamer, Hans. Verdad y Método. p. 300

las Ciencias Naturales lo llevaron a "reducir el ámbito de la experiencia comunicativa al modelo de la observación desinteresada, [...] pues quien se introyecta en la subjetividad del otro y reproduce sus vivencias borra la especificidad de la propia identidad, exactamente igual que el observador de un experimento"(34). Pues, para Dilthey aprehender la realidad significa someterla a una continuidad de leyes generales, en tanto es un requisito indispensable el encontrar verdades generales para el "análisis - del mundo de lo único", lo cual implica que uno se enfrenta a la realidad en calidad de revelar algo que se halla ya inmersa en nuestra existencia.

Por ello, cuando menciona que la educación está condicionada históricamente es porque considera la existencia de un regulador histórico que posibilita en cada época un movimiento opuesto al anterior. Así, con respecto a la necesidad de comparar y relacionar tanto épocas y vivencias de lo dado mediante el método inductivo y deductivo, señala que "[...] la manera en que actúan ambos métodos para fundar una ciencia de la pedagogía es bajo cuatro puntos: la antigüedad clásica proporcionó el punto de vista político, los pueblos modernos se forman bajo técnicas de instrucción sirviéndose de verdades psicológicas como verificación (Comenio y Ratke), una tercera en donde la psicología se fundamentó desde el punto de vista empírico y en la cual participo la teoría psicológica y el experimento de Pestalozzi, Basedow, Herbart, etc; . Es decir, nos introduce aquí a la necesidad que tiene la pedagogía de fincarse en finalidades surgidas de la interpretación de los sentimientos, valores y voluntades que regulan las acciones de los hombres, por lo que "[...] la pedagogía es el supremo fin práctico, para el que la reflexión filosófica puede dar la clave... siempre y cuando se sujete a los principios de la escuela histórica" (35).

De esta forma Dilthey consideró que la pedagogía alemana, aún con sus antecedentes en la didáctica, se distinguió de las demás pedagogías por buscar conformar un "Sistema Pedagógico", que no tuviera como fundamento una conexión teleológica sustentada en el concepto de "desarrollo natural", sino en la necesidad de asimilar "una posesión cultural", pues al darse en la socie-

(34) IBIDEM. p. 187

(35) Dilthey, Wilhem. Fundamentos de un ... Op. cit. p. 43

dad moderna la división del trabajo, la función educativa, antes asignada tan sólo a la familia, en cuanto relación natural con = sanguínea, se separó de ella al surgir el "maestro y los centros educativos" como las nuevas relaciones de dominio por establecer. Sin embargo, a diferencia de la pedagogía inglesa, la alemana - vió en ésto una dificultad, pues tanto la familia, el Estado y - la sociedad en su conjunto eran creadores y difusores de cultura. Por tal motivo, el gran mérito de la pedagogía alemana, según - Dilthey, aún con su marcado centralismo en el individuo, fue el - considerar que éstos debían colaborar conjuntamente en el perfeccionamiento de la organización escolar, ya que "[...] todo cuer- po social tiene que participar en la educación en la medida que, solamente a través del equilibrio de las fuerzas de dominio [...] que entre ellas se entretajan pueden fijarse los puntos de cone- xión factibles para la intersubjetividad. Pero, además porque .. el perfeccionamiento de la organización escolar sería también una contribución a la resolución del problema social [...] Sobre todo mitigaría la presión de aquellas clases sociales que reali- zan trabajos duros, por la esperanza de ver abierta a sus hijos la profesión que corresponda a sus capacidades, no sólo jurídica mente y en abstracto, sino de un modo real y efectivo" (36).

(36) IDEM. p. 58. El discurso diltheyano, tal vez por la coyuntu ra en la que tiene lugar, posee varias características encon- tradas. Por un lado arma un fuerte debate en contra de la pe- dagogía inglesa, por sustituir los fines supremos de la re- flexión filosófica, mediante fines utilitarios, y de igual - manera a la pedagogía francesa por su sentido naturalista; y por otro lado, presenta acuerdos con el planteamiento durkhe- niano - aunque no derivados de una misma tradición- con un - enfoque un tanto evolucionista de la historia y de la socie- dad. Pues, concibe el desarrollo de la humanidad en base a - la contraposición de una época con otra, en donde se hace ne- cesario rescatar los elementos que prevalecen en ellas, en - tanto permiten la objetividad del presente. De ahí que, es - indispensable encontrar "métodos" en donde las Ciencias Huma- nas puedan dar cuenta de ellos tal y cual acontecen. Para Ga- damer, la comprensión histórica que plantea Dilthey "[...] se basa en el postulado de la vieja hermenéutica de comprender cada época desde sí misma... en donde la comprensión históri- ca se extiende sobre todo lo que está dado históricamente y es verdaderamente universal porque tiene su sólido fundamen- to en la totalidad e infinitud interna del espíritu. En es- to Dilthey se adhiere a la vieja doctrina que deriva de la - posibilidad de la comprensión de la semejanza natural entre- los hombres". Sin embargo, su gran mérito fue su persisten- cia por encontrar un método, que aunque único fué propio - de las Ciencias Humanas. Cfr. Gadamer, Hans. Verdad y Op. - cit. pp. 292-293

Así, la organización escolar como parte de la educación moderna, constituye, no sólo un medio para disminuir los problemas sociales, sino que en ellas se pone en juego, al mismo tiempo la relación particular y general, que equivalen al plano horizontal y vertical, o sea el de formar al hombre bajo las necesidades de este equilibrio de fuerzas, permitiendo al mismo tiempo su desarrollo interno. De hecho, el concepto de formación implica que nada desaparece, sino que todo se conserva. Por ello, el "[...] quehacer del educador depende del conjunto de la cultura dentro de una totalidad política dada; de ésta fluyen las fuerzas invisibles, los elementos de acción imponderables que por todas partes condicionan al alumno; en él se hallan condicionados aquellos factores directos de la educación que proceden de las grandes fuerzas de la vida nacional y que dan su dirección al espíritu humano" (37).

Por este motivo, el educador, no debía relacionarse con el alumno a partir de sus experiencias particulares, sino mediante un conocimiento pleno de la realidad, donde se es posible establecer una relación entre lo particular y lo general. Lo cual le llevaría a tener claridad sobre la vida anímica del sujeto y de sí mismo, en tanto articula vivencias, experiencias y la comprensión de esta, en lugar de seguir tomando una actitud "[...] parecida al que existe entre el estadísta y la sociedad sobre la que actúa, entre el artista y el público que de él disfruta" (38).

Partiendo así, de la idea de que la vida anímica es imposible medirla por la escala del análisis científico, en cuanto nos llevaría a una ciencia mal lograda o en otros términos, a un "estúpido ecleticismo" que agrupe conceptos didácticos, teorías de la instrucción o técnicas en sentido utilitario, sin una perspectiva clara; se hace necesario que la pedagogía nutrida desde la escuela histórica reciba "[...] de la ética el conocimiento de su fin y de la psicología el conocimiento de los procesos aislados y procedimientos con los cuales la educación trata de alcanzar este fin" (39).

Al parecer, tal planteamiento nuevamente nos remite a entender como desde la tradición a la que se afilia Dilthey, se articula la historicidad del objeto pedagógico con la vorágine -

(37)IBIDEM. p. 130

(38)IBIDEM. p.58

(39)IBIDEM. p. 109

teórico-metodológico. De ahí que los saberes considerados como propios de la pedagogía no pueden desprenderse de su noción en torno a las Ciencias Humanas, siendo los aspectos que sobresalen de dicha relación los siguientes:

a) La ciencia pedagógica únicamente inicia con la descripción del educador en sus relaciones con el alumno; ya que la pedagogía solamente puede presentarse como ciencia de un sistema delimitado. Pues, como se recordará en líneas anteriores, la educación moderna, en base a Dilthey, se caracterizó por estar centrada en la organización escolar, en tanto que todo cuerpo social tendría que participar en su mejoramiento.

b) La función principal de la pedagogía es el de aportar un conocimiento adecuado a las necesidades teleológicas de la vida anímica, en donde se busque los elementos que conforman a la intuición, a la asociación de representaciones, a fin de dar "[...] sólo una regla para la medida (intensidad) así como la extensión y dirección (distribución) del cultivo de los elementos y procesos de la vida intelectual, en tanto que la necesidad puede ser determinada con validez general en la conexión teleológica; dentro de esto, el individuo particular recibe de la determinabilidad de su necesidad singular de su regla" (40). Algo así, como encontrar los códigos culturales que determinan los tipos de aprendizajes viables a impartir con respecto a la "cuestión de la necesidad social".

c) La pedagogía posee un claro sentido teleológico, pues como sistema de medios juega un papel importante en la conexión de los procesos educativos aislados, a fin de que éstos coactúen como expresión de una voluntad en la totalidad de una estructura anímica, pues "[...] la plenitud de nuestra vida la constituye el modo de como es aprehendido su conexión con el pensar, como interpretan el sentimiento de los valores de esta realidad para la propia vida y cómo desde aquí la voluntad introduce la regulación de las acciones [...] Por lo tanto, lo teleológico implica encontrar un método, exponerlo de modo que el pedagogo pueda lograr un conocimiento de los hechos de la naturaleza infantil y la ley de los procesos que están condicionados por ella" (41).

(40) Dilthey, Wilhem. Fundamentos de un Sistema de Pedagogía. p. 68

(41) Dilthey, Wilhem. Fundamentos de... Op. cit. p. 42. El carácter teleológico que posee la pedagogía tiene sus raíces, así lo señala Dilthey, en las grandes formaciones teleológicas de la sociedad humana, que comprendían entonces a la religión natural, al sistema natural de los ciclos económicos, a la poética universal, que se dieron a partir del siglo XVIII y XVII.

Precisamente por el sentido teleológico, que debiera asumir la pedagogía le es indispensable, afiliarse, por un lado a las Ciencias del Espíritu, pues éstas al estudiar los fundamentos explicativos de los juicios acerca de la realidad, están ligadas a la vez a los valores e imperativos destinados a regular la vida del individuo y de la sociedad, y permiten por ello estar a tanto de las regularidades. Y por el otro, cada una de las Ciencias del Espíritu, al conocer la realidad histórico-social de manera relativa, deben acudir a las demás ciencias particulares, en tanto cada una de ellas aporta "sus verdades específicas" para armarla. De alguna manera justifica la dependencia de la pedagogía con la ética y la psicología. Sin embargo, dicha dependencia no es vista de manera externa a ella, pues no hay conocimiento alguno, que no tome en cuenta cómo el hombre conoce y hacia donde se orienta ese conocimiento, pues la psicología, la perteneciente a la tradición alemana, al sustentarse en las representaciones, no como sinónimo de un mero reflejo exterior, sino como fuerza activa generadora de nuevas representaciones, detecta como el alma *anima* siente en sí misma un acuerdo establecido a partir de que adquieren una tendencia determinada. De tal suerte que, la ética como acción moral permite la conexión de las representaciones en una totalidad (un sistema teleológico), donde todo acto o voluntad humana queda sometida al pensamiento, en la medida que lo histórico proporciona el dato o delimitación del espacio en donde tiene lugar tal apropiación; sin que sea necesario preguntarse el por qué no se determinaron de otro modo.

Ahora bien lo anterior llevará a Dilthey a plantear la existencia de una relación estrecha entre lo teórico y lo práctico, pues la teoría no puede derivarse de principios metafísicos, sino de la misma vida. Sin embargo, la reflexión que resulta de ello tiene por cometido legitimar un conocimiento condicionado históricamente; y por tanto le conduce "[...] a entender la objetividad del conocimiento científico y de la autorreflexión filosófica como una relación suprema de la tendencia natural de la vida" (42). En donde la neutralidad se hace presente al sustentar el conocimiento de la realidad a un mero acto desinteresado, ya que se remite a hacer consciente al hombre de que es un ser condicionado. De ahí que señale, en relación a la cuestión educativa, que "[...] de la naturaleza del quehacer educativo sólo puede derivarse con validez general los caminos por los que puede conducirse, según las leyes de la vida anímica, la perfección de los procesos psicológicos que son necesarios para una vida valiosa. Los postulados y reglas que surgen así de la aplicación de la psicología a la pedagogía no pueden estar sometidas a

(42) Gadamer, Hans. Verdad y Método. p. 297

ningun genero de duda; son norma; elijo el procedimiento abierto y menos fastidioso para limitar mediante ellas los fines del movimiento actual de reforma [...] Pero además deben estar de acuerdo a las condiciones de un pueblo y de una época, pues de ahí surgen ulteriores condiciones, que tienen que ser directivas para la fijación de tales planes, conforme a la relación general que existe entre la forma de vida de un tiempo y de un pueblo y su educación ..." (43).

Sin duda, esto le lleva a plantear una pedagogía con carácter eminentemente normativo, pues pretende imponer el modelo de hombre y la manera de conformarlo. Lo cual no le aleja del todo de las propuestas durkheimianas, pues si bien está a favor de constituir un método propio para el estudio de lo social, es bien claro que no es indispensable remitirse al método científico para hablar de una cosificación del conocimiento. Ya que desde el planteamiento que realiza en torno a las Ciencias Humanas existe un círculo vicioso en donde todo es conservable en tanto basta dirigirse aquel conocimiento que se produce dentro de determinados límites y con una lógica determinada, pues el pensamiento se confronta al mundo desde un sistema coherente y sin contradicciones. Así, la ciencia no sería más que un sistema de conocimientos que se condicionan infinitamente de manera ascendente y descendente. Por ello, su concepción teleológica se ve impregnada por un sentido de finalidad que se produce cuando lo gra desprenderse de la materialidad del mundo y se autodetermina por principios a priori de la razón. Así, "[...] los fines de las Ciencias del Espíritu - aprehender lo singular, lo individual de la realidad histórica-social, conocer las uniformidades que operan en su formación, establecer objetivos y reglas de configuración ulterior - pueden alcanzarse únicamente por medio de los cursos del pensamiento, por medio del análisis y de la abstracción" (44).

Lo anterior resulta aún más complejo, cuando Dilthey al indicar los tres tipos de oraciones que componen a las Ciencias del Espíritu: las que expresan algo real que se da en la percepción (elemento histórico), las oraciones que determinan los comportamientos aislados de ciertos contenidos parciales de la realidad mediante la abstracción (elemento teórico), y por último - las que expresan juicios de valor y prescriben reglas; hace hincapié que sólo las dos primeras poseen un fin en sí mismas, en -

(43) Dilthey, Wilhem. Fundamentos de un... Op. cit. p. 126

(44) Dilthey, Wilhem. Crítica de la Razón Histórica. p. 60

cuanto se ubican en la aprehensión de lo individual; mientras - la última se da de manera independiente de las primeras, ya que tiene por cometido la generalización de prescriptivas. Es decir, nos lleva a pensar con respecto a la pedagogía, si ésta como ley general de la vida anímica, al ubicarse más en el tercer tipo denunciados, que aunque para Dilthey los tres son componentes de cada una de las disciplinas, no es más que otra forma sutil de instrumentalización que no puede prescindir de lo abstracto para dirigir, lo que para Dilthey constituye la vida anímica. Pero al mismo tiempo, nos lleva a interrogarnos sobre si es factible - "pensar" en una pedagogía que no se reduzca a los meros procesos educativos. Esto es, a indicar lo que puede o no ser educable en el individuo. Posiblemente el carácter dual que Dilthey le otorga a la educación, como transmisora de la cultura adulta y formadora a la vez, sea un intento por abandonar el carácter profético y de sometimiento de lo pedagógico.

#### 2.4. DEWEY Y LA PEDAGOGIA PRAGMATICA

En Durkheim como en Dilthey se percibía una clara necesidad, cada quien desde su respectiva tradición teórica, de fundamentar e introducir a la pedagogía en la interpretación del conocimiento científico. Sin embargo, para Durkheim era casi imposible, no sólo por el carácter histórico de la pedagogía, sino también por la dificultad de aplicar el conocimiento científico de manera directa a la sociedad, al menos que fuera realizada indirectamente mediante una moral racionalizada. Para Dilthey, la relación entre ciencia y sociedad era hasta cierto punto salvable, porque las Ciencias Humanas al tener como objeto de estudio la realidad histórica-social, requería de la relación de ambas a fin de tener una comprensión total de la realidad. En cambio Dewey se distinguió de los anteriores, no sólo porque al sustentar se en el marco de las Ciencias Naturales descartó el planteamiento diltheyano en torno a la posible construcción de una Ciencia de lo Social ajena a los formalismos de las Ciencias físico matemáticas; sino también resolvió el problema que tanto angustiaba a Durkheim, al introducir la técnica como la intermediación perfecta para conformar una sociedad libre de antagonismos y altamente tecnificada.

De ahí que, la importancia de Dewey sea el de haber incertado a la pedagogía, con el pragmatismo, a un saber tecnificado; y convertirla a su vez en un fragmento más de la Ciencia de la Educación. Esto como resultado de una fase inicial del capitalismo avanzado, que como lo refiere Habermas intentará hacer compatible el desarrollo científico técnico con el avance de la organización racional de la convivencia y felicidad humana, en tanto promete a los ciudadanos disfrutar de un consumo cada vez más alto, de más tiempo libre y de seguridad del empleo a fin de suprimir o disminuir los conflictos sociales (45). Es decir, el planteamiento de Dewey es una síntesis y expresión de una problemática social producto de una organización hegemónica, el modelo de vida norteamericano, que al requerir de nuevas formas productivas y relaciones sociales de producción, intenta la unificación de las distintas clases sociales a través de "compartir una noción de progreso, confiar en las instituciones y tener fe en el capitalismo norteamericano" (46).

