

308923

UNIVERSIDAD PANAMERICANA

Escuela de Pedagogía

Incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México

20
rej.



***ESTUDIO SOBRE LA CONTROVERSIA ENTRE LA
PEDAGOGÍA Y LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN:
GÉNESIS Y SITUACIÓN EPISTEMOLÓGICA ACTUAL***

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Tesis Profesional

que presenta:

Gabriel Jorge Mendoza Buenrostro

para obtener el título de:

Licenciado en Pedagogía

Director de Tesis:

MAESTRA MARÍA PLIEGO BALLESTEROS

México, D.F., 1991



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
------------------------	----

CAPÍTULO I EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN

I.1 LOS TRES SENTIDOS PRINCIPALES DE LA PALABRA EDUCACIÓN	16
<i>I.1.1 LA EDUCACIÓN ENTENDIDA COMO SISTEMA</i>	16
<i>I.1.2 LA EDUCACIÓN ENTENDIDA COMO EFECTO O RESULTADO</i>	18
<i>I.1.3 LA EDUCACIÓN ENTENDIDA COMO PROCESO</i>	20
I.2 LA ESTRUCTURA ESENCIAL DE LA EDUCACIÓN: BASES FILOSÓFICAS PARA UNA DEFINICIÓN	21
<i>I.2.1 EDUCACIÓN: ESENCIA Y EXISTENCIA</i>	22
<i>I.2.2 MATERIA Y FORMA DE LA EDUCACIÓN</i>	26
<i>I.2.3 CONCEPTO DE EDUCACIÓN</i>	30
<i>I.2.4 DIFERENCIA ENTRE EDUCACIÓN, INSTRUCCIÓN, ENSEÑANZA, APRENDIZAJE, FORMACIÓN Y OTROS CONCEPTOS CERCANOS</i>	33
I.3 LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO ACTUAL	42

CAPÍTULO II PEDAGOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA

II.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS	52
<i>II.1.1 LA PEDAGOGÍA CIENTÍFICA</i>	54
<i>II.1.2 POSITIVISMO Y PEDAGOGÍA</i>	58
II.2 CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS DE LA PEDAGOGÍA	63
<i>II.2.1 LA CIENCIA</i>	63
IV.2.1.1 La verdad	65
IV.2.1.2 El conocimiento	68
IV.2.1.3 El conocimiento científico	70

II.2.2 LA SISTEMATIZACIÓN PEDAGÓGICA	79
II.2.2.1 Pedagogía general	83
II.2.2.2 Pedagogía diferencial	84
II.2.2.3 El método en la Pedagogía	87
II.2.3 LA PEDAGOGÍA: CIENCIA PRÁCTICA	90
II.3 INTERDISCIPLINARIEDAD Y EDUCACIÓN	93

CAPÍTULO III LA PEDAGOGÍA Y LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

III.1 LAS CIENCIAS HUMANAS	102
III.2 DE LA PEDAGOGÍA A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y VUELTA	106
III.2.1 ETAPAS HISTÓRICAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	106
III.2.1.1 Primera etapa: filosófica	107
III.2.1.2 Segunda etapa: la ciencia pedagógica	107
III.2.1.3 Tercera etapa: las Ciencias de la Educación	110
III.3 DIVERSAS CLASIFICACIONES DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN 115	
III.3.1 DIFERENTES POSTURAS SOBRE LA UNICIDAD O MULTIPLICIDAD DEL CONOCIMIENTO SOBRE LA EDUCACIÓN	115
III.3.2 ALGUNAS CLASIFICACIONES ACTUALES DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	117
III.3.2.1 Primer criterio: la Pedagogía es la única ciencia de la educación	118
III.3.2.2 Segundo criterio: la Pedagogía es la Ciencia General de la Educación	125
III.3.2.3 Tercer criterio: la Pedagogía existe junto a otras ciencias de la educación	132
III.3.2.4 Cuarto criterio: multiplicidad de las Ciencias de la Educación	145
III.4 PEDAGOGÍA GENERAL Y PLURALIDAD DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	151

CAPÍTULO IV CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: IMPLICACIONES PRÁCTICAS

IV.1 PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	167
IV.1.1 CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y CIENCIAS PEDAGÓGICAS	168
IV.1.2 CIENCIAS RESOLUTIVAS DE LA EDUCACIÓN	170
IV.1.3 CIENCIAS DESCRIPTIVAS DE LA EDUCACIÓN	174
IV.1.4 CIENCIAS OPERATIVAS DE LA EDUCACIÓN	177
IV.1.5 COOPERACIÓN INTERDISCIPLINARIA EN LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	182
IV.2 IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS	185
IV.2.1 ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO CIENTÍFICO DE LA PEDAGOGÍA	186
IV.2.2 RECOMENDACIONES PARA FOMENTAR EL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	190
IV.2.3 SUGERENCIAS PARA PROMOVER LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL AULA	192
IV.2.4 CLAVES PARA MEJORAR LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO	195
CONCLUSIONES	199
<i>Sugerencias para próximas investigaciones</i>	205
GLOSARIO	207
BIBLIOGRAFÍA	213
<i>BIBLIOGRAFÍA BÁSICA</i>	213
<i>BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA</i>	214

ÍNDICE DE CUADROS

CAPÍTULO I

CUADRO I.1	<i>Sociedad rural y sociedad industrial</i>	45
CUADRO I.2	<i>Educación tradicional y educación moderna</i>	49

CAPÍTULO II

CUADRO 2.1	<i>La Pedagogía Diferencial según Víctor García Hoz</i>	86
CUADRO 2.2	<i>La Pedagogía Diferencial según Jaime Sarramona</i>	86

CAPÍTULO III

CUADRO 3.1	<i>Clasificación de las ciencias según Mario Bunge</i>	105
CUADRO 3.2	<i>Clasificación de Hubert</i>	119
CUADRO 3.3.	<i>Clasificación de Lorenzo Luzuriaga</i>	122
CUADRO 3.4	<i>Relación de la Pedagogía con otras ciencias según Lorenzo Luzuriaga</i> 123	
CUADRO 3.5	<i>Clasificación de las ciencias pedagógicas por Planchard</i>	127
CUADRO 3.6	<i>Clasificación de García Hoz</i>	130
CUADRO 3.7	<i>División de la Pedagogía: descriptiva y normativa</i>	133
CUADRO 3.8	<i>Cuadro General de la Pedagogía según Nassif</i>	133
CUADRO 3.9	<i>Clasificación y mutuas relaciones de las ciencias de la educación según Fernández Huerta</i>	136
CUADRO 3.10	<i>Clasificación de las Ciencias de la educación según Ferrández y Sarramona</i>	138
CUADRO 3.11	<i>Análisis del acto educativo según Suárez Díaz</i>	140

CUADRO 3.12	<i>Clasificación epistemológica de las ciencias de la educación por Oscar Sáenz</i>	<i>.143</i>
CUADRO 3.13	<i>Clasificación de las Ciencias de la Educación según Mialaret . . .</i>	<i>.147</i>

CAPÍTULO IV

CUADRO 4.1	<i>Propuesta de clasificación de las ciencias de la educación</i>	<i>.173</i>
CUADRO 4.2	<i>Cooperación interdisciplinaria entre Pedagogía y ciencias de la educación</i>	<i>.185</i>

INTRODUCCIÓN

Cuando alguien se inicia en el estudio de la Pedagogía, una de las cosas que más le confunden es la desorientación epistemológica de la que adolece esta ciencia. Con respecto a la Pedagogía se ha dicho hasta lo más inesperado y contradictorio. Por ejemplo, podría creerse que la Pedagogía es una *protociencia* que abarca a muchas otras ciencias (Filosofía, Psicología, Sociología, etc.), o que tan sólo es la aplicación de las mismas. Y dentro de estas posturas extremas, se halla toda una gama de afirmaciones: la Pedagogía es una arte, la Pedagogía es una tecnología, la Pedagogía es una praxis, la Pedagogía es una ideología, la Pedagogía es Filosofía, la Pedagogía es más que la Filosofía, la Pedagogía es menos que la Filosofía, la Pedagogía es una ciencia aplicada, la Pedagogía es una ciencia teórica, la Pedagogía es una ciencia descriptiva, la Pedagogía es la ciencia de la educación, la Pedagogía no es la ciencia de la educación, etc. Si bien este listado no es exhaustivo, permite darse una idea de lo complicado del problema.