(45)Cfr. Habermas, Jurgen. Ciencia y Técnica como Ideología.

(46)Puigrrós, Adriana. Imperialismo y educación en América Latina.

De nueva cuenta, bajo el pragmatismo se presenta los rezagos dejados por la Ilustración en la noción de la razón como equilibrio y evolución social, pero ahora desde un carácter tecnificado. Y al mismo tiempo se deja entrever diferencias en la construcción de las ciencias experimentales que exigen cada vez más su introducción en la vida diaria del hombre; lo cual denota la imposibilidad de seguir identificando el conocimiento meramente con la ciencia, para reconocer el papel sistemático de la experiencia como formadora cognoscitiva de hábitos intelectuales que permitan identificar, mediante un lenguaje preciso, las cosas y acontecimientos. Ya que se piensa que "[...] el hombre está en relación con los objetos del mundo exterior para la satisfacción de sus necesidades [...] Pues como todo animal empieza por comer, beber, etc, etc, es decir, que no están en relación cualquiera, sino que son activamente laboriosos, se apropian mediante la acción de ciertos objetos del mundo exterior y satisfacen de esta forma sus necesidades (es decir comienzan con la producción). Con la repetición de este proceso se graba en su cerebro que los objetos son capaces de "satisfacer" las necesidades de los hombres. Hombres y animales aprenden a distinguir también teóricamente los objetos externos que sirven para la satisfacción de sus necesidades, de todos los demás objetos" (47).

Sin embargo, el pragmatismo no exhibe los hábitos intelectuales del conocimiento científico, sino más bien "[...] regula el sentido de las expresiones científicamente permisibles, y con ello limita la aplicabilidad de estas expresiones a objetos de la experiencia posible en el ámbito de la actividad instrumen

---

p. 103. Cabe destacar que, el pragmatismo es una representación fiel de lo que para Gramsci constituye el americanismo, pues el pragmatismo al reconocer como verdadero todo conocimiento útil, se enlaza con el segundo, en tanto éste pretende una organización social fincada en una economía planificada, que, tiene por objetivo el ejercicio de acciones prácticas que conduzcan a un desarrollo industrial. Lo cual permite a su vez entender el impacto que tuvo el planteamiento pedagógico de Devey en América Latina; sobre todo si el americanismo se constituyó en el nuevo centro hegemónico capitalista, el postularse como el portador natural de una democracia racional, que a diferencia de la tradición europea, no se fincaba en clases sociales numerosas que caractericen de una función productiva, sino en una sociedad altamente adaptativa a las nuevas formas de producción y trabajo. Cfr. Gramsci, Antonio. Cuadernos de la cárcel. Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado Moderno. Cuadernos No 1. (47) Habermas, Jürgen. Conocimiento e interés. p. 45

tal ... que al mismo tiempo sirven para interpretar indirectamente, el sentido de la validez de los enunciados permisibles acerca del ámbito objetual, en el sentido de que aprehende la realidad con vistas a una manipulación técnica posible siempre y en todas partes bajo condiciones especificadas" (48).

Ahora bien la interrogante que surge de lo anterior, tomando en cuenta que en ella subsiste una concepción de conocimiento, es con respecto al papel que la educación paso a jugar, no solo desde el pragmatismo, sino desde las necesidades técnico-científicas requeridas por el capitalismo avanzado. Y la cual Dewey definió como el medio que sirve para la continuidad social de la vida, en tanto "[...] significa una readaptación continua del ambiente a las necesidades de los organismos vivos" (49).

El ambiente y el hombre como organismo vivo funcionan como ensambles para la adquisición de hábitos que crean habilidades para utilizar las condiciones naturales como medios para fines; y a su vez los hábitos pasan a ser formas de control natural del ambiente mediante la centralización de los impulsos que conllevan a acciones en torno a ciertos fines previamente establecidos. Aquí, se puede distinguir las influencias del darwinismo, ya que las especies se encuentran determinadas por el medio que les rodea y su sobrevivencia depende de su capacidad adaptativa al medio.

Así, el medio social se convierte en el instrumento educativo clave para "formar" en los individuos tanto disposiciones mentales como emocionales, ya que tiende a cumplir tres condiciones básicas: a) simplificar y ordenar los factores de las disposiciones que se requieran desarrollar, b) purificar e idealizar las costumbres existentes, y c) crear un ambiente más amplio y mejor equilibrado. Es decir, busca una continuidad de los procesos sociales que por medio de una transmisión comunicativa y de interacciones, entre los distintos miembros de una sociedad, se logre una readaptación continua al ambiente, al poseer en común tanto objetivos, creencias, aspiraciones, conocimientos o en palabras de Dewey: una inteligencia en común "...una semejanza mental que permitiera responder a las expectativas y a las exigencias sociales" (50).

(48) Habermas, Jürgen. Conocimiento... Op. cit. p. 330

(49) Dewey, John. Educación y Democracia. p. 10

(50) Dewey, John. Educación y... Op. cit. p. 11. La continuidad constituye una categoría fundamental en Dewey. No sólo, porque a través de ella arremete a las "Teorías dualistas del conocer", sino que desde la misma busca configurar una socie

La comunicación como el interés son básicos para que la sociedad exista, pues mediante ellos la acumulación cognoscitiva generada por las experiencias constantes del hombre logran, una vez almacenadas, externarse para ser compartidas con otros, en tanto sean experiencias significativas, y por tanto adaptativas. Así, "[...] la comunicación es un proceso de compartir la experiencia hasta que ésta se convierta en una posesión común... Mientras el interés por estar vinculado con el actuar, con la participación y deseo del hombre por aprender de todos los contactos de la vida, se enlaza con la moral" (51).

Por tal motivo, la moral es indesligable del acto educativo -hábitos intelectuales- pues lo que el hombre ha aprendido y empleado en una ocupación determinada solamente puede tomar

---

dad libre de contradicciones, pues el sujeto pasa de un estado inmaduro a un estado complementario. En donde el interés y la acción constituye el punto intermedio de dicho proceso y la historia es concebida como los espacios y tiempos que señalan el momento en que se introduce una diferencia entre el estado de cosas incompletas y el esfuerzo por culminarlo. Así, pues la historia es sinónimo de evolución social: de estímulo social, en donde el presente indica el desarrollo de las costumbres pasadas y la estabilidad implica un estado nuevo de adquisición y equilibrio. Cfr. Puiggrós, Adriana. Imperialismo y educación...Op. cit.

- (51) IBIDEM. pp. 18,392. Al proceso que va de la experiencia acumulada a las experiencias significativas, Dewey le denominó Teoría del conocer o del conocimiento. En ésta se expresa nuevamente la categoría de la continuidad, en donde el empirismo como el racionalismo son complementarios, pues reconoce que el hombre se enfrenta primeramente a un conocimiento sobre cómo hacer las cosas, pero en la medida de su desarrollo natural y al estar en contacto con nuevas situaciones le lleva a reconocer que solamente se puede aprender haciendo. Es decir, [...] la experiencia comprende una conexión del hacer o ensayar con algo que se ha sufrido como consecuencia... y el pensar comprende todas las etapas de conexión: el sentido de un problema, la observación de las condiciones, la formación y elaboración racional de una conclusión sugerida y la comprobación experimental activa. Lo cual, según Dewey le da un doble significado a la Teoría de la Educación: Por un lado, la protege respecto a la ideas de que el espíritu y los estados mentales son algo completos; y al mismo tiempo evita que a la materia de estudio se le considere aislado... Para así, llevarnos a la unidad que mantiene reunido lo que con frecuencia se divide en un espíritu independiente, de un

sentido en la cooperación con otros y bajo una dirección precisa, que ayude a comprender las cosas en la forma del uso que de ellas se hace. De tal manera que, tomar una desición significa tener un buen sentido o juicio, en tanto conozca la conducta que una situación exiga. Así, la moral es la unión de la desunión, la necesidad del hombre por compartir sus experiencias comunes, a fin de sobrevivir, eliminando hasta donde sea posible todos aquellos actos que conlleven al desequilibrio social, a través de un control no personal, sino intelectual: "Lo que se ha aprendido y empleado en una ocupación que tiene un fin y supone una cooperación con otros es conocimiento moral, lo consideremos conscientemente así o no. Porque constituye un interés social y confiere la inteligencia necesitada para hacer ese interés eficaz en la práctica" (52)

De lo hasta mencionado, queremos subrayar los siguientes aspectos:

a) La educación para Dewey es una necesidad social, porque mediante ella se adquieren aquellos hábitos que permiten un ajuste entre los individuos y su ambiente. Su fin no puede ir más allá de lo asignado. Es pues, un proceso de organización, reconstrucción y transformación continua.

b) En tanto la sociedad subsiste por una transmisión biológica como por la comunicación de hábitos, la moral y el interés constituyen ejes educativos vitales para la conexión y dirección de las experiencias significativas para la continuidad y adaptabilidad social.

c) Siendo la función primordial de la educación la adaptabilidad social, debe seleccionar las experiencias que conlleven a la continuidad y tachar, al mismo tiempo, de antieducativas aquellas que por generar hábitos dispersos conduzcan a un desequilibrio social. Así, la compartición de las experiencias significativas limarían las diferencias de clase, en cuanto son "puntos de contacto social". Los hombres tendrían que buscar constantemente dichas experiencias para estar a la par con los cambios sociales y a la vez en posibilidad de éxito. Para Adriana Pui-

---

ludo, y un mundo de objetos y hechos independientes, de otro". IBIDEM. pp. 156-157, 171  
(52) Dewey, John. Democracia y educación. p. 388

grórs ésto representa en Dewey encontrar una unidad ideológica a costa de la disolución evolutiva de las ideologías diversas (53).

Como parte del carácter uniforme designado por Dewey a la educación, sobresalen dos procesos básicos: el informal o espontáneo y el sistemático o escolarizado; aunque distintos comparten el interés por el cambio y el equilibrio social. El primero comprende las costumbres, ritos y actos que son transmitidos a los individuos mediante el hacer y el decir de los miembros que forman parte de su grupo social. Mientras el segundo, al detectar la imposibilidad, digámoslo así, de una transmisión a "los organismos vivos" por vía directa, tiene que descubrir un método "[...] que mantenga un equilibrio adecuado entre los modos de educación espontáneos; y los sistemáticos, los incidentales y los intencionales" (54).

Así, surge el método pragmático como intermediación entre lo sistemático y lo espontáneo, el cual actuaría como una técnica intelectual que echará mano tanto del conocimiento científico, en tanto proporcionara un conocimiento seguro y perfeccionado, así como de aquel producto de las continuas experiencias, que al poner en duda al primero condujera a añadir cada vez más un capital de conocimientos con vista a una utilización práctica. De tal intermediación surgiría el conocimiento informativo, esto es: "el material que puede considerarse como dado, establecido y asegurado, en una situación dudosa. Es una especie de puente para el espíritu en su paso de la duda al descubrimien

(53) Para comprender lo antes mencionado, habría que remitirse a la noción de eficacia social y democracia, pues en ellas se articula la lucha en pro de una ideología unificada; pues en la eficacia social se persigue un uso positivo de las capacidades individuales cognitivas en ocupaciones que tengan sentido social, tales como: la competencia industrial - como medio de subsistencia- y la compartición de experiencias que le conduzcan a un desarrollo constante de las capacidades humanas, a fin de que el hombre se abra camino económicamente y administre, a la par, útilmente los recursos económicos. Por otro lado, la eficacia social no tendría lugar sin la democracia, pues ésta presupone exigir de todos un servicio social y ofrecer a todos la oportunidad para el desarrollo de sus capacidades. Así, ambas por intentar hacer más comunicables las experiencias, romperían con las barreras de la estratificación social, ya que pondrían como única garantía para lograrlo: la simpatía inteligente o la buena voluntad de sus ciudadanos. Dewey, John. Democracia... Op. cit.

(54) IBIDEM. p. 17

to, desempeña la función de intermediario intelectual; condensa y registra en forma utilizable los resultados netos de las experiencias anteriores de la humanidad, como un procedimiento para realizar el sentido de las nuevas experiencias. Por lo que [...] Todo aquel sujeto que este informado tendrá a su disposición la materia de estudio necesaria para tratar eficazmente un problema y para dar una mayor significación a la búsqueda de la solución y a la solución misma" (55)

Lo anterior permitió a Dewey, contrariamente a Durkheim, aseverar que no existe una oposición entre ciencia y arte, por tanto la educación al hallarse en transición de un estado empírico a uno científico viene a ser conjunción de ambos. Es decir, es un arte al que se le está incorporando progresivamente cada vez más ciencia, pero en donde la ciencia y el arte conservan sus características, y sólo logran tener continuidad mediante el método científico; pues lo que se trata es que "[...] ninguna conclusión de la investigación científica pueda convertirse en una regla inmediata del arte educativo. Pues no existe práctica educativa cualquiera que no sea sumamente compleja, es decir que no tenga muchas otras condiciones y factores que estén incluidos en hallazgo científico. [...] Es decir, los descubrimientos científicos son de utilidad práctica [...] pues hacen de la actividad docente una práctica más inteligente, más flexible y mejor adaptada para tratar efectivamente los fenómenos concretos de la práctica. [...] Así, la tendencia de un número creciente y variado de resultados especializados es el de crear nuevos puntos de vista y un campo más amplio de observación; convirtiéndose la ciencia en un instrumento intelectual para observar e interpretar lo que ocurre, en cuanto como efecto acumulativo le lleva a crear principios que une a un número de hechos (leyes), haciendo que la práctica educativa tenga una mayor continuidad al poseer un radio más amplio de alternativas para seleccionar al tratar las situaciones individuales" (56).

(55) IBÍDEM. p.11. Para Dewey el método pragmático es sinónimo del método científico o experimental o mejor dicho una evolución del mismo, en cuanto introduce la continuidad del conocer como una actividad que modifica intencionalmente el ambiente. Por ello distingue en él tres características básicas: a) solamente pueden generar conocimientos cuando la actividad realizada a producido cambios físicos en las cosas, b) es capaz de predecir el presente mediante la observación, c) sirve como ensayo de ideas. Esto le llevaría finalmente a afirmar que el método científico le es útil a las Ciencias Sociales para la comprobación y formación de ideas en materias sociales y morales.

(56) Dewey, John. "La ciencia de la educación" en: Alba, Alicia.

La ciencia se convierte en un pensamiento general que designa qué y cómo se han de interpretar los hechos educativos, que no es más que otra forma de describir al universo conforme a leyes: "[...] los resultados científicos ofrecen una regla para la conducta de observaciones e indagaciones, y no una regla para la acción directa. Las reglas no funcionan inmediatamente respecto a la práctica y sus resultados, sino indirectamente, por medio de una actitud modificada [...]. En suma el valor de la instrucción concreta, respecto a los asuntos educativos reside en su efecto sobre la formación de actitudes personales de observación y de juicios" (57).

Por ello, la educación, en un sentido escolarizado, está en posibilidad de ser una ciencia de la educación, pues por naturaleza es un círculo o espiral infinito que incluye asimismo la ciencia, porque plantea problemas que deben ser estudiados sucesivamente, toda vez que requieren de cambios constantes al reaccionar con los hechos educativos. Al mismo tiempo, las prácticas educativas son las que determinan los fines, pues desde el punto de vista de Dewey, la escuela al representar a la sociedad en pequeño no necesita salir de su espacio para solucionar los problemas que enfrenta; le basta tan sólo moverse en sí misma, ya que como órgano social tiene como función: a) seleccionar del conocimiento fragmentado los aspectos más fundamentales para hacer reaccionar a los jóvenes, b) eliminar lo que sea indeseable mediante la coordinación de diversas influencias de los diferentes ambientes sociales que actúan en el individuo y que por ser antagónicos ponen en peligro la estabilidad social, y c) liberar a los individuos de las limitaciones de su grupo social de origen, mediante su introducción a un ambiente más amplio.

De esta manera, la relación que el hombre establece con su realidad se encuentra determinada isomórficamente. Es decir, el hombre actúa de manera semejante a la naturaleza, mediante la regularización de sus experiencias que empiezan con la problematización de las concepciones vigentes y que le conducen a la vez a crear nuevas certezas o concepciones no problemáticas. Así, la experiencia es sinónimo de progreso cognitivo, en tanto sea aceptada por todos y lleven a un proceso de aprendizaje colectivo y por tanto a un equilibrio social. Por lo que, si la sociedad se orienta de tal forma, la escuela como organismo social, por semejanza actúa por igual. Los problemas educativos, dignos de estudiarse, son aquellos que provocan conflictos, los que no permiten-

¿Teoría Pedagógica? Lecturas Complementarias. p. 102

(57) Dewey, John. "La ciencia de la educación" en: Alba, Alicia.

¿Teoría...Op. cit. pp. 105-106

la continuidad y la certeza del conocimiento. Por ello, "la función del educador en la empresa educativa es proporcionar el ambiente que estimule las respuestas y dirija el curso del alumno [...] que la respuesta logre lo más seguramente posible la formación de disposiciones intelectuales y emocionales deseables" (58).

En este sentido el pragmatismo continúa retomando la línea positivista de tratar los hechos sociales como cosas, en cuanto se requiere unificar los criterios de conocimiento y acción, pero introduce a su vez la necesidad de que la ciencia tenga una función "práctica" en la conformación del intelecto humano. En otras palabras, sea la vía para que la actividad diaria del hombre rompa con la rutina y resuelva los problemas a favor de nuevas certezas. Por eso para Dewey, adquiere relevancia la investigación educativa, toda vez que, mediante ella se pretende comunicar las experiencias y establecer los puentes entre el conocimiento científico y la práctica diaria del docente. La investigación educativa permitirá rescatar los éxitos de los docentes bien dotados para que éstos sean transmitidos, mediante un método, al resto de la comunidad educativa. Por tal motivo, a Dewey se le puede considerar uno de los grandes innovadores, en lo que respecta a la necesidad que tiene el educador, como "investigador educativo", de evaluar las prácticas que de dicho proceso surgan. Sin embargo, al estar fincado en el rescate de los éxitos y en la búsqueda constante de la continuidad sin rompimiento alguno, le conduce a crear modelos en donde se identifique y actúe conforme un "deber ser", y se mantenga así por encima de los problemas humanos. Pues, se libera de todo compromiso al tener como función dar significado a lo que socialmente existe.

Así, la investigación educativa en los términos del pragmatismo, aparece como un medio más para beatificar "la utilización de la ciencia" en la práctica docente, y convertir al maestro como el especialista que pone en contacto, por vez primera, al alumno como la ciencia, y hace uso de la misma para fortalecer su "inteligencia" y por tanto la capacidad de comunicarse experiencias.

Ahora bien, la pregunta obligada, y que constituye a su vez el eje del presente estudio, es en torno al papel que desempeña la pedagogía en el pragmatismo. Lo cual, la podemos encontrar implícita en la siguiente cita: "los maestros tienen un fundamento intelectual para observar las condiciones físicas de sus sala de clases y los síntomas orgánicos [...] Es este pues, un

caso de ciencia pedagógica en operación. Pero la ciencia produce efecto al hacer más inteligentes estas actividades" (59).

Para Dewey, la pedagogía es la actividad que le permite al educador llevar a la acción "[...] métodos, hechos y principios de cualquier materia que haga posible tratar los problemas de la educación e instrucción en una forma mejor" (60). Es por tanto principio y consecuencia de la Ciencia de la Educación, pues como se recordara, al ser la educación un círculo o espiral infinito, requiere de un conocimiento informativo, que proporcionado por la ciencia le permita ir construyendo una Ciencia de la Educación, y con ello hacer factible la aplicación de un método científico o pragmático. Mientras la ciencia pedagógica por estar constituida por los hechos originales de la práctica educativa y por depender del educador o como también le llama del "trabajador en el campo de la ciencia pedagógica", le permitirá, por un lado, ponerle en contacto con las "necesidades sociales", facilitando así la continuidad, y por el otro pondría en evidencia el retraso de las Ciencias Humanas, que conforman la fuente de contenido científico de la Ciencia de la Educación.

La pedagogía es la aplicación práctica que hace posible la experiencia comunicativa y de alguna manera de prescriptivas, que auxiliadas por el método científico eliminen los peligros que corren los hombres de "capacidades extraordinarias o bien dotados", de tener una imitación servil partidista o bien de centrarse debotamente en ellas. Es pues, la pedagogía sinónimo de neutralidad, de liberación de antagonismos, consecución de certezas y posibilidad de dudas. En la pedagogía pueden haber cuantas materias sean necesarias, puesto que el retraso de las Ciencias Humanas, en relación a las matemáticas y a la mecánica, han hecho de la práctica educativa una especie de ingeniería social. Si para Dilthey la creación de un método propio para las Ciencias Humanas era indispensable para la comprensión de la realidad; para Dewey éstas al no fundamentarse en las Ciencias Naturales las había llevado a un rotundo fracaso, pues reflejan una ruptura entre el empirismo y el racionalismo, afectando así la continuidad del conocimiento. Por ello, "los problemas que nacen de la práctica educativa deben ofrecer medios para dirigir las -

(59) Dewey, John. "La ciencia de la educación" en: Alba, Alicia. ¿Teoría Pedagógica? Lecturas complementarias. p. 108

(60) Dewey, John. "La ciencia de la ... Op. cit. p. 111



Sin lugar a dudas, la importancia que desde el pragmatismo se le designa al interés, a la comunicación y a la continuidad, entre la ciencia y la sociedad es vital, porque enfatiza, en cierta forma, los distintos procesos por los cuales los hombres objetivan su realidad. Sin embargo, al reducirla a un ámbito meramente instrumental, borra la capacidad crítica del sujeto, al establecer como criterio único de verdad el éxito de la actividad instrumental. Justificando así, la construcción de una pedagogía adaptacionista y preparando el camino para lo que posteriormente se denominará como Tecnología de la Enseñanza (63).

Antes de dar término al capítulo presente, se requiere destacar algunos aspectos en los que tanto Durkheim, Dilthey como Dewey convergen, así como de ciertos cuestionamientos que se fueron armando como consecuencia de tal devenir. Diremos pues - que, ésta relación tripartita, aludiendo a su vez a los tres discursos que las articulan como de la relación dialógica en que se encuentran; comparten el hecho de reconocer en la educación una forma valiosa de legitimar, compartir y transmitir concepciones y prácticas a los miembros de una sociedad. En donde la pedagogía aspira a una totalidad, a un control absoluto de lo que se pretende desarrollar en los hombres como parte, precisamente, de esos valores socialmente aceptables. Pero, en donde se desconoce aquellos espacios en que los sujetos se mueven de forma contraria a lo "normalmente establecido", y de los que también por encontrarse vinculados con el deseo o actos inconscientes se mantengan, al escapar de los procesos de racionalización, al margen de dichas producciones.

La pedagogía aparece así, como un proceso de racionalización de lo educativo imbricada primordialmente en el desarrollo de aquellas capacidades tendientes a hacer acequiables los actos educacionales por medio de los saberes que históricamente le han constituido. La racionalización que la pedagogía ha efectuado de la educación recoge de ésta la mediación que permite al hombre identificarse con su mundo, pero desconoce su papel de práctica social. Es decir, incursiona en lo que ella revela de manera fragmentada y deja a su vez a un lado lo que oculta, lo cual como se sabe no puede develarse por sí misma, sino en su articulación con los distintos discursos que la conforman. Así, la-

---

cias". Gargani, Aldo. Crisis de la Razón. p. 25

(63) Entre las llamadas Tecnologías de la Enseñanza reconocemos - aquellas que van desde el conductismo, principalmente, el skinneriano, las de la Tecnología Educativa hasta las más innovadoras, como el caso de la Robotopedagógica.

pedagogía despoña a los sujetos de un saber que les permita actuar de una determinada forma ante una situación dada y en este sentido les otorga una capacidad de manipulación. Empero, ella tan sólo puede asentarse, en tanto se logre una correspondencia entre el sentido común de los distintos grupos sociales con relación a un proyecto político-social. De ahí, que para Dilthey la pedagogía dependiera de las verdades políticas, en Dewey se entrelazara en su concepto de democracia y en Durkheim se distinguió en su moral racionalizada.

De lo anterior se destaca que, la pedagogía enfrenta tres obstáculos epistemológicos fundamentales, en el sentido de Bachelard. Uno el de quedar reducida a lo educativo como una relación inmediatista, el segundo el de supeditarse a lo científico como el único medio de validar el proceso de racionalización de lo educativo, y un tercero, el de centrarse en la escolarización. Lo anterior significa que la pedagogía enfrenta varios procesos de institucionalización, entre ellos destaca: el de legitimar en los espacios escolarizados formas de enseñanza unitarias, el de servir de lo científico para utilizar un tipo de conocimiento especializado, que asegure su transmisión bajo un éxito controlado y el de legitimar, a partir de sus discursos, determinados procesos educativos, entre los principales. Por ello, no bastó que Dilthey tratara de ver a la pedagogía desde las Ciencias Humanas para darle una visión distinta a la asignada desde la tradición galileana, pues no sólo ajusto a la pedagogía, mediante ésta, a la comprensión de lo condicionado, si no que prosiguió, en su afán de diferenciarla de las Ciencias Naturales, en una línea un tanto científicista; pues como señala Bourdieu: "[...] Esta grosera equivocación condujo a fabricar distinciones forzadas entre los dos métodos para responder a la nostalgia o a los deseos piadosos del humanismo, y a celebrar ingenuamente redescubrimientos desconocidos como tales o, además, a entrar en la puja positivista que escolarmente copia una imagen reduccionista de la experiencia como copia de lo real" (64)

Sin embargo, aún con todo lo cuestionable que resulta la preferencia que, existió tanto en Dilthey como en Durkheim para que la pedagogía estuviera cercana a la construcción científica del conocimiento, es más favorable a la presentada hoy en día bajo la asignación de la tecnología educativa, ya percibida desde Dewey, en donde la pedagogía incursiona en una formación instrumental y asume una total indiferencia a lo que Carrizales ha llamado por formación intelectual.

Asimismo, no podemos negar en ningún momento la importancia de la educación en los procesos de producción social del conocimiento, sino más bien, lo que aquí se pone en tela de juicio es el de quererla ver desde sí misma y sin ruptura alguna, - como posibilitadora de cambios y como objeto en sí de conocimiento, pues indudablemente tal relación ha conducido a la pedagogía a quedarse en la representación del hecho educativo.

En la actualidad las Ciencias de la Educación como el planteamiento teórico-metodológico denominado como "discursos pedagógicos" asumen, desde tradiciones distintas, la problemática entre educación y pedagogía. Motivo por el cual serán tratadas - en el siguiente capítulo, no sólo por la importancia de sus propuestas sobre el tema referido, sino también por la posición que asumen ante la crisis de la Racionalidad Clásica.

**CAPITULO III: RELATIVISMO-CIENCIAS DE LA EDUCACION-  
DISCURSOS PEDAGOGICOS.**

El título que alude a este último capítulo puede generar varias dudas. Tal vez, una de ellas, gire sobre la posible relación entre el relativismo, las Ciencias de la Educación y los Discursos Pedagógicos. Y, adelantándonos quizás, un poco a las demás interrogantes que surgan del mismo queremos puntualizar lo siguiente:

a) El posible vínculo que pueda establecerse entre el relativismo y los dos antes señalados no debe entenderse como una interrelación causa-efecto, ni mediante una simple analogía. Esto es, la crisis y reconstrucción de la producción del conocimiento no repercute de manera inmediata y por igual en la construcción teórica de los distintos objetos, en tanto debe tomarse en cuenta su constitución histórica-social.

b) Sin embargo, dada la coyuntura en la que tiene lugar y la crisis que provocó en la concepción del quehacer científico y del conocimiento en general no debe tomarse a la ligera, sobre todo si ya desde el pragmatismo - con referencia a Mach y Dewey - se empieza a detectar en la práctica educativa la necesidad de una aplicación útil del conocimiento científico.

c) Asimismo, el relativismo no se articula por igual en los distintos objetos del conocimiento y por tanto adquieren múltiples significados de acuerdo a la tradición teórica-metodológica con la que se afilie. Empero podemos examinar su influencia en el rechazo a la racionalidad clásica, tanto en sus formas lógicas apriorísticas de conocer, como por su tentativa de una aprehensión de la realidad de manera totalizante: colocándose a favor de la relatividad del conocimiento y de la unión entre el saber y la actividad.

Ahora bien, la gran pregunta, la cual constituye el eje primordial del presente capítulo es en torno a cómo la pedagogía con los saberes que la han constituido históricamente, afronta y asume dicha crisis, pues como recordaremos tiene que enfrentar tres obstáculos epistemológicos básicos: su reducción a lo educativo, a lo científico y a la escolarización. Por lo pronto, queremos plantear de manera ingenua a las Ciencias de la Educación ¿dónde quedó la pedagogía? y a los Discursos Pedagógicos -

**¿qué sucedió con lo científico y lo educativo?, claro que ésto - nos lleva más allá de su significado literal.**

### 3.1. EL RELATIVISMO Y LA CRISIS DE LA RACIONALIDAD CLASICA

Afirmar que con el advenimiento del relativismo la racionalidad clásica entró en crisis, significa que "[...] un conjunto eterno de normas, de reglas, de requisitos y modelos de conducta racional se encuentran sometidos a revisión"(1). Y por tanto no son motivados por un desarrollo o crecimiento natural de la ciencia, como algunos lo han querido referir, sino que es una crítica a los fundamentos epistemológicos de la misma y de la construcción en general del conocimiento de lo social que, a su vez se articulan en diversos ámbitos del quehacer humano, los cuales reflejan la imposibilidad de continuar basándose en los principios de la racionalidad clásica, debido a que ésta:

a) Al estar supeditada en una lógica formal, es decir - en conceptos apriorísticos y lógicos fundamentados en imágenes abstractas y comprobadas entre sí, sin referencia externa, no logra cubrir las necesidades del capitalismo, que ya no se conforma con la implementación de inventos científicos que de manera esporádica aporten avances técnicos; sino que requieren cada vez más de una relación estrecha entre los progresos científicos y técnicos que generan a la par bienes de consumo y median te la circulación de reglas técnicas guían la acción instrumental de los sujetos en base a un saber empírico.

b) Esto es, la racionalidad entra en crisis porque fundamentada en una lógica apriorística difícilmente podía aportar elementos para la relación ciencia-técnica, en cuanto tendía a hacer caso omiso del movimiento de la realidad mediante el sometimiento de ésta a una estructura conceptual fija; misma que la imposibilitaba "[...] redefinir las nociones y los objetos teóricos sobre el terreno de las experiencias físicas ... y por tanto de contribuir continuamente en el desarrollo científico-técnico" (2).

c) Por ello en esta coyuntura el relativismo toma gran fuerza, pues pone "[...] en discusión las imágenes abstractas... fijando una nueva forma de racionalidad, definiendo toda noción dentro de una retícula de relaciones y no sobre la base de una metanorma lógica fijada independientemente de las determinaciones de las funciones físicas"(3). Esto significa que el rela-

(1) Gargani, Aldo en: De la Garza, Enrique. El método de lo concreto-abstracto-concreto. p. 1

tivismo, como lo que señala Ortega y Gasset se manifiesta a favor de:

-Una realidad relativa que a su vez es absoluta, pues - si bien esta realidad es la que el observador percibe desde el - lugar que ocupa (relativa) para nada implica que sea subjetiva, - ya que parte de fenómenos de hechos determinados que en base a - experiencias inmediatas buscan una legalidad que les sea compati - ble. Así, habrá puntos de vista distintos con respecto a la apli - cabilidad que de ellos se haga: "No se trata, pues, de reincidir en una interpretación subjetivista del conocimiento, según la - cual la verdad sólo es verdad para un determinado sujeto[...] Lo - que ocurre es que una de las cualidades propias de la relatividad - consiste en tener una perspectiva, esto es, de organizarse - de diversos modos para ser vista desde uno u otro lugar. Espacio y tiempo son los ingredientes objetos de la perspectiva física, y es natural que varíen según el punto de vista" (4)

-Declara que todo conocimiento de la realidad comienza con la experiencia y termina con ella. Todo aquel conocimiento - que pretenda partir de conceptos lógicos está destinado al fracaso. Sin embargo, existe una conexión intuitiva entre la experiencia y los axiomas, que permite someter dichos principios a una - verificación que en base a la experiencia interrumpa continuamente la formación de un círculo lógico. Por ello, se afirmará que - la Teoría de la Relatividad parece tener una mejor base empírica que el viejo principio desplazado. Pues, si bien se parte de la - experiencia ésta debe estar orientada a sistematizar información en torno a cómo deben construirse leyes de la naturaleza mediante la exclusión de toda inmovilidad, en tanto las cosas poseen - cualidades propias y sólo logran tomar sentido a través de su acción con otros objetos. Esto último, en la construcción del conocimiento tendrá, por enunciar tan sólo algunas, dos grandes repercusiones: una que la realidad al entrar en choque con el sujeto cognoscente genera impresiones y respuestas distintas en rela

(2)Gargani, Aldo. Crisis de la Razón. p. 25

(3)Gargani, Aldo. Crisis...Op. cit. p. 23

(4)Ortega y Gasset, José. "El sentido histórico de la Teoría de - Eistein" en: El tema de nuestro tiempo. p. 176. Al mismo tiempo plantea que la gran aportación de la Teoría de la relatividad, retomando a Eistein, es el haber corregido el excesivo - centralismo del hombre situándolo como una parte más del universo y otorgando a la razón un papel más modesto: "de dictado - ra pasa ser humilde instrumento que ha de confirmar en cada - caso su eficacia. Op. cit. p. 185

ción a la posición que el observador ocupe ante ella y segunda, como consecuencia de lo anterior, la ciencia será resultado "[...] de una mutua selección entre las ideas puras y los puros hechos.[...] Así la razón deja de ser norma imperativa y se convierte en arsenal de instrumentos, la observación prueba éstos y decide sobre cual es el oportuno"(5).

Por otra parte, también subsiste cierto recelo ante la aparente hazaña del relativismo frente a la racionalidad clásica. Ya que se dice que éste no ha solucionado uno de los grandes dilemas filosóficos generado entre el idealismo y el realismo, reduciéndolo tan sólo a un mero sentido de aplicabilidad. De igual manera se le culpa por pronunciarse por una Teoría Relativa cuando es la técnica la que viene a fungir dicho papel, al distinguir cuando "algo" es propio del "hecho físico" y cuando es meramente tangencial. Por último, una de las más fuertes críticas, que se suman a las ya enunciadas, se deriva de aquella idea que el relativismo profesó sobre los choques de objetos y la relación de éstos con el tiempo y el espacio en que acontecen, puesto anterior dió pie a caracterizarla como una teoría de los sucesos probabilísticos en torno a la cual se mueve toda creación o como unos suelen decir un relativismo absoluto (6).