Ahora bien, el estudio científico de la educación ha sido tradicionalmente el objeto de la Pedagogía. La educación, siendo un fenómeno humano de gran complejidad, ha sido a su vez objeto de otras ciencias, por mencionar algunas: la Psicología, la Sociología, etc. Durante las tres últimas décadas han surgido las llamadas *Ciencias de la Educación* algunas procedentes de la misma *Pedagogía* y otras provenientes de diversos campos de estudio que, como se mencionó anteriormente, han tratado sobre algún aspecto de la educación.

Este concepto de *Ciencias de la Educación* se ha ido extendiendo como supuesto *superador* de la Pedagogía; sin entrar aún en discusiones, lo cierto es que no ha faltado quien piense que tal sustitución es la vía única para acabar de una vez por todas con el añejo problema de la definición científica de la Pedagogía. En la práctica, las consecuencias no se han hecho esperar; en diferentes universidades e institutos de enseñanza superior de todo el

mundo, han aparecido estudios generales en *Ciencias de la Educación* (licenciatura, maestría o doctorado), eliminándose los de *Pedagogía*. Pero, ¿no es esto sólo un cambio de términos, una *moda* pasajera? Más allá de lo que pudiera esperarse, esto conlleva repercusiones epistemológicas.

Discutir por la definición o adopción del concepto *Pedagogía* (singular), o el de *Ciencias de la Educación* (plural), no es algo estéril. Asumir una postura u otra no conduce a las mismas consecuencias. La suma de saberes parciales e inconexos no hace a una ciencia, se requiere integración de los mismos para llegar a la unidad del conocimiento. La *Pedagogía* es una, las ciencias de la educación son varias. Los psicólogos, sociólogos, filósofos de la educación, son unos; los pedagogos son otros. Sostener una postura u otra, implica conocer de un modo parcial o integral a la educación.

Ciertamente no puede negarse que la educación es una realidad muy compleja, y precisamente por esta complejidad, no resulta extraño que pueda ser estudiada desde diversos puntos de vista. De este modo, diferentes ciencias pueden hacer de la educación un terreno apto para sus investigaciones. Estas ciencias, a las cuales se les ha llamado *Ciencias de la Educación*, estudian cada una por separado algún aspecto específico de la educación. ¿Cómo integrar esta serie de conocimientos? ¿Cómo entender a la educación como una tarea integral, si lo que se estudia son aspectos particulares de la misma? Viendo así las cosas, ya no resulta tan convincente la pluralidad de las *Ciencias de la Educación*, sin más unidad que el *currículum* universitario que las agrupa, o el libro que las reúne a todas, porque no se puede ser *multicientífico* de la educación: es necesaria una especialización.

Pero debe aclararse que aquí no se niega la necesidad de un estudio interdisciplinario sobre la educación, lo que se cuestiona es la manera de cómo diversas ciencias puedan responder a la tarea de la educación integral que exige la naturaleza substancial del hombre.

Por mucho tiempo, la *Pedagogía* ha respondido a la unidad de los conocimientos concernientes a la educación, ¿debe entonces desaparecer para dar lugar a las *Ciencias de la Educación*?

Y no es que la Pedagogía abarque los estudios que corresponden a otras ciencias; no, eso sería el principio de su fin. Siendo la educación tan compleja como el hombre mismo en el que se da, reclama la participación de científicos provenientes de diversos ámbitos (psicólogos, economistas, filósofos, sociólogos, etc.). Pero algún aspecto de la educación ha de constituir el objeto de estudio que formalmente corresponde a la Pedagogía ¿Cuál es este objeto?

En el presente estudio no se pretende elaborar una *Epistemología Pedagógica*, eso es demasiado ambicioso. Pero se pueden señalar los límites que tal definición conlleva, esto es, aportar algo con miras a una elaboración científica de la Pedagogía. Pero, ¿es posible la Pedagogía? Y en caso afirmativo: ¿qué clase de ciencia es? Además, se encuentra presente el problema de su insoslayable relación con las *Ciencias de la Educación*: ¿pueden éstas efectivamente sustituir a la Pedagogía? La tesis que aquí se suscribe es que *la Pedagogía es una ciencia en desarrollo, con un objeto de estudio propio, que no comparte formalmente con ninguna otra ciencia, y por lo mismo no puede ser sustituida por el bloque denominado Ciencias de la Educación, el cual carece de unidad epistemológica.*

Pero antes de empezar con el presente trabajo, conviene dejar muy claro que no es lo mismo hablar de ciencias de la educación como un conjunto pretendidamente unificado epistemológicamente, que como un grupo de ciencias que estudian a la educación desde distintos puntos de vista. Para distinguir ambas acepciones, aquí se utiliza un juego de letras mayúsculas y minúsculas; cuando se escriba *Ciencias de la Educación* se estará haciendo referencia al grupo en su primera acepción (bloque unificado), y cuando se ponga así: *ciencias de la educación*, entonces se querrá significar a las distintas ciencias por separado, independientes entre sí. La primera acepción es insostenible epistemológicamente hablando, pero la segunda es una realidad de hecho. Esto se entenderá mejor, conforme el estudio vaya adentrándose en el tema de este trabajo.

Esta tesis consta de una introducción, que prácticamente termina con estas líneas, y cuatro capítulos que a continuación se reseñarán por separado.

En el primer capítulo, se aborda el concepto de educación desde una perspectiva filosófica, con lo cual se pretenden desentrañar las características esenciales del mismo, en orden a la propuesta de una definición. Aquí también se va a distinguir a la educación de otros conceptos cercanos, con los que es usual confundirla: enseñanza, instrucción, formación, etc. Finalmente, se ofrece una visión panorámica de la educación en el mundo actual.

Con el capítulo dos, lo que se quiere es despertar la conciencia sobre la necesidad de una *Epistemología de la Pedagogía*, la cual todavía no existe. Es claro que aquí no se pretende elaborar dicha Epistemología, eso sería muy ambicioso. Pero no queda el problema soslayado sin más. Partiendo del estatuto epistemológico realista, y recogiendo lo que algunos autores han aportado para resolver el problema de la fundamentación de la Pedagogía como ciencia, se dejan ver algunas pautas que permiten afirmar el carácter científico de la misma.

El capítulo tercero constituye la médula de este trabajo. Partiendo de lo asentado en los capítulos precedentes, se defiende la actualidad y permanencia de la *Pedagogía* frente al conjunto denominado *Ciencias de la Educación*. Se presenta una visión completa de las diferentes posturas que, encontrándose, dan lugar a la *controversia* que es el tema central de esta tesis.

El cuarto capítulo y último, lo constituye una propuesta para clasificar a las ciencias de la educación y señalar la relación que mantiene la Pedagogía con todas ellas. De igual modo, se ofrece una serie de implicaciones prácticas, útiles desde el punto de vista pedagógico.

A los capítulos, siguen unas breves conclusiones, algunas sugerencias para próximas investigaciones —en torno al tema de este trabajo—, y la bibliografía, separada en básica y complementaria. Asimismo, se ofrece un pequeño glosario que puede orientar al lector acerca del significado de algunas ideas que no han sido definidas o explicadas a lo largo de la exposición. La metodología empleada, es la correspondiente a la investigación documental; se parte, pues, de fuentes escritas.

CAPÍTULO I

EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN

Existen pocas realidades tan ricas y complejas como la educación. Quizá a ello se deba que la palabra educación no sea una expresión unívoca, y por lo mismo no es de extrañar que el término adquiera diversas significaciones de acuerdo a cada corriente filosófico-pedagógica, a cada cultura e incluso, a partir de la época histórica en que se le defina. Sin embargo, puesto que la verdad es una, una ha de ser la realidad a la que se refiera específicamente la palabra educación.

Ahora bien, se hace necesario señalar —y ya se verá por qué más adelante— que sea cual sea el sentido en que la educación sea conceptuada, siempre deberá mantenerse el criterio de mejora como distintivo de la acción propiamente educativa. Pues ésta no sería posible si el hombre no poseyera ciertas disposiciones naturales que le hicieran susceptible de perfeccionarse; perfección especialísima en todo aquello que le distingue de los seres irracionales. Y no menos importante que el criterio de mejora, es el de intencionalidad, pues si faltara alguno de los dos, no podría hablarse de educación.

El ser humano, en tanto ser inacabado, se encuentra siempre en movimiento dentro de un proceso de perfeccionamiento, es decir, está inmerso en el mismo. Y es en este perfeccionamiento, en lo que al fin y al cabo consiste la educación. Este proceso permanente de mejora no es un proceso espontáneo, sino una posibilidad ya inscrita en la propia naturaleza humana, y que libremente entra en actividad, pues la educación no se realiza en la humanidad en abstracto, sino en cada hombre concreto. A ello se refiere el Dr. García Hoz cuando afirma lo siguiente: «La educación es una forma de vivir humano que prepara al hombre para vivir cada vez más humanamente. Es la capacitación para responder a todas las exigencias de la vida humana»¹.

1 GARCÍA HOZ, Víctor., *Principios de Pedagogía Sistemática*, p. 30

De la misma manera, véase desde la perspectiva que se quiera ver, hablar de educación supone aludir a un ideal humano y a un modo de vida socio-cultural. La proyección de la cultura en la existencia humana, dota a esta última de un carácter más humano, valga la redundancia. El conocimiento humaniza la vida, pues brinda al hombre la posibilidad de encontrar un deber ser. Si se entiende a la educación como actualización cultural, entonces podrá aceptarse también que la educación es una forma de vida humana por la cual el hombre se acerca a un ideal humano. Alcanzar este fin, resulta más fácil cuando otros muestran el camino, por eso la educación no es sólo una tarea individual (autoeducación), sino una misión social (heteroeducación). No en vano Aristóteles decía que el hombre es un *zoon politikon*, esto es, un animal social ².

I.1 LOS TRES SENTIDOS PRINCIPALES DE LA PALABRA EDUCACIÓN

Para lograr una mayor claridad con respecto al concepto de educación, en las siguientes páginas se revisarán las posibles variantes que dan sentido a dicha palabra: *sistema, proceso y resultado*.

I.1.1 LA EDUCACIÓN ENTENDIDA COMO SISTEMA

Es una apreciación común y extendida el considerar a la educación como *sistema*. La educación así entendida sería una institución de carácter social e incluso, oficial. Se dice oficial, porque al ser la educación un derecho de todo hombre —tal y como se ha reconocido en el Art. 26 de la Declaración Universal de la ONU—, y también un deber —no sólo de educar a otro, sino de educarse—, puesto que «(...) una persona no suficientemente educada constituye una especie de lastre que dificulta la acción general de la sociedad hacia mejores fronteras respecto de los bienes materiales, culturales y

2 cfr., FULLAT, Octavi., *Filosofías de la educación*, p. 109

espirituales a que aspira»³; entonces el Estado, en nombre del común, puede verse en la necesidad de actuar subsidiariamente —aunque no siempre lo hace así—, facilitando o permitiendo el establecimiento de centros de educación, o de mera instrucción en la mayoría de los casos —y ya se verá más adelante la diferencia entre uno y otro concepto—, que posibiliten de la mejor manera posible el acceso de los ciudadanos hacia la educación. Ahora bien, puede suceder que el Estado exija o promueva un programa específico de educación pública, ya en orden al bien común de la sociedad a la cual sirve, ya orientado a la mera consecución de los intereses de los gobernantes, surgiendo así la educación oficial.

Se habla entonces de un “sistema educativo chino”, o de la “educación australiana”, etc., y así, para cada nación. «La educación en tanto que institución posee sus estructuras, sus reglas de funcionamiento, incluso si éstas son poco precisas o poco explícitas, como todavía podemos observar en algunos grupos o tribus»⁴. De este modo quedarían equiparados sistema educativo y educación, «(...) concluimos que la educación abarca todo el entramado social y político que se refiere a la actividad de enseñanza y a su organización y desenvolvimiento»⁵.

¿Pueden efectivamente equiparse sistema educativo y educación? Gastón Mialaret considera que eso no es posible, pues tal equiparación representa un reduccionismo de la educación a su aspecto estrictamente institucional y/u oficial⁶. La escuela representa la concreción o materialización del sistema educativo, pero la educación es un hecho que sobrepasa lo meramente escolar. La Pedagogía Comparada (para algunos Educación Comparada), estudia precisamente los sistemas educativos mundiales, y tal estudio precede por lo general a cualquier reforma de los mismos. «Todos los proyectos de reforma que aparecen en un gran número de países tienen como objetivo mejorar el sistema en relación a normas que no son siempre unánimemente

3 DE LA BORBOLLA, Juan., *A fuerza de ser hombres.*, p. 141. Se recomienda ampliamente la lectura del capítulo 8 de esta obra citada.

4 MIALARET, Gastón., *Ciencias de la Educación.*, p. 11

5 SANVISENS, Alejandro., et al., *Introducción a la Pedagogía.*, p. 7

6 cfr., MIALERET, G., op.cit., p. 12

aceptadas, y a menudo tienen en cuenta la experiencia de países cuyas condiciones sociales, económicas, técnicas y políticas son análogas»⁷.

Del mismo modo, cabe mencionar que el sistema educativo, en tanto se encuentra inmerso dentro de un sistema social, es objeto de estudio de la Sociología de la educación⁸.