(5)Ortega y Gasset, José. "El sentido histórico... Op. cit.p.185

(6)Bertrand Russel es uno de los que más tenazmente han combatido, dentro de la corriente del Neopositivismo a la Teoría de la Relatividad. Curiosamente ambos comparten principios del empirismo de Hume como de sus demás contemporáneos: Ernst Mach y Ludwig Boltzman. Como se recordará el Neopositivismo se caracterizó por su total repudio a la metafísica y su preponderancia a la creación de un metalenguaje, en donde cada palabra designará una cosa y se comprobará desde sí misma y sin ningún contacto con el exterior; cosa totalmente distinta a los postulados del relativismo, el cual veía en esto un total reducción del conocimiento, ya que el primero negaba con tal afirmación el movimiento de la realidad. Espero, algunos comentarios que Russel realizó sobre el relativismo son importantes para una posterior reflexión sobre sus implicaciones sociales, entre las que sobresalen: "Lo que sabemos del mundo físico repito, es mucho más abstracto de lo que antes se creía. Entre los cuerpos hay incidentes, tales como las ondas luminosas. De las leyes de estas incidencias sabemos algo más que lo que se puede expresar en fórmulas matemáticas. De los cuerpos mismos... sabemos tan poco que ni siquiera podemos estar seguros de que son algo: pueden ser simples grupos de sucesos en otros lugares, sucesos que podríamos considerar naturalmente como efectos. Por su puesto que inter

Sin duda, la Teoría de la Relatividad es sumamente compleja y por tanto difícil de comprender y mucho más de cuestionar. Pero, su gran reto, como bien lo señala De la Garza "[...] es el viejo problema del movimiento de lo real de su transformación y de cómo captar racionalmente al objeto en transformación. Específicamente, el problema del movimiento de lo real como articulación entre objetivo y subjetivo que excluya todo determinismo y que a la noción de causalidad clásica, la pueda sustituir por la definición de espacios de posibilidades para la acción de los sujetos" (7).

pretamos al mundo de un modo gráfico [...] De modo semejante al físico que no conoce nada de la materia a excepción de ciertas leyes de su movimiento, conoce no obstante lo suficiente para permitirle su manipulación. [...] Lo que sabemos de la materia por abstracto y esquemático que sea, es suficiente en principio para decirnos las reglas según las cuales produce percepciones y sentimientos en nosotros. [...] La conclusión final es que sabemos muy poco y sin embargo, es asombroso lo mucho que conocemos. Y más asombroso todavía que un conocimiento tan pequeño nos pueda dar tanto poder. Russell, Bertrand. El ABC de la relatividad. pp. 182-183

- (7) De la Garza, Enrique. El método concreto-abstracto-concreto. p. 1. Este mismo autor señala que con la crisis de la racionalidad clásica devienen dos grandes luchas metodológicas entre lo que él llama como verificacionismo y constructivismo. Sin embargo, aclara que ya desde la metodología marxista, que él ubica dentro del constructivismo, puede reconocerse una propuesta distinta a la Racionalidad Clásica, ya que ésta dá una alternativa "[...] ante la crisis de la Ciencia Social - en su incapacidad de captar el movimiento, mediante un método que va de la percepción vivida al pensamiento abstracto y de éste a la práctica o en otras palabras en donde lo concreto expresa lo real en sus múltiples propiedades y conexiones". Lo anterior permite reconocer a la Teoría de la Relatividad como parte de las diversas prácticas sociales, no como un soliloquio, sino que además de sus enfrentamientos con la Racionalidad Clásica, se mantiene en confrontación con otras, que a su vez se postulan como opción ante la misma. Pero también habría de identificarse en ella su vínculo ineludible con el discurso dominante, no de manera equívoca, sino como respuesta a los distintos proyectos políticos-sociales, que la convierten, digamoslo así, en la llave maestra para resolver las limitantes de la Racionalidad Clásica. Al mismo tiempo se presenta como una coyuntura en la que se recuperan diversos planteamientos teóricos-metodológicos antes olvidados, y otros tantos se involucran en procesos de reconstrucción.

En este sentido, se abre todo un cuestionamiento para aquellas construcciones que han intentado crear objetos totalizadores, sin reconocer el movimiento de la realidad y la imposibilidad de captarla en una teoría prefabricada o en saberes que por sí mismos intenten responder a un todo, sin entender el objeto en transformación. En el ámbito de las Ciencias Humanas o Sociales - la crisis de la racionalidad clásica presenta matices muy variados sobre todo porque se articula de manera peculiar con la historia política y social de las mismas. Como recordaremos éstas se encuentran en lucha por defender no sólo su estatuto científico, sino también su existencia social. Para aquellas, que aún a costa de mecanizar los procesos sociales habían optado por fundamentarse en las Ciencias Naturales, se ven en la necesidad de romper con las bases epistemológicas apriorísticas, tendrá esto que ver con la epistemología aposteriori?, y admitir la relatividad del conocimiento. Otras tantas ven como imprescindible reconstruir sus objetos, ya no bajo la única pretensión de una comprensión de lo social, sino que consideran básica la mediación dialéctica entre la comprensión y la explicación que, conduzca a una crítica social y reconozca en la construcción del conocimiento un interés emancipativo. Así, en el ámbito de las Ciencias Sociales o Humanas, tal crisis se halla plasmada, con sus respectivas limitantes e interpretaciones, en los movimientos del Racionalismo Crítico, en la verdad universal por accidente de Hempel, hasta el generado por la Escuela de Frankfurt. Las cuales han aportado, en mayor o en menor medida, serias críticas ante la carrera obsesiva de la pedagogía por querer totalizar, en el sentido del panóptico al que se refería Foucault, los procesos educativos o bien le han suado otras funciones desde una propuesta de totalidad relativa, pero finalmente unificante (8).

(8) El sorprendente desarrollo de las Ciencias Sociales en el siglo XX tiene lugar al término de la primera guerra mundial. Lo anterior tiene su explicación en el hecho de que el aparente avance del "Estado positivo" se había tornado efímero ante los sucesos acaecidos y ya no bastaba seguir bajo una actitud contemplativa. Sin duda, también la Revolución Rusa y los cambios políticos y económicos en el mundo entero tuvieron mucho que ver en este sorpresivo adelanto. Por otra parte, la temática central que constituye a su vez el punto de debate en la construcción del conocimiento de lo social en el presente siglo, se destacan en dos categorías básicas: la del trabajo y la del lenguaje. De tal debate destacan aquellos que consideran el trabajo como la única mediación por la cual el hombre se humaniza - véase a Marx - o bien los que ven en el lenguaje la vía única para la socialización del hombre - G. H. Mead -; y un tercero que busca la mediación entre-

En otras palabras, la crisis de la Racionalidad Clásica - afectó tanto la noción misma de la educación como de las relaciones que ésta establecería con los distintos campos del conocimiento e incluso de las investigaciones que en base a lo educativo se hicieran.

Si en el primer capítulo decíamos que realizar un análisis epistemológico sobre la problemática entre lo educativo y lo pedagógico significaba reducirlas a si eran o no científicas, ahora replantada la noción epistemológica, ya no basta preguntar si entran o no dentro de tal rango, sino que además se le anexa si su construcción posee o no una aplicación social, que para el caso del discurso dominante sugiere un vínculo ciencia-técnica. Pero, seguramente se preguntará si acaso este dilema no estaría más que resuelto para la pedagogía al tener como objeto principal el cómo racionalizar los procesos educativos. A lo cual agregamos que, la pedagogía al no entrar desde su inicio al rango científico, ya se encontraba hacia un buen tiempo en debate, véase el segundo capítulo, pero además habría que considerar también, que ese cómo es resultado de las distintas prácticas sociales y como tal asume diversas interpretaciones. Por ejemplo, podemos identificar en el siglo XIX y aún a principios del XX, que el intento por buscar los procedimientos adecuados para lo que el hombre era "llamado a ser y a hacer" requería de una aceptación e introyección de las normas sociales como el único medio para participar socialmente y en base a ello identificarse como parte de un grupo. Esto es la relación hombre-hombre, la filiación a un grupo por común acuerdo, con sus consabidas limitaciones institucionales, eran básicas. En cambio, ya entrado el siglo XX, al darse una mayor preponderancia al saber hacer y por tanto a las acciones instrumentales aparece, por decirlo así, el éxito o el fracaso como los intermediarios básicos de dichas relaciones. El compromiso se encuentra en la aplicación correcta de lo que se debe hacer, el reforzar las conductas exitosas. El trato con otros se da, cada vez en un mayor porcentaje, a partir de los instrumentos o de la información que

---

el lenguaje y el trabajo al considerar que "no hay trabajo (humano) que no parta del universo simbólico". Cfr. Lamo de Espinosa, Emilio. La teoría de la cosificación de Marx a la escuela de Frankfurt. Asimismo cabe destacar que en la práctica educativa ha tenido fuerte influencia - desde el estructuralismo-funcionalismo- una concepción científica de la comunicación, que reduce el lenguaje a un mero proceso de emisor-mensaje-medio-receptor y retroalimentación, según David K. Berlo, en el cual se hace evidente la negación de una dialéctica comunicativa y se obvia la mediación del trabajo en los procesos de socialización del hombre.

otros nos puedan aportar para efectuar una actividad, una investigación, en fin una acción pedagógica. Las relaciones tiene lugar en un espacio y tiempo determinado. El saber pedagógico centrado en la relación maestro-alumno corre el riesgo de convertirse en meros espectros que después de informar y subsionar desaparecen. Tal vez, esto ya lo preconizaba Einstein cuando afirmaba: "Soy un verdadero y auténtico viajero solitario y no pertenezco por completo al Estado, ni al hogar, ni al círculo de amigos y ni siquiera al círculo familiar más estrecho " (9).

Ante tal coyuntura, nos interrogamos sobre el papel que vendrá a confrontar la pedagogía en base al nuevo proceso de Racionalización en torno al problema educación-ciencia-técnica, el cual trataremos de dilucidar en el siguiente apartado.

---

(9) Einstein, Albert. Como veo al mundo. p. 11

### 3.2. CIENCIAS DE LA EDUCACION - DISCURSOS PEDAGOGICOS

Hasta hoy es imposible pensar a la pedagogía desde sí misma y por tanto aislada de la producción del conocimiento de lo social. Por ello, volvemos a rectificar la necesidad de entenderla en su articulación con los saberes que la han ido constituyendo como de la vorágine teórica - metodológica, de la cual ya hemos hecho algunas referencias. Sin embargo, ésta no debe ser vista como una relación por igual; sino más bien concebirla con sus rupturas y especificidades propias. Es decir, no implica un vínculo dado por una causa, crisis de la Racionalidad Clásica, que lleve consecutivamente a un efecto, ruptura y reconstrucción de los saberes pedagógicos, pues de ser así, tendríamos que dar paso a la analogía y negar con ello que el "punto de vista crea el objeto".

Por tal motivo, si hemos procesado a enfocarnos en el presente apartado, tanto a las Ciencias de la Educación como a los Discursos Pedagógicos se debe haber que en ellas se articulan, gran parte de la polémica que en lo que va del siglo XX se ha realizado en torno a lo educativo. Pero, en el que es indispensable tomar en cuenta que también como recorte metodológico deja a su vez a un lado otras propuestas y sin duda ocultará otros tantos saberes. Empero, cumple con una de nuestras expectativas primordiales: el de ir dilucidando la problemática que se entretiene entre lo educativo y lo pedagógico, de la cual hasta el momento se ha reconocido tres obstáculos epistemológicos básicos.

Ahora bien, como parte tanto de las Ciencias de la Educación como de los discursos pedagógicos podemos reconocer distintos planteamientos teóricos-metodológicos. Sin embargo, en ellas persisten ciertos planteamientos que las ubica dentro de una tradición determinada: por ejemplo, sitúa a las Ciencias de la Educación como parte de la tradición galileana, mientras que a la segunda se le atribuye a la aristotélica. No obstante, si bien no es del todo incierto tal asignación, puede conducirnos a una serie de equívocos y a estrechar a un más su problematización. Por lo cual, es conveniente abrir con un abanico de preguntas en relación a:

- La problemática que en torno a lo educativo y a lo pedagógico se plantea.
- Desde dónde cuestionan los saberes que históricamente han constituido a la pedagogía.

- ¿Que posibilidades, alternativas y limitaciones postulan ante la triada ciencia-técnica-escolarización?
- y finalmente, ¿Cuáles son las expectativas que se realizan con respecto a la construcción teórica de la pedagogía?

Aclaramos que no se presenta en forma de listado, sino, más bien actúan como ejes que al mismo tiempo delimitan metodológicamente los aspectos a tratar y evitan perdernos en cuestionamientos, que si bien pueden ser de suma importancia, no se enlacen con la temática central a polemizar.

#### a) SOBRE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION

Sin duda, el hecho de que en el año de 1977 en la Universidad de Salamanca se abriera un debate sobre la problemática del estatus científico de los estudios sobre la educación, deja entrever que aún el problema de la cientificación de lo educativo es tema de debate. Pero, también es evidente que después del mismo ya nada quedo igual. Fundamentalmente porque se puso a prueba la pedagogía, y al parecer no cumplió con los requisitos exigidos: una base científica, un no a la universalidad del conocimiento, recuérdese el relativismo, y el de estar incorporando constantemente información dentro de un campo teórico básico. En su lugar se abre paso a las Ciencias de la Educación, que bajo una tendencia interdisciplinaria pone en tela de juicio el sentido unitario normalmente atribuido a la pedagogía, pues como lo señala Escolano: "La sustitución de la etiqueta académica-científica \*pedagogía\* por las \*ciencias de la educación\* no obedece a razones de simple mudanza formal, sino que responde a mutaciones conceptuales y estructurales que afectan profundamente el ámbito y perspectivas de lo que tradicionalmente hemos venido considerando como ciencia pedagógica" (10)

(10) Escolano, Agustín. "Las Ciencias de la Educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos" en: De Alba, Alicia. ¿Teoría Pedagógica? Lecturas Introdutorias, p. 367. Por otra parte aclara que las Ciencias de la Educación es un término ampliamente utilizado en los países anglosajones donde tuvo fuerte influencia el pragmatismo, pero no así en América Latina donde aún se suele emplear el término pedagogía. Sin embargo, reconoce que día a día el primero va ganando terreno sobre el segundo, debido a su repercusión no sólo en el ámbito de construcción de lo educativo, sino también por su amplia utilización en los organismos internacionales y por la difusión dada en los diversos libros de textos. El cual, como

Además del carácter interdisciplinar con que las Ciencias de la Educación buscan justificar el desplazamiento de la pedagogía se agrega que, ésta última presupone un ámbito muy reducido de acción: su estudio a la infancia y su dedicación a aspectos involucrados a resolver problemas internos de la institución escolar y su posible identificación didáctica-practicista, son tan sólo algunos puntos del que se le inculpan. Así, las Ciencias de la Educación dicen basarse en cuatro aspectos, los cuales en apariencia les permite superar las limitaciones atribuidas a la pedagogía, siendo éstas las siguientes:

a) La educación se vincula con todas las etapas de la vida o en otros términos se maneja como educación permanente.

b) Se distingue a la educación escolar como subconjunto del sistema educativo y por tanto determinado por las necesidades que la sociedad imponga en su conjunto.

c) La educación es vista como un medio para el desarrollo integral del hombre.

d) Se busca un criterio de unidad epistemológica que reu-

---

bien lo señala Apple cumple no sólo una función comercial, sino también tiende a generar una violencia simbólica. Esto es funge como garantía para hacer efectiva la transmisión de valores y contenidos que hagan factible su aceptación social. Una última observación que queremos realizar sobre la crisis de la pedagogía en los 70's es la repercusión que tuvieron en el debate educativo los textos de "La reproducción de Bourdieu y Passeron" y el de la "Escuela capitalista de Baudet y Establet", quienes señalaron de una u otra forma: la arbitrariedad cultural de los contenidos escolares, el refuerzo de ésta por parte de la acción pedagógica, el reconocimiento de la última en los distintos procesos sociales, la reproducción de la cultura en general y el de la escuela como una ideología de ocultación de las desigualdades sociales, entre los principales. Los cuales abrieron un campo prolífero de debates que a nuestro parecer pueden delimitarse dentro de tres grandes grupos: a) los que consideraron a los procesos escolarizados y educativos como mecanismos meramente ideológicos, b) los que rechazaron ésta perspectiva y postularon a cambio procesos de resistencia; c) y finalmente aquellos que se mantuvieron al margen de las anteriores y se dedicaron tan sólo a incorporarse a las novedades de la modernización. Cfr. Palacios, Jesús. La perspectiva sociopolítica del marxismo.

na a todas las ciencias bajo una noción interdisciplinaria, que elimine a su vez todo riesgo de ruptura entre las distintas Ciencias Humanas-Sociales y sus métodos a fin de constituir las Ciencias de la Educación, que mediante un análisis comparativo logre evidenciar ciertas reglas y leyes del fenómeno educativo.

Estos cuatro puntos, que fundamentan a las Ciencias de la Educación pueden incluso considerarse un tanto afines a los mismos planteamientos, por los cuales éstas descartan a la pedagogía. Y por tanto, funcionan como vía para abrir la discusión sobre dicha suplantación.