La siguiente definición de sistema educativo, se da luego de que el autor de la misma, ha vuelto términos convertibles a la educación con el mismo sistema educativo. «El sistema educativo es un subsistema del sistema social formado por la interacción dinámica con capacidad procesual respecto de unos objetivos, de la totalidad de instituciones, elementos, unidades, grupos y aspectos sociales o de índole social que posean total o parcialmente una función educadora, o sea que permitan a una población determinada formarse (socializarse) mediante la internalización de un elenco cultural y de pautas y normas de acción así como de significaciones de acuerdo con los valores sociales establecidos»⁹. Evidentemente, la educación es más que un mero hecho social.

La educación como sistema, es considerada también un sistema de comunicación. Esto se debe en gran parte a que la comunicación es medio a través del cual se da el proceso educativo; dicho con otras palabras, sin comunicación no puede haber educación. Es necesario decir que una comunicación auténticamente educativa sólo podrá darse cuando exista una intencionalidad perfectiva hacia el receptor del mensaje (educando), lo cual no elimina la posibilidad de que el emisor (educador) pueda mejorar a su vez, dentro del mismo sistema de comunicación educativa.

1.1.2 LA EDUCACIÓN ENTENDIDA COMO EFECTO O RESULTADO

Corrientemente se utiliza la palabra educación en el sentido de *resultado*, o efecto de una determinada acción, sea ésta sistemática o asistemática. Así, se

7 *ídem*

8 *cfr.*, CASTILLEJO, J.L., *et.al.*, *Pedagogía Sistemática*, p.87

9 *ibídem.*, p.88

habla de haber recibido una buena o mala educación. De esta manera, la persona sería el "producto" de la educación. Sobre tal clase de "producto" o persona, ya formada, se evalúa la educación como sistema, tomada en el primer sentido de la palabra, tal y como ya se ha visto ¹⁰.

En su significación vulgar la educación se asocia con las nociones de urbanidad y cortesía, las cuales contienen dentro de sí una serie de comportamientos de uso socialmente aceptado. Además el hecho de que una persona sea aceptada socialmente como "educada", conlleva la "garantía" de una convivencia más armónica y cordial entre los miembros de la sociedad. Si una persona está educada resulta más probable que se conduzca debidamente con sus semejantes ¹¹.

Puede observarse que tal modo de entender la educación se centra en un conjunto de características externas al individuo, y que hacen de éste una persona apreciada socialmente, pues tiene "algo" que le hace ser mejor que otros.

El buen comportamiento de una persona, como producto de una serie de influjos exteriores al mismo sujeto, ya por el mero trato social, o el efecto de una influencia sistematizada dentro de los centros educativos, permite considerar a esta persona como educada socialmente hablando. Sin embargo, el resultado de una influencia externa dentro del hombre, en virtud de la cual éste se conduce aceptablemente en términos sociales, no garantiza que en el interior del hombre exista el mismo grado de bondad: póngase por caso a un criminal que puede comportarse debidamente frente a otras gentes, pero en su interior puede estar fraguando un asalto u otra acción delictiva, etc. Es por todo lo dicho, que resulta inapropiado definir a la educación a partir sólo de su consideración vulgar, pues ésta refleja algo externo, por demás superficial ¹².

También debe apuntarse que el resultado de una acción educativa concreta, no señala el fin del proceso educativo, o su término: «(...) los resultados

10 *cf.*, MIALARET, G., *op.cit.*, p.12

11 *cf.*, GARCÍA HOZ, V., *op.cit.*, p.16

12 *cf.*, *ibidem.*, p.16-17

educativos no pueden considerarse absolutos o últimos, es decir, como consecución definitiva, como un logro final inmodificable, sino como partícipes de un proceso cambiante y de superación»¹³.

I.1.3 LA EDUCACIÓN ENTENDIDA COMO PROCESO

El tercer sentido de la palabra educación hace referencia a ésta como *proceso*. Dicho proceso es un hecho que puede observarse en todas las etapas de la vida humana y en todas sus circunstancias, rebasando ampliamente el ámbito escolar.

Etimológicamente hablando, la educación significa dos cosas, que si bien son distintas, también son complementarias dentro del ser humano. Por un lado se habla de educar, que sería tanto como "conducir", "llevar a", "criar", etc., pues tal es el significado de *educare*. También la educación significa "sacar de dentro", "extraer", que es la significación de *educere*. Ambas etimologías procedentes del latín, encierran la idea de acción, de *proceso*.

Ciertamente la significación etimológica de la educación enriquece a la idea de resultado que ya brinda la significación vulgar.

El término *educere* lleva a entender a la persona como portadora de una cierta riqueza interior. Si se considera a la educación sólo desde la perspectiva de *educare*, no solamente sería una reducción del término, sino del hombre mismo, pues se niega la capacidad de autodeterminación de la persona. Así, describir a la educación únicamente a partir de la significación etimológica de *educare* resumiría la educación en una mera instrucción, negándose aquella riqueza interior que ya se mencionó en renglones anteriores. «Conviene destacar el protagonismo educativo —nadie puede ser sustituido en su proceso educativo—, aunque se pueden recibir ayudas valiosas de otros —llámense educadores o no—»¹⁴.

13 SANVISENS, A., op.cit., p.11

14 FERNÁNDEZ OTERO, Oliveros., *Educación y Manipulación*., p.39

La educación como proceso aparece precisamente como actividad operativa en un doble sentido: como influencia externa que trata de perfeccionar a la persona, y como formación intrínseca de la personalidad, ambas actividades se complementan en un mismo proceso.

En los dos aspectos, extrínseco (transmitivo o de influencia), e intrínseco (personizador o de autoformación), se realiza un proceso, curso o secuencia de acciones —función u operación en el tiempo, realización dinámica secuencial— que permiten caracterizar a la educación como proceso en las dos direcciones señaladas:

a) Proceso interactivo de influencia madurativa en virtud de un agente transmisor (educador), de un sujeto receptor (educando) y de un medio posibilitador del desarrollo (mediación; medios educativos); se trata del proceso de heteroeducación.

b) Proceso interactivo de estructuración o configuración, de formación propia, de concienciación (sic.) y autoguiaje, de personización y personalización, en virtud de unas fuentes informativas y conformativas, de unos patrones o valores de conocimiento y de acción y de una capacidad subjetiva transformadora de los datos o impulsos y estructuradora de la personalidad en un medio intrínseco de desarrollo. Se trata entonces, del proceso denominado autoeducación¹⁵.

La educación como proceso, ya sea extrínseco (heteroeducación), o intrínseco (autoeducación) conlleva un mismo fin: ambos confluyen en la unidad de la persona.

De los tres sentidos de la palabra educación puede extraerse que consiste en un perfeccionamiento, en una mejora de la persona, de la cual ésta última es susceptible.

I.2 LA ESTRUCTURA ESENCIAL DE LA EDUCACIÓN: BASES FILOSÓFICAS PARA UNA DEFINICIÓN

En el presente apartado se pretende abordar el concepto de educación a partir de sus características esenciales. Tratar la esencia de la educación supone un estudio de orden filosófico, el cual queda justificado por la posibilidad de utilización del método deductivo en el campo propio de la Pedagogía.

15 SANVISENS, A., *op.cit.*, p.9

«El punto de apoyo que la especulación deductiva puede encontrar en el terreno propio de la Pedagogía está constituido por las definiciones de los conceptos básicos de esta ciencia»¹⁶.

De este modo, resulta claro que la utilización del método racional para la explicación de los fenómenos educativos no consiste en otra cosa más que poner en relación los conceptos pedagógicos básicos con los principios de la propia Filosofía.