En primer lugar, descartar a la pedagogía por no vincularse con otros niveles escolares y procesos educativos diversos es hasta cierto punto ambiguo. Debido a que el tiempo y el espacio - por sí mismos, no justifican la delimitación de la pedagogía. Pero sí evidencian cómo desde las Ciencias de la Educación se intenta, una vez más, negar su configuración a la luz de los diversos procesos sociales. Por ejemplo, se argumentará que cuando existe un problema de "conducta de los hijos", los padres acudirán inmediatamente al auxilio de la pedagogía, pero una vez resuelto el problema se olvidaran totalmente de ella. Es decir, se le enclaustra obviando su relación con las distintas prácticas sociales, negando así, que solamente ese espacio y tiempo adquieren sentido como parte de los proyectos políticos-sociales con el que se articulan. Sin embargo, esta negación por parte de las Ciencias de la Educación hacia la pedagogía, tiene mayor claridad cuando se entiende que se halla entrecruzada por la polémica, como bien lo señala Furlán, acerca a sí es la escuela la agencia educativa adecuada - para seguir monopolizando la función educativa o se le opta por la pluralización de agencias educativas basadas en modelos instructivos a partir de funciones distintas. En este sentido nos preguntamos: ¿Cuál es el papel que se quiere superar con la educación permanente? y ¿Qué relación guarda con la pluralización de las agencias educativas?

En otras palabras, las Ciencias de la Educación se presentan en una coyuntura, donde la educación como escolarización es fuertemente criticada, tanto por su reducción, como por su masificación e ideologización, consulté a Bourdieu, Establet y Althusser. La educación permanente a la cual se aboga, busca ante todo conciliar dos planteamientos que intentan dar solución a dicha crisis: la educación popular con la educación de adultos, la primera de origen latino y la segunda anglosajona. Precisamente serán la UNESCO y la ONU, quienes a partir de una crítica sobre las limitaciones clasistas de tales planteamientos, deciden y proponen difundir en su lugar a la educación permanente, en tanto ga-

rantizaba: "un crecimiento ético y político de toda la sociedad, - rompe con los problemas y limitaciones clasistas, integra constantemente a los individuos a su sociedad mediante la creación de actitudes y conductas nuevas, a fin de sustraerlo de las influencias de la masificación y, finalmente unifica términos tanto en los países avanzados como en los llamados subdesarrollados" (11).

(11) Cfr. Bertin, Giovanni M. "Educación permanente y tiempo libre" en: Educación y Alienación. Ahondar sobre educación popular - amerita realizar un estudio minucioso, el cual por su complejidad, es imposible tratar en unas cuantas líneas. Empero, por su importancia es conveniente enfatizar algunos puntos, a fin de tener, al menos, un poco de claridad sobre el mismo. Así, a la educación popular se le ha entendido tradicionalmente como aquellas prácticas educativas que emergen del pueblo como una expresión, en la mayoría de los casos, de resistencia ante los discursos educativos dominantes, las cuales se desarrollan en base a sus propias contradicciones - proyectos de clase - y en interrelación con el proyecto hegemónico. Precisamente, la doble articulación por la cual se conforman da un carácter muy especial a su concepto principal y controvertido: - pueblo. Pues, algunos consideran que es una fraseología burguesa de corte populista y nacionalista, que seduce a las masas bajo un intento de redistribución de ingresos - Vasconi-, Otros más se afanan por demostrar que tras la misma se ocultan los conflictos de clase al unificar diversos grupos sociales - sin explicar dicha síntesis. Sin embargo, reconoce que dada la historia política y social de América Latina, el concepto de pueblo es un intento por buscar identificar a los sujetos, no en torno a una concepción de mundo, sino en una concepción de nación, como una respuesta al Imperialismo, y a su vez manifestación de las contradicciones sociales. Por su parte Adriana Puiggrós distingue, dentro de las prácticas y sentidos pedagógicos producidos por los sujetos dominantes dos grandes tendencias. El primero dirigido a fortalecer una cultura nacional-estatal, y el segundo influido por los discursos pedagógicos europeos mejor conocidos bajo la denominación de anarquismo y socialismo. Estos últimos se esforzaron por evidenciar lo opresivo del sistema de enseñanza estatal y por generar propuestas "descontaminadas" del discurso pedagógico dominante, lo cual les llevaría a proponer un saber como sustituto de otro, sin romper previamente con los obstáculos epistemológicos del mismo. Por ejemplo, se consideró, por un lado, al obrero inconscientemente socialista e instintivamente igualitario, hecho que le llevaría por una vía natural a heredar su misión histórica de emancipar a la humanidad, y por el -

Mediante la integración del concepto de educación permanente en las Ciencias de la Educación se intenta ganar espacios de interpelación, al mismo tiempo que se nulifican las divergencias con respecto a la problematización de lo educativo, mismo que se fortalece a su vez bajo el criterio de unidad epistemológica, punto a tratar posteriormente. Se dirá pues, que la educación permanente es el medio más asequible para equilibrar los cambios, ya que tiene dos dimensiones: "Debe preparar el cambio y hacer paces a los individuos para aceptarlo y aprovecharlo: crear un estado de espíritu dinámico, no conformista ni conservador. Paralelamente debe jugar el rol del antídoto ante numerosas deformaciones del hombre y de la sociedad, ya que una educación democratizada debe poder remediar la frustración, la despersonalización y el anonimato del mundo moderno" (12). Hablar de antídoto significa utilizar medios preservativos para evitar cualquier descontrol. - Pensemos como aquí, ya se reconocen los estragos de la modernidad, sin embargo, son aceptados en cuanto responden a una dinámica natural que debe ser controlada y apoyada, incluso se acepta que, el mismo concepto de educación permanente no hace más que crear una estructura que apoye a esa dinámica natural e involuntaria del hombre por instruirse y formarse a lo largo de la vida "[...] bajo la influencia del ambiente en que ésta transcurre y como resultado de las experiencias que moldean su comportamiento, su visión del mundo y de los contenidos de su saber" (13).

Aquí, de nueva cuenta encontramos la categoría de continuidad, remitase a Dewey, para explicar el paso del sujeto de un estado inmaduro a uno complementario, del joven al adulto. En palabras de Dewey la educación debía ser una ocupación de toda la vida, en tanto la vida era un proceso evolutivo. Así, la educación permanente verá en los procesos escolarizados, tan sólo una de las líneas de continuidad de la vida. Debe por tanto marcarse

---

otro niega a la política toda capacidad de transformación, así el sujeto revolucionario debería utilizar una metodología pedagógica despolitizada, que le condujera de lo irracional a lo científico (Proudhon y Bakunin). Pese a todas éstas contradicciones no puede negarse su influencia en la construcción de los discursos pedagógicos latinoamericanos. En cambio notase en la Educación de Adultos, que no existe rompimiento con el planteamiento de Educación Permanente, pues se ensambla, sin aludir al conflicto de clases, como parte constitutiva en el proceso continuo-evolutivo del funcionalismo-pragmatismo. Cfr. Puiggrós, Adriana. La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas.

(12) Faura, Edgar en: Castrejón, Diez Jaime. Educación permanente. p. 8

(13) Castrejón, Diez Jaime. Educación ... Op. cit. p. 7

otros caminos para que la educación no desfallezca y se siga generando en otros espacios, a fin de que el hombre se integre constantemente a los adelantos científicos-técnicos. Se perciben otros procesos educativos no necesariamente escolarizados, pero se busca que éstos adquieran un carisma más especializado, más profesional, lo cual "[...] podría provocar un vaciamiento del espacio institucional de la escuela y estaría introduciendo el modelo escolar de la instrucción dentro de la casa de cada uno" (14).

Podríamos incluso mencionar una transpolación no del espacio físico que ocupa la escuela, sino de los modelos instruccionales distribuidos en diferentes espacios y bajo funciones distintas. Piénsese en la educación de adultos, en la capacitación y en los distintos medios de comunicación, por citar algunos, en los que se hace patente la necesidad de manejar saberes especializados que lleven a una pronta realización. De igual manera, la institución escolar toma un carisma más de empresa que de formadora de ciudadanos.

Las Ciencias de la Educación por medio del concepto de educación permanente afronta nuevos procesos de racionalización e institucionalización de lo educativo, sin antes comprender o explicar las formas de participación de la pedagogía en la racionalización de ésta. Sólo ve en ella uno de los tantos momentos en la historia de la educación que debe afrontar un proceso de evolución. Superpone así un saber sobre otro, sin efectuar un cuestionamiento crítico de la misma.

Por otra parte, bajo el criterio de unidad epistemológica las Ciencias de la Educación aspira a crear un cuerpo teórico básico donde se lincen las asperezas de las diferentes tradiciones mediante la interdisciplinariedad, en donde la producción del conocimiento se reduce a una cuestión de profesión o especialización de corte eficientista. Tal unidad tendría lugar a través de un análisis comparativo, el cual posibilitaría la fusión de métodos. Por ello, Mialaret señalaba: "Es evidente la necesidad de considerar el fenómeno educativo en varias direcciones y en varios niveles, si se quiere establecer ciertos hechos, hacer ciertas comparaciones objetivas, poner en evidencia ciertas regularidades o ciertas invariantes, descubrir ciertas leyes. Este conjunto de disciplinas está constituido por las Ciencias de la-

(14) Furlán, Alfredo. "Teoría Pedagógica e Institución" en: Carrillo, Avelar Antonio, et. al. El debate actual de la Teoría Pedagógica en México. Cuadernos de la ENEP Aragón. No. 43 p. 19

Educación. [...] Las Ciencias de la Educación para comprender una cosa se basan en el análisis comparativo, esto es en base a la aportación de Decroly, el cual afirmaba que "sólo se podría comprender una cosa o un fenómeno en comparación con otras cosas u otros fenómenos" (15).

En el primer capítulo se decía que el análisis implica un constante girar del pensamiento sin referirse a nada que le sea exterior, lo cual significaba a su vez la afirmación de la existencia autónoma de los productos humanos, pero curiosamente lo que profesan las Ciencias de la Educación es una conexión con lo que ellos llaman: condiciones generales de la educación-institución, condiciones locales de las situaciones educativas y lo que propiamente ocurre en el salón de clases. Sin embargo, tal conexión no es más que una suposición con lo que puede o no existir relación. Por ejemplo retomando a Mialaret, la primera condición se refiere a la sociedad, a sus características históricas, políticas, económicas y técnicas, así como el sistema escolar, el segundo es lo que se conoce como micromedio: la familia, las condiciones de la escuela en general, y por último el vínculo grupo-clase-educador; cada uno de ellos cumple una función delimitada, en donde la conexión, ya de por sí ambigua, tiene lugar cuando uno de ellos no logra equilibrio y necesita ser reconocido para establecerse en función del otro. Es decir, la conexión se da en tanto estabilidad, resuelto el problema no hay más por indagar e incluso difícilmente busca impugnar las falsas evidencias que encierra ésta división tripartita. Pues, de hecho las tres condiciones son generalizables en distintos ámbitos, lo que puede cambiar "en apariencia", es el contenido de las mismas. Empero, esta delimitación le precondiciona, ya que fija los límites de lo que puede o no ser problematizado.

Si bien, el análisis comparativo en la problematización de lo educativo posee sus raíces en el concepto de educación comparada, introducida por Marc-Andre Jullien en el año de 1817, para pronunciarse a favor de crear una oficina para recopilar y transmitir información diversa sobre los sistemas y métodos educativos, encuentra también fuerte eco en la interdisciplinariedad. Para Althusser, "Tras el término interdisciplinariedad puede haber ciertas realidades objetivas consideradas importantes e indiscutibles. [...] Pero tras la consigna de la interdisciplinariedad existe también un mito ideológico" (16).

(15) Mialaret, Gastón. Ciencias de la Educación. p. 52

(16) Althusser, Louis. Curso de filosofía para científicos. p. 20

Ante esto, nos interrogamos sobre qué repercusión tiene la introducción de la interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento de lo social. Rastreado un poco su pertenencia histórica, para poder dilucidar dicha implicación, encontramos que a partir del Congreso de Niza, acontecido en el año de 1970- y como una manera, por un lado de controlar los movimientos universitarios europeos, y por el otro el de dar por lícito los límites de cooperación entre la ciencia y la técnica se apelo a la interdisciplinariedad como la solución milagro. Así, desde diversas disciplinas se intenta aportar conocimientos aplicativos, en el sentido técnico-instrumental, a un mismo objeto empírico, a fin de conformar un sistema informativo capaz de dar solución a ciertos problemas. Por ello, se dirá que "[...] la interdisciplinariedad es hoy en día un slogan muy extendido del que se espera que venga la solución a los problemas de todo tipo pendientes en las ciencias exactas (matemáticas y ciencias de la naturaleza), las ciencias humanas y otras actividades prácticas. [...] Así, la interdisciplinariedad definida por las exigencias técnicas de un encargo aparece, pues, como lo contrario de la división del trabajo dada su recomposición de una empresa colectiva" (17).

Esto dará pie, incluso a que se hable de una disciplina - matriz y una disciplina aplicada, para algunos ciencia pura y ciencia aplicada. Una será la conservación original del cuerpo teórico de un campo de conocimiento determinado, y el otro es tan sólo la aportación, que desde distintos campos se vierte a través de técnicas y métodos que puedan considerarse infalibles para la solución de enigmas.

Por otra parte, la interdisciplinariedad también recoge la tradicional disputa entre las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales o Humanas, de hecho trata de disuadirla mediante una cooperación externa de ambas en la resolución de conflictos. Lo cual lleva a las segundas a una serie de contradicciones, pero no así en el caso de las primeras. Esto por las siguientes razones: las ciencias naturales al tener como objeto la construcción del conocimiento sobre la naturaleza pretende al mismo tiempo generar conocimientos aplicables mediante una manipulación técnica que conlleve a su dominio. Es decir, la interdisciplinariedad no le lleva a una contradicción con respecto al objetivo que persigue, pues la aplicación técnica no es ajena a ella. En tanto las segundas, el intento por aportar técnicas para dar respuestas a un mismo objeto empírico, no sólo le es contradictorio, sino también externo. Pues, su objeto no es la relación hombre natura-

(17) Althusser, Luis. Curso de Filosofía ... Op. cit. p. 29

za, sino más bien parte de la relación que los hombres establecen entre sí y la cual no puede derivarse de actividades meramente de manipulación técnica, sino como lo señala Habermas, en base a un interés práctico expresado en un lenguaje intencional. Es decir, llevaría al hombre más que a una práctica utilitaria, a una práctica razonada, como capacidad de crítica y de decisión.

Por lo tanto, el análisis comparativo y la interdisciplinariedad son complementarios, mientras uno alude a lo que diversas disciplinas pueden aportar a un objeto empírico, el otro surge de éste como un mecanismo seleccionador de las técnicas más aptas otorgadas por tales disciplinas para el mismo. La educación vista desde el marco de las Ciencias de la Educación, como uno objeto empírico, se considera un campo de aplicación de métodos y técnicas de otros campos de investigación e incluso puede al mismo tiempo generar otros problemas a indagar. Pero, ahora el dilema es saber cómo de un objeto empírico puede surgir un cuerpo teórico y cómo éste se diferenciará de la disciplina matriz?

Por un lado, tenemos que "el objeto empírico" además de ser el hecho en sí, la cuestión por resolver es una respuesta a la aplicación de la ciencia, y en base a las aportaciones de ésta conforma un sistema de información del que se parte para proporcionar un conjunto de resultados válidos para la realización de una actividad determinada. Lo cual significa que es un derivado de la ciencia, pero no retoma tal y cual son sus construcciones teóricas, recuérdese el análisis comparativo. En otras palabras, la ciencia sigue caracterizándose como un ente abstracto, que sólo logra vincularse a las "necesidades sociales" por medio de la técnica. Así, se diferenciará la teoría de la ciencia de las teorías prácticas. Pues, las últimas se reconocen como propias de un "objeto empírico". Es decir, son prescriptivas: "[...] parten del supuesto de que hay un posible estado de hechos que deberían ser así; algún fin deseable que debería conseguirse [...] habrá que decir cuáles serían, en las circunstancias dadas, los mejores métodos para conseguir el objetivo a alcanzar. Una teoría práctica consistirá, pues, en un conjunto de recomendaciones razonadas". Y según Moore su estructura en forma simplificada, podría ser la siguiente:

1. P es deseable como fin = Hecho en sí, la cuestión por resolver.
2. En las circunstancias = Q puede ser cualquier cosa que sirva como recomendación: des-  
dadas, Q es la más efectiva de conseguir P. de aportaciones de distintos -  
campos de investigación hasta-

la recopilación de la información obtenida de la actividad docente. Así mismo contempla el momento del análisis comparativo.

3. Por consiguiente, hágase = Recomendación razonada. se todo cuanto Q impli ca (18).

Entonces ¿qué es lo que guarda en común las teorías - prácticas con las científicas? Moore señala: en que ambas ven en la naturaleza un carácter uniforme y casual. Pero, se distingue la primera de la segunda en cuanto ésta además de ser prescriptiva debe estar segura de que las personas sean capaces de alcanzar tal objetivo. Esto es logren obtener ciertos conocimientos y habilidades que en base a lo educativo debe responder al objetivo de cómo es el hombre o cómo puede ser. Tal vez por ello, desde las Ciencias de la Educación no se aborde el problema de la construcción de las Teorías Pedagógicas, sino el de la Teoría de la Educación.

Lo mencionado hasta el momento presenta a las Ciencias de la Educación como un planteamiento homogéneo y poco contradictorio. Sin embargo, dentro del mismo existen algunas divergencias, que sin divorciarse por completo de ella, hace patente sus limitaciones y abunda en problemas antes no tratados. Específicamente nos referimos a los aportados por Vigarello, quien recalca de ésta: una tendencia de especialización cada vez más radical, - su falta de originalidad al buscar la conformación de métodos comunes en lugar de compartir un objeto, entre los principales; - pronunciándose así a favor de:

a) La educación solamente puede ser entendida diversificando sus acercamientos, sin que tales sean coherentes entre sí. Por lo cual, las Ciencias de la Educación no poseen un método en común, sino debe romper con el sueño idílico de la interdisciplinaria y "mantener una suficiente distancia que les permite medir las rupturas y discontinuidades impuestas a sus métodos".

(18) Moore, T.W. Introducción a la Teoría de la Educación p. 30

Nota: Las anotaciones realizadas en el lado derecho son nuestras.

b) En este sentido cada disciplina aportaría al objeto educativo, por decirlo así, su propia lectura y el campo educativo requeriría por tanto de trabajos multirreferenciados, más que basarse en la errónea noción de una unificación de métodos.

c) Deben partir tanto de la ciencia como del conocimiento. Este último le llevará a una no aplicación inmediata y mecánica de los discursos científicos y reconocer a la par, tanto la disparidad y diversidad de las ciencias como del problema que enfrentan los profesionistas dedicados a la educación en la distribución de normas y valores.

d) Así, "la teoría no puede comprenderse claramente, sino a partir de una posición práctica asumida personalmente", sobre pasando a la vez las meras implicaciones científicas y dando respuesta a las presiones provenientes de lo social.

Consideramos éste planteamiento distinto al presentado por aquellas que aluden a la interdisciplinariedad para recoger una serie de recomendaciones sustentadas en la búsqueda de una unificación de métodos. Vigarello al señalar que la teoría sólo puede comprenderse a partir de asumir una posición práctica, se suma a la opinión de que es imposible seleccionar conocimientos que orienten el saber hacer sin inmiscuirse o hacer caso omiso de la fundamentación implícita en ellos. De igual manera, se hace evidente la imposibilidad de seguir una mera línea científica, cuya argumentación para validarse parta de sí. Se aprecia al mismo tiempo que la educación como objeto de estudio no es un problema exclusivo de alguna disciplina, pero tampoco éstas pueden fusionarse, sin valorar las formas peculiares de su construcción y problematización de lo social, y por tanto las lecturas que con respecto a lo educativo realicen. Bajo tal sentido, las Ciencias de la Educación más que aludir a una sola disciplina o a la fusión de métodos, constituye un objeto, que desde trabajos multirreferenciados aportados desde distintas disciplinas y en base a sus específicas formas teóricas-metodológicas de tratarlo, presentan distintas perspectivas para ser tanto problematizada como construida. Por tal motivo, se hablará de distintos profesionistas dedicados al problema educativo, el cual como práctica en últimas fechas se ha venido consolidando, para identificar al grupo de sujetos encargados o vinculados al ejercicio o estudio de los diversos procesos educativos.

Lo que el autor no nos deja claro, o quizás nuestra visceralidad no lo permita así o tal vez sea también producto de la desvalorización de la pedagogía en las Ciencias de la Educación, es en torno a si ésta tendrá que comprenderse, no como la acción ejercida exclusivamente por un pedagogo, en el sentido profesio-

nal del término, no como el acto último de aplicación (punto de vista dominante), sino más bien entendiéndola, en el sentido histórico de su conformación, como un discurso, que luego de buscar consenso intenta legitimar diversos procesos y prácticas educativas. Para algunos, esto significa que la pedagogía es una situación autorizada, y por tanto el sociólogo, el psicólogo y diversos profesionistas de lo educativo y la sociedad en su conjunto no hace más que participar en la conformación y consolidación de la misma.

Por otra parte, las categorías citadas como propias de los saberes pedagógicos, tales como: disciplina (normatividad), relación maestro-alumno y aprendizajes, sufren una connotación distinta en la doble articulación con la crisis de la racionalidad clásica y en base a los distintos planteamientos respecto a la racionalización de lo educativo. Por un lado, se encuentran fuertemente avasalladas por la bipolaridad entre lo que la Escuela Nueva llamó lo tradicional y el "nuevo proceso de enseñanza sustentado en la libertad individual del educando". Aspecto que será criticado por Sartre al señalar que su noción de libertad estaba argumentada en el ideal de Orestes, personaje principal de la obra de Elektra, quien suponía que su libertad dependía de su no compromiso. Y por otro, enfrenta una crisis en el proceso de enseñanza en su relación maestro-alumno, en donde básicamente pasan a jugar una mera función de informante e informado, véase la Tecnología Educativa. Lo anterior, fortalecido por el acrecentamiento de la especialización, cada vez mayor, de las actividades tanto laborales como profesionales.

#### b) SOBRE LOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS.

Hasta el momento es claro que desde las Ciencias de la Educación la pedagogía adquiere un distinto significado. Ahora bien, tal pareciera que bajo la noción de los Discursos Pedagógicos se reivindicaría su sentido histórico. Empero toda mirada a simple vista puede ser fútil cuando se desconoce las múltiples acepciones que adquiere como parte de las distintas prácticas sociales, de las cuales emerge. Por ello, y a fin de tener una mayor claridad de las mismas, distinguimos algunos puntos centrales desde donde parten para constituirse, siendo éstas las siguientes:

1. Las pedagogías son contempladas como discursos, en tanto se configuran por una red de articulaciones entre las distintas vertientes teórico-metodológicas con las de orden políti-

co y económico, las cuales con respecto a ciertas prácticas sociales irán a delimitar, tanto el grupo de saberes que intervienen en las racionalizaciones de lo educativo, como de las distintas posiciones que los sujetos asuman ante dichas construcciones (19).

2.El concepto de discurso se remite a su vez al lenguaje como una categoría que expresa las diferentes posiciones de los sujetos al dar lectura de su realidad, de pensarla y de actuar en ella. Significa a su vez, que las relaciones humanas están mediadas tanto por los modos de producción como simbólicamente. Los discursos pedagógicos son reconocidos no como un aglutinamiento de distintas posiciones, sino de aquellas, que aún en oposición, participan en la constitución y consolidación de ciertos proyectos.

3.En esta sentido, comprender lo pedagógico como parte de un discurso permitirá ubicar al sujeto reflexivamente en él. Es decir, no mantenerse externo, en tanto implica darle lectura en base a la postura que se tenga y en diálogo abierto con otros. Solamente de esta forma se puede entender su construcción teórica. Así, reflexionar en el discurso presupone la capacidad de argumentar las racionalizaciones que se poseen en torno a lo educativo.

4.Los discursos pedagógicos constituyen una propuesta metodológica para investigar el objeto educativo, el cual puede ser leído desde diversos puntos, dada la complejidad de sus articulaciones. Lo educativo no es entendido como una mera función natural, sino histórica consolidada a través de un largo proceso de elaboración e institucionalización, en donde la pedagogía en base a su historia social viene a ser una interventora racionalizadora de la misma y no una mera práctica profesional.

5.Si bien se declara que la pedagogía, como respuesta a un proyecto específico, básicamente ha racionalizado instrumentalmente al objeto educativo al darle una lectura en sí e inmedicista, también destacan como parte de los movimientos opuestos al mismo, otros discursos quienes nutridos, ya sea desde el idealismo hegeliano, del marxismo e incluso desde lecturas herme

(19)Es importante subrayar, que no deben confundirse los discursos pedagógicos con la categoría empleada en el primer capítulo para dar cuenta de las diversas articulaciones mediante las cuales se configura lo pedagógico, aunque no se distancia del todo de la misma, pues recoge, pese a nuestras limitaciones, algunas de sus propuestas metodológicas.

neúcticas, postulan el cuestionamiento de los saberes que históricamente le han conformado, y por tanto se presenta como una vía para la reconstrucción de la misma. Estos destacan la obsesión de la pedagogía por conformar un campo de afirmaciones que excluya todos aquellos saberes no susceptibles de dominio, lo cual le lleva a plantear una educación total, integral y armónica. Misma que hace más abrupta la relación entre lo teórico y lo práctico, pues pretende plasmar uniformemente sus afirmaciones, sin dar cuenta de los distintos niveles de realidad en que los sujetos se mueven, así como las diferentes lecturas que estos realizan de ella. La teoría se torna a sí misma, sin distinguir a la realidad como problema, negando a la par, la capacidad del sujeto por aprehenderla y por tanto de argumentar reflexivamente sus prácticas.

Sobresale a la vez la necesidad de investigar los discursos dominantes y antagonicos, y recuperar, como parte de dichas indagaciones, el estudio de los procesos escolarizados, tan drásticamente apabullados en las dos últimas décadas.

Con respecto al último punto, resaltan las críticas efectuadas por Giroux y McLaren a lo que ellos han dado por llamar teóricos educativos radicales, a quienes acusan de tomar una línea de cuestionamiento que no puede ir más allá del lenguaje de crítica y dominación. Es decir, se les considera incapaces de comprender a la escolarización como un complejo cultural en donde se hace necesario "[...] desarrollar formas de análisis que interroguen la escuela como espacios en los cuales se produce y legitiman formas privilegiadas de subjetividad y modos de vida, mismos que llevarían por un lado a reconocer la naturaleza social del lenguaje y de sus relaciones de poder y con las formas de conocimiento; y por otro incluir a los docentes no sólo como sujetos pasivos, sino como sujetos capaces de autodeterminar procesos de cambios políticos y pedagógicos"(20). La escuela es vista y estudiada como escenarios instruccionales y culturales.

6) La dinámica de sexo, raza y clase son retomadas para comprender y explicar como determinan la producción cultural; así mismo se da especial atención a la forma en que las estructuras sociales y económicas interceden en la organización y distribución de la cultura.

(20) Giroux, Henry y Peter McLaren. "Lenguaje, escolarización y subjetividad: Más allá de la Pedagogía de la Reproducción y la Resistencia" en: Sociedad, Cultura y Educación. pp. 116 - 118

La cultura es entendida no sólo como un proceso vivido o proceso social constitutivo, a través del cual vivimos cotidianamente, sino también como productos de cultura, lo que proporciona comodidad; entre lo producido y lo consumido. En otras palabras, la cultura es comprendida "[...] como los principios de vida compartidos por diferentes grupos y clases que emergen dentro de relaciones desiguales de poder y lucha" (21). De tal manera que, las formaciones hegemónicas, antes concebidas como imposiciones ejercidas desde fuera por grupos minoritarios, tengan ahora que ser entendidas como relaciones dominantes que se constituyen continuamente por las acciones y decisiones de los distintos grupos con referencia a sus formas peculiares de vida o concrecidad.

7. La formación es retomada como un concepto fundamental para generar propuestas e investigaciones distintas a las promovidas bajo la noción de una racionalización instrumental, en tanto hace hincapié en los procesos por los cuales el hombre adquiere cultura y se encuentran vinculados a la vez a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal (22). Empero, también como respuesta a las diversas interpelaciones, adquiere diferentes conceptualizaciones, destacándose aquellas que promueven una formación basada en: modelos trascendentales, las de carácter instrumentalista que, caracterizan por excelencia al discurso dominante; y por decirlo así, las de corte emancipativo.

Lo anterior representa algunos de los planteamientos centrales de los llamados discursos pedagógicos, y que a la fecha han tenido fuerte demanda con respecto a la investigación de la

- (21) Giroux, Henry. "Las políticas de educación y de cultura" en: Sociedad... Op. cit. p. 65
- (22) Respecto al concepto de formación se señala que: "El término alemán Bildung que traducimos como "formación" significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. Bildung es pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura como esta cultura misma en cuanto patrimonio cultural del hombre culto. No traducimos dicho término por "cultura" por "cultura" porque la palabra española significa también la cultura como conjunto de realizaciones objetivas de una civilización al margen de la personalidad del individuo culto; y esta suprasubjetividad es totalmente ajena al concepto Bildung, estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal. Gadamer, Hans George. Verdad y método p. 38

formación y de las propuestas de formación. De hecho, difícilmente pueden comprenderse ajenas a tal concepto. Por tanto, es indispensable adentrarse a ésta a fin de entender su importancia y repercusión en las construcciones pedagógicas

Líneas atrás se mencionó, a grandes rasgos, la existencia de tres concepciones de formación, que aunque distantes cumulan un lazo histórico ineludible: el del proyecto de la Ilustración; trataremos en cada una de ellas de ir esclareciendo éste en la medida que el propósito de distinguir su propuesta de formación e investigación, así como del discurso pedagógico con el cual se medían.

Por un lado, la formación desde los modelos trascendentales adquiere un síntoma peculiar: el de la fiebre por los slogans o el de las palabras vacías; pues es común en ellas el deseo por el cambio y la promesa del porvenir a través de adoptar ciertas actitudes que se expresan "[...] en desear formas estudiantiles, - profesionistas, profesores, investigadores Reflexivos, Críticos, - Recreativos, Originales, Integrales. Comprometidos que respondan a las necesidades que contribuyan al desarrollo" (23). Se adoptan valores, que por sí mismos presuponen un mundo ordenado, armónico, uniforme y sin conflictos. En otras palabras, la formación es sinónimo de un proceso lineal, sin ruptura, sin crisis, en donde a todos les es posible participar. Pero, en donde no se aclara desde dónde o quienes determinan las necesidades y en base a que intento se dice cuándo un sujeto es crítico, reflexivo o creativo. Al parecer con pretenderlo es suficiente para justificarlo. Quizás su lejanía de la realidad y su ideal de una sociedad sin conflictos y la promesa de un bienestar social sin precedentes, encuentra su explicación en el sentido espiritual y racional con que se ha caracterizado históricamente a la formación.

Por ello, recurrimos a Hegel, quien no sólo trató con mayor agudeza el problema de la formación, sino también porque paradigmáticamente constituye el punto para comprender sus diversas connotaciones. Precisamente fue Hegel, quien vio en la formación el proceso por medio del cual el hombre rompe con lo inmediato y lo natural, al reconocer en el un carácter espiritual y racional que le lleva a tener un conocimiento de sí mismo en el otro. Este como resultado de un ascenso a la generalidad pasa de una conciencia en sí a una conciencia para sí. Lo espiritual y lo racional se entienden como esa posibilidad de romper con lo inmediato mediante la capacidad de reflexión "que acoga la determinación esencial de la racionalidad humana en su totalidad". Lo espiritual es

(23) Carrizales, Retamoza César. "Las palabras estelares en los cursos de formación" en: El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas; p. 40

esencialmente lo histórico, aquellas diversas producciones humanas que logran constituir al hombre como tal. En cambio para los modelos trascendentales, lo espiritual pasa a ser la esencia, la sustancia, lo que se mantiene intacto, independiente del exterior, convirtiéndose así en el nivel más alto de reflexión. Lo crítico, lo reflexivo son válidos por sí y se intuyen como modelos para todos los sujetos y bajo distintas temporalidades.

Ahora bien, por qué de una propuesta de formación en don de lo inmediato era puesto en duda, surge otra cuya abstracción se queda en la inmediatez. Marcuse nos proporciona elementos para aclarar tal dilema, al señalar como la razón se positiviza al declarar que la sociedad había alcanzado su máximo desarrollo, pues pierde su carácter cuestionador, para instalarse en el reino de lo afirmado, de lo dado. Así, la razón toma dos direcciones: tiene de a lo trascendental al buscar una esencia separada de su proceso de existencia o bien se ajusta a la razón a analizar las condiciones factibles que hagan eficaces ciertas acciones encaminadas a la resolución de problemas, lo que se espera que una persona haga con un saber determinado.

Tal vez, por ese motivo Carrizales admite una relación entre la formación propuesta por los medios trascendentales y la instrumental, pues ambas pecan de reduccionistas, una alude a una realidad no permisible y la otra inmiscuye al hombre en opiniones basadas en la eficiencia. Pero, además mientras que una se decora con "palabras estelares", cuyo ideal de un mundo feliz hace ilusión de una posible perfectibilidad de la humanidad; la otra, dando la velocidad con que la sociedad moderna se desarrolla "[...] desmitifica a la primera asignándole nuevos significados pensados en lo inmediato, en dar respuestas rápidas e eficientes. Así, [...] simulando significados ausentes a través de slogan simplificados: la educación integral, consiste en desarrollar armónicamente todas las potencialidades del ser humano; la crítica debe ser constructiva, positiva no negativa, procurar el orden no el desorden, aspirar al progreso no al retroceso; la educación debe comprometerse con los ideales del pueblo, de la nación, etcétera"(24)

Empero, este sentido espiritual y racional que posee la formación, aún con sus limitantes hegelianas, de quien se encuentran las principales raíces de la formación, con su tradición hermenéutica y con sus respectivas reconstrucciones, fundamentalmente por la Escuela de Frankfurt, mantienen un no a lo inmediato, lo

(24) Carrizales, Retamozo César. "Las palabras estelares..." Op. cit. pp. 40 - 41

espiritual, y reconoce en lo racional la capacidad reflexiva del hombre para que con mediación del lenguaje y el trabajo se establezca una acción argumentada, donde el acto racional sea susceptible de fundamentación y crítica, "[...] en la que los diversos participantes superen la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivadas se aseguran a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas"(25).