I.2.1 EDUCACIÓN: ESENCIA Y EXISTENCIA

Antes de plantear y resolver la cuestión filosófica de la esencia de la educación como ser particular, conviene conocer la entidad educación (esencia y existencia). Tal manera de proceder responde a la realidad de que primero se ofrece al entendimiento el "todo" que la "parte": la esencia es un elemento del ente¹⁷.

Resulta apropiado dejar sentado de una vez por todas, que la educación es una realidad privativa del ser humano. El *perfeccionamiento intencional* —del que habla el Dr. García Hoz en su conocida definición de educación¹⁸ —en el caso del vegetal sería el cultivo, y el del animal se llama crianza, adiestramiento, etc. En el hombre tal perfeccionamiento es llamado educación, y existe una diferencia específica, es decir radical, entre las tres clases mencionadas de perfeccionamiento. «Con la educación realizada o realizándose sólo nos encontramos cuando investigamos en la esfera humana»¹⁹.

El ser de la educación halla sustento en el ser del hombre. La educación no es una realidad substancial a la que le compete ser en sí misma, sino una realidad accidental que sólo puede ser en otro; ese otro es el ser humano.

16 GARCÍA HOZ, V., *op.cit.*, p. 65

17 cfr., GONZÁLEZ ÁLVAREZ, Ángel, *Filosofía de la educación*, p. 25

18 cfr., GARCÍA HOZ, V., *op.cit.*, p. 25

19 GONZÁLEZ ÁLVAREZ, A., *op.cit.*, p. 25

Así, la educación no puede ser sin el hombre; pero el hombre es tal, aún antes de que inhiere en él la educación, «(...) el hombre es anterior a la educación; el hombre subsiste, tenga o no educación, mientras que la educación necesita del hombre para tener alguna realidad»²⁰.

De lo anterior puede seguirse que si la educación inhiere en el hombre, por lo tanto habrá una modificación en el mismo. Ahora bien, es cierto que se da tal modificación, pero tal cambio es meramente accidental, es decir no substancial, por lo que tampoco resulta una tercera naturaleza a partir de que el hombre sea educado. Se dice tercera y no segunda, porque de la inherencia de la educación en el hombre, esto es, de la conjunción de ambos, no se constituye un nuevo ente: «(...) no podremos al hablar del ser particular de la educación, referirnos a una tercera realidad que trascienda el orden accidental concretado en el sujeto hombre»²¹.

Pasando a la temática propia de la existencia de la educación, puede formularse la siguiente y sencilla pregunta: ¿existe la educación? Para contestar a la cuestión anterior, debe tenerse muy presente lo que sigue: el conocimiento humano se funda en la realidad, no simplemente en la potencia cognoscitiva. Se ha dicho que la educación es un accidente de la substancia hombre, y por lo mismo es factible encontrar hombres educados, pero nunca se hallará alguna educación subsistiendo en sí misma. Si se tiene en cuenta que la educación es un fenómeno que se da de hecho y de modo patente en la cultura humana, deberá por lo mismo aceptarse su existencia, pues no puede ser negada. Sin embargo, no debe pasarse por alto que no es lo mismo conocer que algo existe, que conocer la existencia que le caracteriza²².

El modo de existir debe ser congruente con la esencia; explicar en qué consiste la existencia de una cosa facilita posteriormente comprender su esencia.

Se ha afirmado en líneas anteriores que la educación es un fenómeno accidental —por no ser substancia— por lo tanto su existencia es relativa al

20 GARCÍA HOZ, V., *Cuestiones de Filosofía Individual y Social de la Educación*, p. 13

21 GONZÁLEZ ÁLVAREZ, A., *op.cit.*, p. 27

22 *cfr.*, *ibidem.*, p. 28

igual que su ser. El existir es una consecuencia del ser, el ser de la educación depende del ser del hombre, luego entonces su existencia la tiene "prestada" de la propia existencia humana. «El accidente no puede jamás existir como substancia; por su naturaleza requiere un sujeto de inherencia»²³.

La existencia de la educación, por estar ligada a la del hombre, no puede captarse a la manera de una substancia. Su existencia no se revela a partir de una operación por inferencia (al conocerse la operación podría deducirse su existencia), ni tampoco a partir de lo operado, es decir, la obra realizada. Lo anterior, valga la redundancia, se debe a que la educación no es una substancia individual. El camino para captar la realidad existencial educativa es el siguiente: «Cuando un individuo sustancial —un supuesto— obra y está provisto de un cierto ser secundario y accidental situado en la vía de fluencia de la operación, ésta, sin dejar de mostrar la naturaleza de la causa originaria, presenta una tonalidad especial que denuncia, en primer término, la existencia de aquella realidad accidental. El buen ejercicio de las operaciones humanas nos muestra estar presente en el sujeto esa realidad que llamamos educación»²⁴. Lo anterior no indica, en modo alguno, que la educación se confunda con la persona educada. Pero, apoyándose en la persona educada puede encontrarse la existencia de la educación. Tal procedimiento es el único al alcance del entendimiento²⁵.

Una vez que se ha podido afirmar la existencia de la educación, puede proseguirse con la cuestión de la esencia. La esencia de una cosa queda expresada por su definición. El modo de tener esencia y el modo de definirse son paralelos. El hombre es el sujeto de la educación, es la substancia que propiamente tiene el ser. Por ello se ha afirmado que tanto el ser como la existencia de la educación son relativos, se hallan por entero referidos al hombre; lo mismo ocurre con la esencia. «Como la educación es propiamente un ser del ser humano, y su existencia le viene de la humana existencia, así su esencia hállase enteramente radicada en la esencia del hombre»²⁶. La educación, hablando con propiedad, es algo de un ente, más que un ente en sí mismo.

23 BRUGGER, W., *Diccionario de Filosofía*, p.43

24 GONZÁLEZ ÁLVAREZ, A., *op.cit.*, p.30-31

25 *cfr.*, *ibidem.*, p.31

26 *ibidem.*, p.32

Cuando se busca definir a la educación, no puede dejarse de incluir al mismo hombre en tal definición, pues él es el sujeto de la educación. Cuando se requiere definir una esencia substancial, no hay prácticamente ningún problema, el género próximo se toma de la materia y la diferencia específica de la forma, siendo materia y forma elementos constitutivos de la esencia en su integridad. En el caso de las esencias accidentales, tal y como es el caso de la educación, la materia es externa a ella. Por ello el género próximo no podrá ser tomado de la materia, ni la diferencia de la forma. Para salir de tal escollo, es preciso no olvidar que la esencia de la educación es accidental y no absoluta.

Una esencia accidental muestra una dependencia con el sujeto en el que se realiza y del que una vez realizada no se desprende²⁷. Por tal motivo se dice que los accidentes son «(...) realidades a cuya esencia conviene ser en otro como en su sujeto»²⁸. El sujeto que recibe al accidente queda diferenciado, aunque no substancialmente. Así, el sujeto de la educación entra en la definición de ésta como género y la esencia accidental como diferencia; *educado es el hombre (género) que posee educación (diferencia)*.

Puede decirse que tal no es la definición de educación, sino la de educado, pero no debe pasarse por alto que la educación no tiene una existencia propia. En el terreno de la realidad, la educación sólo se da en la persona; concretamente la educación brota del sujeto, así la definición sigue el proceso en el orden real de su manifestación. Por eso se ha colocado el sujeto como género, y a la forma accidental como diferencia. Abstractamente, sin embargo, se concibe a la educación como inheriendo en el sujeto hombre, y por ello al definirla abstractamente debe comenzarse con la mención de la forma, para indicar después al sujeto. De este modo, la definición esencial sería la siguiente: *La educación es una realidad (género) por la cual el hombre se dice educado (diferencia)*.

«La esencia de la educación hállase referida a la del hombre, en dependencia material de la esencia humana. Si se le considera abstractamente, esta

27 cfr., ALVIRA, T., et al., *Metafísica*, p.56

28 GAY BOCHACA, J., *Curso de Filosofía Fundamental*, p.176

referencia comienza en la educación y termina en el hombre. Vista concretamente, la referencia se inicia en el hombre —sin por ello relativizarlo en lo más mínimo— y concluye en la educación»²⁹.

Es oportuno señalar aquí, que tanto la existencia como la esencia, son igualmente imprescindibles para la constitución del ente. Lo anterior es válido entonces también para la realidad educativa. No es posible encontrar una mera existencia carente de contenido esencial, ni tampoco una pura esencia falta de una determinación existencial³⁰. La división que en el presente inciso se ha efectuado entre esencia y existencia es artificial: se ha procedido así por motivos de estudio y con el objeto de lograr mayor claridad. En el mundo real no se da tal división.

I.2.2 MATERIA Y FORMA DE LA EDUCACIÓN

Sin abandonar la necesaria referencia al elemento existencial, se pretende ahora abordar la esencia de la educación en sus principios constitutivos: materia y forma.

La contextura de materia y forma en la esencia, queda manifiesta desde el momento en que el ente "tolera", por así decirlo, otros entes de idéntica esencia. «Todo ente, en efecto, que tolera a su lado otros entes de su misma naturaleza se compone esencialmente de dos principios: uno por el que con todos forma comunidad y otro por el que de todos se singulariza»³¹. La forma es el elemento por el cual se da la comunidad, y la materia es el componente individualizador.

Comúnmente se habla de una educación física y otra intelectual, una estética y otra moral, etc. Todos se dicen entes educacionales. Esto pone en evidencia la estructura de materia y forma en la educación. Empero, antes de continuar, debe decirse que si la educación es accidente, entonces no puede

29 GONZÁLEZ ÁLVAREZ, A., *op.cit.*, p.34

30 *cfr.*, MILLÁN PUELLES, Antonio., *Fundamentos de Filosofía.*, p.431

31 GONZÁLEZ ÁLVAREZ, A., *op.cit.*, p.45

componerse de materia y forma al modo como se componen las substancias. Materia se dice de «aquello de lo cual y en lo cual se hace algo»³². De la unión de materia prima y forma substancial se obtiene un ser primario, subsistente. Tal sería el caso del ser humano, que está compuesto de materia y forma: cuerpo y alma. Existen, sin embargo, formas accidentales que inhiere en algunas substancias (materia de las formas accidentales). De tal unión de materia y forma accidental, no se da un nuevo ser, sino tan sólo una modificación accidental del que ya existía. Como la educación es una forma accidental que incide en el hombre, por lo tanto el hombre es de algún modo materia, o mejor aún, causa material de la educación. Y como podrá advertirse, materia no significa necesariamente, como en este caso, algo puramente corpóreo.

Si el hombre es educable, esto se debe a que es un ser inacabado, finito. Las nuevas formas accidentales van actualizando las reservas potenciales que hay en su esencia³³. De este modo se va colmando su vacío, y su ser puede perfeccionarse. Con lo anterior, se está diciendo implícitamente que la educación es una mejora, es el complemento a la indigencia humana. Es por ello también que si una forma accidental no perfecciona, entonces no hay educación verdadera, tal es el caso de los malos hábitos o vicios, que degradan al hombre en lugar de llevarlo hacia una mayor plenitud.

Reconocer que el hombre es un ser inacabado es admitir que no es perfecto. «A poco que se medite sobre la naturaleza substancial propia del hombre se echará de ver la necesidad en que se encuentra de ser completada por ciertos hábitos operativos buenos, que son las virtudes humanas»³⁴. Ahora bien, esta limitación indica un no-ser, es decir, la nada. Como la nada no puede ser causa de algo, entonces la causa de la educación no es el vacío, sino la posibilidad de llenar tal vacío, «(...) la causa material de la educación es la perfectibilidad humana, la capacidad que el hombre tiene para adquirir perfección»³⁵.

32 GAY BOCHACA, J., *op.cit.*, p.200

33 *cfr.*, GONZÁLEZ ÁLVAREZ, A., *op.cit.*, p.37

34 GARCÍA LÓPEZ, Jesús., *El Sistema de las Virtudes Humanas*, p.17-18. Ver también p.60

35 GARCÍA HOZ, V., *Cuestiones de Filosofía Individual y Social de la Educación*, p.18

Puesto que la educación no implica en modo alguno una modificación esencial del ser humano, pues éste ya es hombre antes de advenirle la educación, entonces ¿dónde radica la perfectibilidad humana? El Dr. García Hoz responde que en las facultades: «(...) la causa material inmediata de la educación está en las facultades»³⁶. Y como la educación es exclusiva del hombre, entonces la posibilidad de que el hombre sea educado radica en sus facultades específicamente humanas, tales son la inteligencia y la voluntad.

Con lo anterior, no se afirma que hay tantos tipos de educación como facultades pueda haber. La educación no consiste en una suma de quehaceres y actividades inconexas, ni en el perfeccionamiento de facultades aisladas; muy al contrario, su unidad queda salvada puesto que se trata de la perfeccionamiento de la persona humana. Y en tanto esta última es, o conforma, una unidad substancial, así la educación queda integrada en la persona formando un todo unitario: «(...) de la misma manera que el repertorio de las facultades humanas se integra y armoniza en la unidad del yo personal, las distintas especies de educación deben integrarse y armonizarse»³⁷. Aún cuando la educación pueda ser considerada desde diversos puntos de vista, en última instancia es *una*, puesto que tiene como presupuesto a la *persona*.

Las acciones educativas son particulares y, por eso mismo, no alcanzan la totalidad de la persona; no obstante, ello no impide hablar de una educación integral. «El punto de referencia educativo es la persona, considerada como unidad y como totalidad; pero cada acción educativa se refiere a una instancia parcial de esa totalidad, pues cada acción educativa es particular y singular. Por eso, pueden establecerse pautas concretas para una educación de la inteligencia o de la sensibilidad»³⁸. Además, debe decirse que cada acción educativa salva la unidad de la educación, refiriéndose al fin final de esta última. «Siendo cada acción educativa particular y concreta, puede hablarse de una unidad de todas ellas si se ordenan al mismo fin»³⁹. Y no está de más añadir aquí que el fin último, del hombre es la felicidad y, por

36 *Ibidem.*, p.18

37 GONZÁLEZ ÁLVAREZ, A., *op.cit.*, p.52

38 ALTAREJOS, Francisco., *Educación y Feticidad.*, p. 48

39 *Ibidem.*, p. 49

eso, también es el fin último de la educación, aunque con propiedad: «El fin final de la educación será más bien la capacitación de las potencias humanas hasta el grado de perfección necesaria para que la felicidad sea alcanzada por cada hombre»⁴⁰.