En otras palabras, la formación implicaría la capacidad de los sujetos de incorporar sus reflexiones teóricas y experienciales para dar lección a su realidad y de esta manera argumentar "la determinación esencial de la racionalidad humana en su totalidad"(26), que conlleve a su vez a la construcción de verdades. En este sentido la formación tiene un carácter emancipativo, pues no es ajena a la realidad de los sujetos y por tanto no se da como objeto en sí, ni tampoco se detiene exclusivamente en lo instrumental; ya que mediante el cuestionamiento, la argumentación y el diálogo persigue la interpretación de los problemas que aquejan a la sociedad y la solución más viable a los mismos. Nuevamente se aclara que, no es la formación en sí, sino el proceso por el cual es posible su develamiento.

Por tal motivo, Gadamer distingue en la formación, debido a su amplio contexto histórico, un referente central de las Ciencias Humanas, pues: "Ni el moderno concepto de ciencia ni el concepto de método que le es propio puede bastar. Lo que conviene en ciencias del espíritu se comprende mejor desde la tradición del concepto de formación que desde la idea de método de la ciencias modernas. [...] en tanto adquiere un nuevo significado en sus cualidades de resistencia ante las pretensiones de la ciencia moderna" (27). Lo cual significa estar abierto a otros puntos de vista, aceptar la validez de otros planteamientos, argumentar su racionalización y al mismo tiempo constituye un sentido que forma a la comunidad al dotar al hombre de una existencia moral e histórica. Esto es, no lleva a una fosilización de la ciencia o por lo menos no es su pretensión. Sino, busca la recuperación de otros saberes que le han sido negados y al mismo tiempo acepta la posibilidad de leer la realidad desde distintos enfoques.

(25) Habermas, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa. Tomo I p. 27

(26) Cfr. Hegel, G.W.F. La fenomenología del espíritu

(27) IDEM. p. 27

Ahora bien, si desde la tercera concepción de formación se pretende generar en los sujetos la capacidad de dar lectura a la realidad mediante la propia subjetividad de los sujetos ¿podrá éste siempre estar en disposición para ello?. Lo anterior sería factible, si la realidad social fuera uniforme y si los hombres pudieran, sin dificultad alguna, romper con sus atavismos. Empero, no existe una realidad única, ni los hombres podrán siempre tener una actitud reflexiva con respecto a la toma de decisiones diarias. Esto es, participamos en distintos niveles de realidad y por tanto en diversos niveles de su problematización. Todos de una forma u otra compartimos una vida cotidiana, que constituye, aún con todas sus contradicciones, un proceso básico de identidad social; en otros casos actuamos mediante parámetros de confiabilidad ante aquellos acontecimientos, que aunque no son del todo compatibles con nuestras formas de vida, son lo suficientemente fuertes y trascendentales socialmente para ser negados. Se darán también ciertas coyunturas donde esta capacidad será imprescindible para defender posiciones de clase ante un proyecto determinado. Entonces el proceso de formación no es igual para todos, ni puede gobernar por completo nuestras vidas, ni es sinónimo de armonía, ni de progreso continuo como los modelos trascendentales e instrumentalistas la han querido definir. El concepto de formación, sólo puede cobrar sentido entendiendo la subjetividad de los sujetos: su lectura de la realidad a partir de su ubicación social, de su historia, de sus necesidades y deseos, así como de la actitud partidista que asuman como parte de un grupo ante una comunidad.

Aquí, adquiere claridad el por qué la formación no puede ser un objeto en sí. Sin embargo, la duda que emerge sobre la posibilidad de una formación de ésta envergadura es, si el hombre moderno podrá romper con la indiferencia que las racionalizaciones instrumentalistas han provocado al apologizar lo útil, lo inmediato y lo armónico. Carrizales ve una posibilidad, siempre y cuando los discursos de formación recuperen un tema olvidado por ellos: "el de la seducción", pues mediante ella se puede combatir la indiferencia "[...] recuperando así un antiguo propósito pedagógico que consistía en cautivar, motivar e interesar al estudiante por su formación y no a la obsesión pedagógica actual por detectar y medir rendimientos escolares y eficiencias terminales, con indicadores propios de control de calidad. [...] Seducir implica misterio, ya que seduce lo que no tiene límites, lo que no tiene forma. [...] La angustia que genera la seducción es producto de no poder poner nombre a lo que estamos percibiendo, no es bueno ni malo. [...] Sin embargo la confusión ha jugado un importante papel en la construcción del conocimiento, ya que implica la crisis del conocimiento establecido que no comprende ni explica lo existente, e implica también la angustia por no contar con-

el conocimiento apaciguador, generando la curiosidad y el desborde de la imaginación. [...] Pero también la seducción desaparece cuando se establecen límites y legitiman conocimientos, pero quienes han sido tentados por ellas, están sensibilizados para volverla a sentir, han perdido el miedo a vivir el instante, decautivarse con lo desconocido, de pensar los silencios, de imaginar, de cuestionar sus certezas" (28).

Así, la subjetividad, formación y seducción se presentan como vías para poner en tela de juicio el llamado obstáculo epistemológico entre educación-ciencia y escolarización. En donde la cultura como expresión del lenguaje es esencial para recoger las prácticas sociales como una mediación imprescindible para construir teorías sobre lo social.

De lo expuesto hasta el momento, queremos enunciar lo siguiente:

a) Como ya se dijo, los discursos pedagógicos constituyen una propuesta teórica-metodológica sobre el estudio de lo educativo. A la par señalan la necesidad de reconstruir las racionalizaciones pedagógicas centradas en la búsqueda de una totalidad unitaria, de una cientificidad en sí misma y de la exclusión de la problematización de la escolarización o bien de su reducción a un mero ámbito salón-clase. Proponen, dada la imposibilidad histórica del sujeto ineducable "[...] tolerar y otorgarle sentido a la sujetación, a ser sujeto educado y valorado, reconocer, desear y explicar la sujetación" (29). Pues, solamente en el reconocimiento de dicha sujetación es posible encontrar alternativas que permitan darle sentido a la vida, incertarnos en su proceso de transformación, pero también encontrar esos ámbitos en donde nuestros deseos puedan cobrar sentido. Una necesidad consciente en una comunidad compartida. El intento por una pedagogía crítica, de una formación teórica hasta de una formación intelectual, no debe ser un objeto en sí, su articulación con la realidad es apremiante para no caer en meras imposiciones abstractas y hasta cierto grado instrumentalistas.

b) Se hallan principalmente nutridas de propuestas teóricas-metodológicas de corte dialéctico-hermeneúico. Sin embargo, también aludiendo al discurso, no pueden mantenerse al margen de

(28) Carrizales, Retamozo César. "El docente ante la indiferencia y la seducción" en: El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas. p. 55

(29) Furlán, Alfredo y Miguel Angel Pasillas. "La institución de la pedagogía como racionalización de la educación" en: El discurso... Op. cit. p. 37

las de corte hipotético deductivo, dada su interpelación y la im posibilidad de demarcar totalmente una de la otra, veáse el con cepto de tradición. El punto de convergencia entre ambas, se en cuentra, principalmente, en la categoría de formación, ya que és ta ha sido, en últimas fechas, un campo de intervención desde - donde se han promulgado distintas lecturas sobre lo educativo.

c) Al igual que las Ciencias de la Educación considera - que el problema educativo amerita ser estudiado desde distintos - puntos, pero a diferencias de las segundas, no ve como opción la - fusión de métodos, ni acepta del todo esa casi anulación de la - Pedagogía. En todo caso, propone su recuperación bajo la cate goría del discurso, en donde la rigurosidad para su estudio tenga - mayor preponderancia que el intento por su cientifización.

d) Y finalmente, no busca la suma parcial de conocimien tos aportados por distintas disciplinas para conformar un conoci miento total o uniforme. Ve en cada una de ellas una forma pecu - liar de dar lectura a lo educativo. Su preocupación central es - el de problematizar y construir conocimientos en base a la tría - da: realidad - prácticas sociales - teorías sobre lo social.

### 3.3. A MANERA DE PREAMBULO

A veces ante la incertidumbre es mejor declararnos románticos. Esto es: hijos amorosos de la Pedagogía.

Durante la elaboración de la tesis mencionada, se ha generado diversos acercamientos al objeto de estudio, los cuales han dado lugar a una serie de interpretaciones que requieren retomar un cierto ordenamiento capaz de dilucidar, tanto las posturas que subyacen sobre el mismo, como del asumido por nuestra parte. Por tal motivo, no implica su conclusión, sino la concreción de ciertas articulaciones que hicieron posible su problematización, y que a la vez abren otras vías para su investigación.

Así, dentro de tales articulaciones distinguimos dos ámbitos, uno referido a lo que comparte el objeto estudiado con otras disciplinas en la indagación del conocimiento de lo social, y otro ubicado en aspectos relacionados con la génesis de su construcción.

#### a) SU REFERENCIA CON OTRAS DISCIPLINAS

Esta línea se halla en correspondencia con la polémica de la tradición Aristotélica y Galileana. Mediante ellas se aprecia el dilema entre los binomios: sujeto - objeto, teoría - práctica, ciencia-epistemología e interdisciplinariedad.

En un análisis pormenorizado de las diferentes perspectivas que continúan asumiendo como punto de partida la relación-sujeto - objeto o bien objeto - sujeto, se aprecia, actualmente, un claro rechazo hacia las mismas. Pues, mediante éstas se prosigue la discusión entre el subjetivismo y el objetivismo, cuyas raíces se hallan en el racionalismo como en el empirismo. Así, se dice que en ambos casos subsiste una tendencia en donde es indispensable tener un saber previo sobre quién es el fundamento y quién el fundamentado. En otros términos implica, básicamente, identificar cuando los movimientos son expresión de los sujetos y cuando de las circunstancias.

Para tal caso, recordemos, por un lado, la obsesión tanto de Dilthey por colocar al sujeto como el centro del universo y desde ahí comprender los distintos procesos sociales; como de Durkheim por retomar los hechos sociales como cosas a fin de explicar la realidad social mediante leyes generales. Por otra par

te, las Ciencias Sociales o Humanas tampoco han logrado un esta-  
tus a través de una reivindicación del sujeto, o bien su cienti-  
ficidad al sumarse a los planteamientos epistemológicos de las  
Ciencias Naturales.

Lo cierto es que, tanto el subjetivismo como el objeti-  
vismo no han abandonado o puesto en tela de juicio sus propios  
fundamentos y se han remitido, principalmente, a saber que cir-  
cunstancias forman tales hombres o visceversa. Por ello, como  
crisis de los modelos mencionados, aparece a mediados del siglo-  
XX una exigencia por reivindicar la relación sujeto - objeto.  
Sin embargo, éstos en su mayoría no han podido romper con sus  
raíces históricas, y tan sólo se han dedicado a determinar cuan-  
do son hechos objetivos y cuando subjetivos, obviando que los su-  
jetos y sus condiciones se producen. Las Ciencias de la Educa-  
ción han abusado, en gran parte, de esta aparente relación, remi-  
tiéndose a uno u a otro, según sea el caso. De hecho tal vínculo,  
queda sobreentendido por medio de la interdisciplinariedad.

En contrapartida, cada vez toma mayor fuerza las catego-  
rías de subjetividad y objetividad. Las cuales, han efectuado  
una ruptura epistemológica con las ya citadas, pues su afán no  
es el de situar quién tiene mayor peso, sino destacar, en base a  
la complejidad de la realidad social, la imposibilidad de fijar  
límites precisos entre uno u otro. Subjetividad no es sinónimo  
de sujeto, es más bien indicativo, por decirlo así, del vínculo  
indisociable entre sujeto y objeto, pero sin dicha polaridad.  
Significa echar mano de la historia social de los sujetos como  
parte de una comunidad no universal, no generalizable. Mientras-  
la objetividad, no es lo palpable, lo que se estima a simple vis-  
ta. Es el punto donde confluyen y convergen distintos plantea-  
mientos y posturas en torno a la realidad, y también el punto de  
divergencia y delimitación de los saberes sobre los cuales se  
constituyen y pueden ser debatidos como parte de una realidad de-  
terminada.

Asimismo destacan, a raíz de la crisis de la Racionali-  
dad Clásica, rupturas que a nivel de construcción teórica se han  
generado tanto en la teoría científica como en la teoría del co-  
nocimiento. A la primera se le cuestiona su carácter apriorísti-  
co, a la segunda su circularidad circunscrita a una noción de  
comprensión que se mantiene por demás distante a la explicación.  
A las dos se les somete a una revisión con respecto a su viabili-  
dad en la resolución de los problemas sociales específicos, prin-  
cipalmente sobre su capacidad para efectuar lecturas críticas so-  
bre la realidad, mejor conocida por Teoría Tradicional versus  
Teoría Crítica, Ninguna de ellas está en condiciones de escapar-  
del saber tecnificado, pero mientras una se resigna a involucrar

se en tal proceso, la otra sin desconocer su importancia en la contemporaneidad del hombre moderno, se adscribe, en un intento más por proclamar la construcción de Teorías Críticas, en la lucha por romper con lo evidente, con la lejanía o neutralidad ante los problemas que aquejan a la sociedad y quebrantar la validez científica de un conocimiento único y universal, el cual se niega a reconocer la existencia de diferentes niveles de realidad en la que los sujetos se forman y actúan en sociedad.

De la práctica comprometida con una línea certera al éxito, en la resolución de problemas inmediatos, se perfila otra cuya filiación no es vía de desenlace triunfal, sino reflexiva, no en términos de razón instrumental. Es decir, equivale al acto de develamiento que lleva a la toma de decisiones ante una serie de alternativas viables, y que, como diría Agnes Heller, llevaría al sujeto a sentirse satisfecho en una sociedad insatisfecha, a abrir espacios, pero también con la suficiente capacidad para entender los existentes y aprovecharlos de la manera más conveniente.

Por otra parte, la interdisciplinariedad va perdiendo fuerza, en tanto ya no se perfila como un proyecto a imponer y ha dejado a la vez de celebrar las totalidades. En su lugar aparece con vigor el refuerzo al concepto de disciplina o bien se retoma lo interdisciplinar como un campo múltiple de aproximaciones. Ante ello nos preguntamos: ¿cuáles son o serán las reconfiguraciones que las Ciencias de la Educación sufrirán a raíz de éstos cambios, y por último ¿qué papel juegan los discursos pedagógicos en las transformaciones señaladas?

#### b) SOBRE LA GENESIS DE SU CONSTRUCCION

Como se recordará, iniciamos el planteamiento declarando la dificultad de entender la problemática que subyace entre lo educativo y lo pedagógico, sin acudir a las dos tradiciones. Entanto inciden, en gran medida, en la construcción del conocimiento de lo social. Empero, tampoco era factible reducir las a dicho vínculo, pues era indispensable distinguir las características propias de las mismas, a fin de mantener una distancia óptima entre unas y otras, sin correr el riesgo de caer en una circunstancia de causa-efecto.

Así, percatándonos de tal requerimiento, se partió, como una mediación metodológica, de la categoría de Realidad Social, cual posibilidad comprender al objeto de estudio como parte de múltiples relaciones sociales, dando pie a retomar la categoría de discursos pedagógicos para vislumbrar las diversas articula-

ciones que se concatenan en los saberes históricamente reconocidos como propios de la pedagogía: relación maestro-alumno, aprendizaje y lo disciplinar (normas de regulación y relación social). Esto nos condujo a distinguir tres niveles básicos de su construcción:

1. Los generados durante el rompimiento con el medio y la transición del capitalismo, en donde destacan los movimientos de la Contrarreforma y la Reforma Protestante. Desde aquí se hace énfasis en cómo éstos movimientos contribuyen, hasta cierta grado, en la conformación de la conciencia epistemológica del hombre moderno. Véase como los conceptos de trabajo, ociosidad, predestinación y profesionalismo ubican no sólo cambios en la forma de concebir al mundo, sino a la vez destacan maneras de participar en él. De hecho se perfila como una coyuntura en la que se busca la naturalización de los procesos sociales, pero aún con un carisma un tanto religioso. Aquí la racionalización que la pedagogía haría sobre los procesos educativos estuvo imbricada en: determinar espacios y tiempos específicos para enseñar, la disciplina como intensificadora y reguladora del tiempo libre, así como la unión indisoluble entre el trabajo y la profesionalización como un mecanismo de aplicación de conocimientos adecuados y disminución de actividades consideradas inútiles.

2. Del proyecto comúnmente identificado como la Ilustración, articulado con los movimientos del humanismo y la controvertida Escuela Histórica Alemana, hasta lo que consideramos como génesis de la polémica sobre la construcción teórica de la pedagogía. Aquí se puede distinguir la transición entre la naturalización de lo social, y lo que propiamente se denotó bajo el concepto de introducción a la cuestión social. Como parte de esta coyuntura resaltan los cambios acontecidos en la producción del conocimiento, los cuales se insertan en el debate sobre su cientificidad. De tal cuestionamiento surge el dilema sobre el estatus epistemológico del conocimiento de lo social, referido a la relación Ciencias Naturales- Ciencias Sociales o Humanas.

Desde ahí se parte para esclarecer los cambios suscitados en la relación educación-pedagogía, pero a su vez se valoran los de orden político-social que se enlazan con las propuestas del Estado como benefactor social y del reconocimiento de la educación como la vía idónea para el progreso social. Así, se detectaron tres grandes obstáculos epistemológicos que a raíz de los cambios mencionados, se presentan en la construcción pedagógica; y que a nuestra consideración requieren una ruptura, a fin de abrir espacios para su posterior reconstrucción. Entre los obstáculos citados se encuentran: su reducción a lo educativo, a lo científico y a la escolarización. ¿Pero, a qué nos referimos con

estas reducciones y a la necesidad de su ruptura?

Básicamente, a lo evidente que puede resultar, tanto para quienes se dedican al estudio de lo educativo como para los que vivencian diariamente tal proceso. Es decir, lo cotidiano - constituye su primer y gran obstáculo epistemológico, el cual se agrava por el papel histórico y social que la Educación juega en la identificación del hombre con su mundo; pues no puede entenderse sin su llamado a la unidad, a apropiarse de lo que otras generaciones ya poseen y les ha permitido cierta movilidad. Presenta, incluso, a las diversas prácticas sociales que la conforman, sin contraposiciones y con un común denominador: la socialización del hombre. En otros términos, decir que la educación socializa al hombre al dotarle de conocimientos indispensables para su relación con otros, no basta para dar por hecho tal vínculo, sino que se requiere indagar las articulaciones que la hacen permisible, pero sobre todo romper con el viejo esquema de la unilateralidad de los procesos educativos o de su uniformidad.

El segundo obstáculo, está involucrado con las formas de problematizar lo educativo. Es decir, desde dónde se construye conceptualmente, se lee y se delimita su objeto de estudio. Dicha lectura, recoge el mutuo acuerdo sobre las maneras de delimitar lo educativo en base a la identificación social, pero tiende a justificar sólo aquellos conocimientos considerados científicos. Ahora bien, la científicidad de su objeto depende de la tradición con la cual se engarse, pero a su vez de la lectura pedagógica que la cruce.

En la intersección del vínculo ciencia - pedagogía se abre la discusión sobre si la pedagogía puede categorizarse como ciencia, arte o moral, la elección depende de su propia historia, cuyo enlace religioso es innegable, como de la participación que tiene en la organización y dirección social de los procesos educativos. De la disyuntiva expuesta, surge un mutuo acuerdo para caracterizar sus racionalizaciones como altamente prescriptivas. Y si bien, no resulta de todo favorable al marco científico, es un proceso inevitable para el desarrollo y existencia humana.

Esto es, en las dos tradiciones, sitúese por el momento a Durkheim y a Dilthey, se justifica de una u otra forma su carácter prescriptivo. No se le puede concebir sin normatividad o alejada de un deber ser. La pedagogía, ya sea que se le llame teoría práctica o dependiente de las verdades políticas, tiene por propósito dotar al hombre de saberes que faciliten su integración social. Así, su intención será el de sujetarlo a verdades que se perfilan como universales, unificantes para los miembros de una sociedad, y cuya pretensión sea, además de exigir su

cumplimiento, el de generar maneras propias de reflexionar, que justifiquen, con respecto a los universales, sentimientos, concepciones y prácticas. El proceso de racionalización implica a su vez, recoger de los distintos procesos educativos, ya sea mediante la vía de la interpelación o del ocultamiento, aquellos aspectos que permitan una regulación social, es decir, se expresen como parte de una totalidad. El descontrol, el no acuerdo no es uno de sus rasgos más apreciados.

Precisando, retomamos a la ciencia como un obstáculo epistemológico, no sólo porque relega otros saberes, sino también porque entra al proyecto de la división del conocimiento de lo social y justifica, bajo dicho pretexto, a pesar de la razón histórica que la sustenta, las racionalizaciones pedagógicas de tipo instrumental (28).

Pese al rasgo un tanto unificante de las racionalizaciones pedagógicas, es indiscutible que se encuentra construida por distintos discursos, que lejos de llevarla a un estado de aceptación total, la reconfigura en torno a los distintos grupos de poder, los cuales como señala Bourdieu, al hacer acto de presencia y desde el momento en que toman partido sobre una noción de realidad proceden a realizar un acto político. Es decir, a un acto de resistencia ante los discursos dominantes, pero también de participación de una situación autorizada, como es el caso de las racionalizaciones pedagógicas.

De lo anterior, llegamos al siguiente supuesto: "Si con venimos con la idea de que la pedagogía tiene que ver con una situación autorizada, conformada desde diferentes discursos, es de esperarse, de quienes participan en ella, no son por regla natural pedagogos. En otras palabras, no se necesitan credenciales para hacer pedagogía, pero tampoco significa que todos intervengan, por lo menos con la misma incidencia en su conformación(29).

- (28) Por racionalizaciones instrumentales nos referimos al uso que los sujetos hacen del conocimiento, pero en base a la utilidad que les pueda proporcionar en el manejo de ciertas situaciones. El sujeto bajo tal noción, sólo puede considerarse racional cuando cumple con los requisitos para su consecución. Esto es logra actuar eficazmente en su mundo. El cual le lleva, no por regla general, a un estado conservativo, pues las ideas le son más claras en tanto no contradicen su supuesto saber.
- (29) Convenimos que, para el reconocimiento de los niveles de intervención de la "situación autorizada" no es del todo pertinente avocarse a los grupos de poder, pues éstos tendrían mayor claridad desde lo que Gramsci llamó la sociedad civil-la

Así, si la pedagogía es una situación autorizada, que encierra básicamente racionalizaciones de tipo instrumental, también como respuesta a otros tipos de discursos el "deber ser" - que le permea, no sólo puede ser entendido como el sometimiento del sujeto a ciertas normas que le trascienden o bien que le dan un margen de actuación social, sino desde otras significaciones, algunas de ellas de tipo contestatarias, se perfilan como un "deber ser", como una moral no trascendental, sino apegada a una voluntad reflexiva de los sujetos que les lleva a la aceptación de la norma como un acto comunitario, en donde su legitimidad depende de su capacidad argumentativa.

En otras palabras, lo normativo, no es por sí mismo causa de sometimiento, ni debe ser pretexto para que la Pedagogía se le reduzca a racionalizaciones de tipo instrumental. Sin embargo, es innegable que mientras una es una propuesta que busca incidir en las distintas formas de organización y dirección social, la otra es un hecho que día a día se reconforta y toma mayor fuerza en el proyecto de la tecnificación social, lo que tan poco quiere decir que sea inalterable o tenga para todos el mismo sentido.

Con respecto al tercer obstáculo epistemológico situamos a la escolarización, en tanto ésta, además de dar primacía al núcleo de saberes que se organizan en un espacio determinado, ha sido punto central para la introducción de los planteamientos educacionistas como de la pedagogía funcionalista, cuyo eje central gira sobre la siguiente sintaxis: "a mayor educación menos problemas sociales y mayor evolución social". Si bien, dicho planteamiento fue fuertemente cuestionado en los años setenta, hizo factible su reducción a lo ideológico (Althusser), y a un sentir un tanto escéptico sobre las resistencias sociales.

Así, la escolarización como obstáculo, no sólo debe entenderse como aquello que entorpece o hace más confusos los procesos educativos, sino también por lo que deja de preguntarse o bien por sus repercusiones en el ámbito de la construcción teórica y por las rupturas, que en un presente no muy lejano, suscita aún en planteamientos opuestos a ella.

---

sociedad política y la función intelectual en el seno del bloque histórico. Asimismo, vemos en Weber líneas importantes a discutir sobre la relación histórica del científico y el político.

3. Los ocurridos durante la transición entre la ciencia - técnica, los cuales evidencian, cada vez más, dentro del discurso dominante, la creencia que mediante ellas es factible - un desarrollo social más libre e igualitario. Existen cambios - muy significativos, tanto en lo que llamamos como vorágine teórica-metodológica como en la historia social del objeto, que hace más compleja su comprensión; sobre todo en lo referente a la subjetividad - interdisciplinariedad - disciplinariedad. Motivo por el cual los objetos de estudio no pueden tener un referente desde sí, máxime si entran en polémica en torno al lenguaje y al trabajo, y al ahora llamado neoliberalismo.

Para finalizar, pero no así para concluir, queremos enunciar las limitaciones metodológicas incurridas durante su elaboración, entre ellas figuran:

a) Si bien la pretensión inicial convenía la relación entre la vorágine teórica-metodológica y la historia social del objeto como una medida metodológica tendiente a evitar su reducción a una cuestión meramente teórica, es indiscutible que su elección no garantizó por sí misma dicho proceso, en tanto toda construcción de un objeto, afortunadamente, se conforma en base a la formación del propio sustantivo y a los problemas que enfrenta en la realización de líneas metodológicas a seguir. De hecho como una de sus consecuencias, puede constatarse una desarticulación entre el supuesto vínculo, en el cual aparecen por momentos distantes e incluso puede apreciarse un mayor predominio del primero sobre el segundo.

b) Se requiere precisar las rupturas entre una y otra coyuntura, principalmente en base a la historia social del objeto, pues no basta con identificar los saberes que la constituyen, sin entender las reconstrucciones que sufre en cada una de las coyunturas citadas. Lo cual permitiría, no sólo distinguir las racionalizaciones instrumentalistas de las contestatarias, sino esclarecer sus puntos de divergencia y comunión en la constitución de los discursos pedagógicos, sin proceder a la satanización de una u otra.

c) Sería de mayor riqueza teórica como metodológica admitir las diversas significaciones que tienen los discursos pedagógicos en las diferentes prácticas sociales, aún cuando éstos emergen de una realidad concreta, pues llevaría a entender que las determinaciones históricas de un objeto están en función de los niveles de realidad en que los sujetos los producen, consumen y circulan.

Empero, las limitaciones metodológicas aquí expuestas no dan motivos suficientes para anular la importancia del objeto problematizado, ni demerita la fundamentación del mismo, más bien lo pone a consideración y por tanto a la posibilidad de ser leído desde otros puntos de vista.

Si bien, no se comprende a la pedagogía sin normatividad, tampoco se debe reducir, aunque su historia así lo permita, a un aspecto meramente instrumental-unilateral. Es necesario, ahondar en ella, no desde sí misma, sino a través de su articulación con otros procesos sociales, a fin de investigar los caminos viables par su reconstrucción. Es decir: nos abrazamos a la pedagogía y fingimos demencia ante ella; segundo, intentamos ser miembros de un discurso contestatario sin admitir que también generamos normatividad; y tercero, ni fingimos demencia, ni negamos la normatividad de lo que sustentamos, pero buscamos a su vez espacios de apertura.

FE DE ERRATAS

<u>Pág.</u>	<u>Párrafo.</u>	<u>Dice.</u>	<u>Debe decir.</u>
11	2	reconcidas	reconocidas
13	3	yjerárquicamente	y jerárquicamente
18	3	delas	de las
41	4	par	para
57	4	condu	conduce
63	1	Pedaogía	Pedagogía
78	3	Paritendo	Partiendo
88	3	inteligante	inteligente
198	2	etapad	etapas

BIBLIOGRAFIA

- Adorno, Theodoro. Dialéctica Negativa. Madrid, Taurus. 1986
- Althusser, Luis. Curso de Filosofía para Científicos. México, Artemisa--Planeta. 1985. (Colección Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo)
- Blanché, Robert. La epistemología. Barcelona, Oikos-tau. 1973.
- Bertin, Giovanni.M. "Educación permanente y tiempo libre" en: Educación y Alienación. s.l., s.f.
- Bloch, Ernest. Sujeto-Objeto. El pensamiento de Hegel. México, - F.C.E. 1985.
- Bonvecchio, Claudio. El Mito de la Universidad. Italia, Nicola - Zanichelli. S.p.A. 1980. (Antología)
- Bourdieu, Pierre, et. al. El oficio del sociólogo. México, S.XXI 1987.
- Bravo, Víctor. et.al. Teoría y Realidad en Marx, Durkheim y Weber México, Juan Pablos. 1989.
- Carrillo, Avelar Antonio. et. al. El debate actual de la Teoría Pedagógica en México. No. 43. México, ENEP'Aragón. 1989. (Cuadernos de la ENEP'Aragón)
- Carrillo, Avelar Antonio. et. al. Antología de Teoría Pedagógica II. No. 56. México, ENEP'Aragón. 1989. (Antología)
- Carrizales, Retamoza César. et. al. El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas. México, Universidad de Querétaro. s.f.
- Cassier, Ernest. La filosofía de la Ilustración. México, F.C.E. 1984.
- Castrejón, Diez Juime. "La educación permanente" en: Salazar, Ma. de Jesús. Taller de Didáctica II (Educación de Adultos). México, ENEP'Aragón. 1982. (Antología)
- Colom, Cañellas Antonio J. Teoría y metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la Teoría General de Sistemas. México, - Trillas. 1982

- Comenio. La Didáctica Magna. México, Porrúa. 1982.
- Contreras, Jorge. Sartre, la filosofía del hombre. México, S.XXI 1985
- De Alba, Ceballos Alicia. ¿Teoría Pedagógica? Lecturas Introdutorias. México, CESU-UNAM. 1987. (Antología)
- De la Garza, Toledo Enrique. El método concreto-abstracto-concreto. México, ENEP Aragón. 1988.
- Dilthey, Wilhem. Fundamentos de un Sistema de Pedagogía. Buenos Aires, Losada. 1965.
- Dilthey, Wilhem. Introducción a las Ciencias del Espíritu. México, F.C.E. 1982
- Devey, John. Democracia y Educación. Buenos Aires, Losada. 1946.
- Durkheim, Emile. Educación y Sociología. México, Colofón. s.f.
- Durkheim, Emile. La Educación Moral. México, Colofón. s.f.
- Durkheim, Emile. Las reglas del método sociológico. México, Premiá Editora. 1989.
- Einstein, Albert. Cómo veo al mundo. Buenos Aires, Siglo XXI. - 1981.
- Escalante, Beatriz. Educación y Trabajo. (Mimeo) s.f.
- Finkel, Sara. "Hegemonía y Educación" en: Revista de Ciencias de la Educación. Argentina, Axis. 1975.
- Foucault, Michel. Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. México, S.XXI. 1988.
- Friedman, George. La filosofía política de la Escuela de Frankfurt. México, F.C.E. 1986.
- Fullat, Octavio. La educación es violencia. (Mimeo) s.f.
- Gadamer, Hans. Verdad y método. Salamanca, Sígueme. 1980.
- Gargani, Aldo. et. al. Crisis de la razón. Nuevos modelos en relación entre el saber y la actividad humana. México, Siglo XXI. - 1983.

- Habermas, Jurgen. Conocimiento e interés. Madrid, Taurus. 1989.
- Habermas, Jurgen. Teoría de la acción comunicativa. Tomo I y II. Argentina, Taurus. 1989.
- Heller, Agnes. Historia y vida cotidiana. México, Grijalbo. 1982
- Heller, Agnes Y Ferenc Fehér. Políticas de la Posmodernidad. Ensayos de Crítica Cultural. Barcelona, Ed. Península. 1988.
- Hoyos, Medina Carlos Angel. Epistemología y discursos Pedagógicos (Mimeo) 1989.
- Hoyos, Medina Carlos Angel y Aviña, Ulloa Ma. Elena. "Marco Teórico, conceptual y metodológico para la investigación en Ciencias Sociales y de la Educación. Una propuesta reflexiva sobre la formación desde la práctica pedagógica" en: Memoria del Foro de Análisis del Currículum de la Licenciatura de Pedagogía en la ENEP' Aragón. México, ENEP' Aragón. 1985.
- Kosik, Karel. Dialéctica de lo concreto. México, Grijalbo. 1967.
- Labastida, Jaime. Producción, ciencia y sociedad. De Descartes a Marx. México, S.XXI. 1987.
- Lefebvre, Henri. Lógica formal-lógica dialéctica. México, S.XXI.
- Maffesoli, M. La lógica de la dominación. Barcelona, Península.
- Marcuse, Herbert. Razón y Revolución. Madrid, Alianza Editorial 1986.
- Marshall, Berman. Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad. México, S. XXI. 1989.
- Marx, Carlos y Federico Engels. Manifiesto al partido comunista. México, Progreso.s.f.
- Marx, Carlos y Federico Engels. La ideología alemana. México, - Cultura Popular. 1979.
- Mialaret, Gastón. Ciencias de la Educación. España, Oikos-tau. - 1981.
- Moore, T.W. Introducción a la teoría de la educación. España, Alianza Universidad. 1988.

Ortega y Gasset José. "El sentido histórico de la teoría de Eis\_  
tein" en: El tema de nuestro tiempo. Madrid, Revista del Occiden\_  
te. 1956.

Paoli, Antonio. La lingüística en Gramsci. México, Premiá Edito\_  
ra. 1985.

Parisi, Alberto. Raíces Clásicas de la Filosofía Contemporánea.  
México, ANUIES. 1977.

Parisi, Alberto. Filosofía y Dialéctica. México, Edicol. s.f.

Puigrós, Adriana. Educación Popular en América Latina. México,  
Nueva Imagen. 1984.

Puigrós, Adriana. Imperialismo y Educación en América Latina.  
México, Nueva Imagen. 1980.

Rivadeo, Ana María. Epistemología y Política en Kant. México, -  
ENEP' Acatlán-UNAM. 1987.

Russell, Bertrand. El ABC de la Relatividad. México, Ariel. 1981.

Sánchez, Puentes Ricardo. "La Investigación Científica de las -  
Ciencias Sociales" en: Revista Mexicana de Sociología. México, -  
UNAM. 1984.

Weber, Max. El científico y el político. México, Alianza. 1989.

Weber, Max. La ética protestante y el espíritu del capitalismo.  
México, Premiá Editora. 1988.

Zemelman, Hugo. Uso Crítico de la Teoría. Entorno a las funcio\_  
nes analíticas de la totalidad. México, Colegio de México. 1987.