Resumiendo lo anterior, podría decirse que la causa material próxima de la educación son las facultades humanas, y la causa material remota es la persona humana.

Con todo, la causa material no es determinativa de un ser. Hace falta algo que uniéndose a la materia permita constituirse al ser de la educación realmente, y a dicha ausencia corresponde la causa formal. La causa formal junto con la causa material constituyen ciertamente un ser. Los seres ya constituidos pueden experimentar modificaciones accidentales que les transforman y los hacen ser de otra manera. Puesto que la educación requiere forzosamente de un hombre para poder llegar a ser, entonces la causa formal de la educación no es substancial, porque no da origen a un nuevo ser con propiedad, sino que da lugar a modos de ser accidentales. «Si la educación es accidente, dicho está que la educación tendrá como causa formal, no una causa formal sustancial, sino una causa formal accidental»⁴¹.

La substancia hombre es ya antes de que la educación exista. Empero, dicha substancia tiene facultades propicias para la adquisición de ulteriores determinaciones. Una de tales modificaciones constituye propiamente el ser de la educación, y dicha modificación corresponde a la categoría accidental de la cualidad. Así pues, la modificación consiste en una cualificación de las facultades propiamente humanas. Mas de aquí podría seguirse que cualquier modificación cualitativa sería educación, y eso no es verdad. Las perfecciones adquiridas por simple evolución no son educativas ciertamente. Para ser tal, la educación requiere ser voluntaria, intencional. De este modo «(...) la voluntariedad en las perfecciones adquiridas es la causa formal de la educación»⁴².

40 *Ibidem.*, p. 30

41 GARCÍA HOZ, V., *Cuestiones de Filosofía Individual y Social de la Educación.*, p. 29

42 *Ibidem.*, p. 30

Existen cuatro pares —especies— de cualidades: hábito y disposición, potencia e impotencia, pasión y cualidad pasible, forma y figura ⁴³. ¿A cuál de ellas corresponde la educación?: Los hábitos son las cualidades en cuya posesión consiste la educación ⁴⁴.

Los hábitos son cualidades a través de las cuales el sujeto se dispone bien o mal en el ser o en el actuar, y esto lo hacen con cierta permanencia, es decir que son difícilmente movibles. El tener cualitativo del hombre puede ser positivo o negativo axiológicamente. Tal y como se ha visto, no todo tener cualitativo es educación. La educación es complemento al ser inacabado que es el hombre, dicho complemento no tendría sentido si no perfeccionara al hombre, «(...) las nuevas formas que adquiere en virtud de la educación van colmando el vacío de su finitud, van complementando sus posibilidades de ser, es decir van perfeccionándolo» ⁴⁵.

Por último cabe anotar, que los hábitos pueden ser entitativos u operativos. Es en estos últimos donde puede hablarse de educación. «Es claro que sólo los hábitos que habilitan al sujeto para el buen ejercicio de sus propias operaciones pueden considerarse al servicio de la educación» ⁴⁶.

Dado todo lo anterior puede caracterizarse a la educación como una determinación accidental perfecta de tipo cualitativo, radicada en el hombre, y por la cual éste se hace más apto para el buen ejercicio de sus operaciones, mismas que le caracterizan como ser humano.

1.2.3 CONCEPTO DE EDUCACIÓN

Puede decirse, recogiendo todo lo expuesto hasta ahora, que la educación es la *actualización voluntaria de la potencialidad de perfección facultativa distintiva de la persona humana en cuanto tal*. Se dice *actualización* no sólo en cuanto

43 cfr., GONZÁLEZ ÁLVAREZ, A., op.cit., p. 59

44 *Idem*

45 GARCOSA HOZ, V., *Principios de Pedagogía Sistemática*, p.19

46 GONZÁLEZ ÁLVAREZ, A., op.cit., p.62

al tránsito de la potencia al acto, sino también en cuanto al tránsito mismo, pues la educación es un proceso que no termina nunca mientras viva el hombre. «Todo un repertorio de actos educativos va relleno de la amplia zona de la indeterminabilidad del hombre, y apoyándose en ella la actualiza sin agotarla jamás»⁴⁷. Pero no se trata de una pura actualización espontánea, pues sin la intervención de la voluntad—y junto a ella va implícita la inteligencia— no se podría hablar de educación en verdad. «El fenómeno educativo presupone, simultáneamente, determinación natural y libre orientación. Por lo mismo sólo cobra positividad sobre la vía del perfeccionamiento intencional»⁴⁸.

La *posibilidad de perfeccionamiento* radica, como se ha venido diciendo a lo largo de todo el presente apartado, en la finitud característica de la persona humana. Dicha finitud es tomada no en el sentido negativo de la palabra, sino en el positivo, es decir como posibilidad de llenar el vacío que el hombre tiene y que lo hace inacabado. Sin embargo, la primera razón metafísica del proceso educativo del hombre queda en la exigencia de una estructura de substancia y accidentes en la misma persona. «En su misma realidad subsistente, el hombre se encuentra siempre abierto a un variado repertorio de determinaciones accidentales»⁴⁹.

Como ya se ha visto, la educación es una realidad privativa del ser humano, y es por ello, precisamente, que la *perfección facultativa* de la cual se habla en la definición propuesta, se refiere a las *facultades humanas propiamente dichas*, las cuales son dos a saber: *inteligencia y voluntad*. Ciertamente es, sin embargo, que lo que se perfecciona en última instancia es la persona en toda su integridad, «(...) es verdad que las facultades son la causa material inmediata de la educación, pero los principios inmediatos de acción requieren un principio activo anterior y común; ese principio activo no es otra cosa que la persona humana»⁵⁰.

47 *Ibidem.*, p.80

48 *Ibidem.*, p.78

49 *Ibidem.*, p.81

50 GARCÍA HOZ, V., *Cuestiones de Filosofía Individual y Social de la Educación.*, p.22

La persona es tal en virtud de su racionalidad. El tomismo ha retomado la definición de persona dada por Boecio, quien la define como «substancia individuada de naturaleza racional»⁵¹. La inteligencia y la voluntad constituyen dicha racionalidad.

Por otro lado, teniendo en cuenta lo anotado respecto a la definición de las esencias accidentales, puede verse que la definición dada o propuesta, tiene un género y una diferencia, y además se ha definido abstractamente: *la educación es la actualización voluntaria de la potencialidad de perfección facultativa (género) distintiva de la persona humana en cuanto tal (diferencia).*

Finalmente, de la definición presentada pueden extraerse las siguientes notas individuantes del concepto educación:

1. *Idea de perfeccionamiento.* La educación implica una modificación de la persona humana, inscrita en el ámbito accidental. Dicha modificación entraña una actualización de la capacidad de perfeccionamiento que tiene el ser humano, en cuanto humano. Y es que como dice el Dr. García Hoz «(...) no tendría sentido que habláramos de modificación del hombre si esta transformación no significara, de alguna manera, un mejoramiento, un desenvolvimiento de las posibilidades del ser o un acercamiento del hombre a lo que constituye su propia finalidad»⁵².
2. *Intencionalidad.* Esta característica hace referencia a un fin preestablecido en virtud del cual se pone en marcha el proceso educativo. Por ello se dice que es una *actualización voluntaria*. Dicha voluntariedad tiene como presupuesto necesario a la inteligencia, de lo contrario se trataría de una tendencia ciega. Es la inteligencia quien muestra a la voluntad aquello que debe querer o perseguir.
3. *Alusión a las características específicamente humanas.* Ya se ha visto que la educación es exclusiva del hombre, pero dentro del hombre se ocupa de las facultades específicamente humanas (inteligencia y voluntad). A la educación sólo le interesan indirectamente otros cambios que puedan afectar

51 GAY BOCHACA, J., *op.cit.*, p.164

52 GARCÍA HOZ, V., *Principios de Pedagogía Sistemática*, p.18

corporalmente, químicamente, etc., a su sujeto de inherencia; y en tanto que dichos cambios influyan en la inteligencia y la voluntad, dada la unidad bio-psico-social de la persona.

4. *Significa un proceso permanente y sin término a lo largo de toda la vida humana.* La educación es dinámica, es decir, lleva implícita una acción perfectiva continua y constante puesto que persigue un fin lejano: la perfección total del hombre. Es por esto que el hombre durante toda su vida puede perfeccionarse, educarse.

1.2.4 DIFERENCIA ENTRE EDUCACIÓN, INSTRUCCIÓN, ENSEÑANZA, APRENDIZAJE, FORMACIÓN Y OTROS CONCEPTOS CERCANOS

Una vez habiendo definido a la educación, quedan por aclararse aún algunos conceptos que, no pocas veces, tienden a ser confundidos o equiparados con la educación; y sobre lo cual Octavi Fullat dirá sin ambages: «El lenguaje educativo se halla todavía muy mal codificado»⁵³. Si se confunde a la educación con la Pedagogía —a la ciencia con su objeto de estudio—, ¿qué no sucederá con otros términos menos precisados todavía?

El solo título de este apartado ya manifiesta una preocupación acuciante. Pero antes de buscar un acuerdo al respecto, lo cierto es que el uso de estos vocablos, se considere a éste correcto o incorrecto, es muy frecuente; y esto, según como se quiera ver, puede complicar o facilitar las cosas. Al final, es probable que el lector, que está atendiendo a estas líneas, no quede muy a gusto con lo apuntado, pero por lo menos ya se habrá llamado la atención sobre una terminología tremendamente imprecisa, lo cual es ganancia. Asimismo, tómese en cuenta que no pueden dejarse a un lado estas aclaraciones, porque más adelante, conforme se avance en la lectura de este trabajo, el uso constante de unos términos y otros puede provocar desconcierto e inconformidad, así como una falta de entendimiento entre el lector y el autor; de este modo, pues, con tal de evitar estos inconvenientes

53 FULLAT, Octavi., *Filosofías de la Educación*, p. 10

señalados y con el interés de ofrecer un mejor trabajo de tesis, vale la pena el intento por distinguir entre los diferentes conceptos.

Ya con todo lo dicho, es bien lógico suponer que entre unos autores y otros hay no pocas divergencias; con todo, no se puede hacer caso omiso de lo que éstos tienen a bien ofrecer; de esta manera se cuenta con un apoyo muy valioso y no se parte de cero.

Enseñanza proviene del latín *insigno*, que significa señalar, mostrar, poner delante ⁵⁴. Renzo Titone define a la enseñanza como el «acto en virtud del cual el docente pone de manifiesto los objetos de conocimiento al alumno para que éste los comprenda» ⁵⁵. Puede observarse que si bien la etimología hace mera referencia a la postura del que enseña, Titone, por el contrario, incluye un correlato que viene a ser “el que es enseñado”, el que aprende. «Enseñar y aprender son, por consiguiente, dos términos esencialmente correlativos, pues ellos designan una dualidad de fenómenos absolutamente inseparables; en efecto, no hay auténtico enseñar que no dé por resultado, como efecto propio, un aprender, y no hay pleno y humano aprender sin un enseñar precedente en sentido estricto (instrucción formal, en el sentido de enseñanza intencional, de persona a persona, mediante un diálogo consciente), o al menos en sentido lato (enseñanza material o natural, experiencia no preordinada, no entendida en su efecto específico)» ⁵⁶. De este modo se deduce que enseñanza y aprendizaje son hechos afines.

García Hoz se apresura a señalar que dentro del terreno pedagógico, y más específicamente en el didáctico, se habla de enseñanza no tanto en el sentido de mostrar algo, por ejemplo un anunciante que muestra, que enseña un producto para venderlo, sino cuando se «(...) tiene por fin el perfeccionamiento del sujeto a quien se enseña, perfeccionamiento cuya manifestación inmediata es el *aprendizaje*» ⁵⁷. Y más adelante añade: «(...) la enseñanza se realiza en función del aprendizaje (...)» ⁵⁸. Es posible que exista un aprendizaje sin una enseñanza previa que lo produzca formalmente, pero

54 cfr., SANTILLANA., *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, p. 530

55 ídem

56 TITONE, Renzo., *Metodología Didáctica*, p. 17

57 GARCÍA HOZ, V. *Principios de Pedagogía Sistemática*, p. 235; el subrayado no es del autor.

58 íbidem., p. 237

es muy difícil, dentro del campo educativo, hablar de enseñanza que no tenga como intención algún aprendizaje determinado.

Si esclarecer el término enseñanza es arduo, el de *aprendizaje* resulta francamente ambicioso; porque la definición que se proponga se encontrará siempre matizada de alguna teoría que le respalde (conductista, gestáltica, etc.), y no está de más afirmar que de aquello que se entienda por aprendizaje, se derivarán algunos condicionantes para el acto de enseñanza. Aquí no se profundizará en las diferentes teorías del aprendizaje, ni siquiera se revisarán someramente; lo que se pretende es tan sólo propiciar un lenguaje común entre el lector y el autor.

Por aprendizaje puede entenderse un «Proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades prácticas, incorpora contenidos informativos, o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción»⁵⁹. Hay definiciones de aprendizaje que insisten en aspectos conductuales únicamente, no obstante, como afirman Ferrández y Sarramona, aceptar eso sería ignorar que hay una posibilidad de interiorizar conocimientos y actitudes, que pueden no llegar a manifestarse en acciones externas⁶⁰. Dichos autores sostienen, también, que enseñanza y aprendizaje son dos fases de la instrucción, señalando además que la diferencia entre una enseñanza eficaz y otra que no lo es, puede encontrarse en que sólo la primera consigue la instrucción⁶¹. «El instruir se distingue por cuanto es “enseñar con efecto”»⁶², dirá Titone. A su vez, Francisco Larroyo hace la aclaración de que la instrucción supone siempre una intención definida, mientras que puede darse el caso de una enseñanza espontánea⁶³.

Aprendizaje proviene del latín *aprehendere*, que significa asir, coger, captar, tomar, apoderarse de; y en este sentido indica una actividad inmanente del sujeto que aprende. Como ya se ha dicho, el aprendizaje es el correlativo lógico de la enseñanza; es una tarea que corresponde, al discente, que

59 SANTILLANA., *op.cit.*, p.116

60 cfr., FERRÁNDEZ, A., et. al., *La Educación. Constantes y Problemática Actual.*, p.29

61 cfr., *Idem.* Ver también: NASSIF, Ricardo., *Pedagogía General.*, p.14

62 TITONE, R., *op.cit.*, p.33

63 cfr., LARROYO, Francisco., *Diccionario Porrúa de Pedagogía.*, p.229

supone una transformación en las capacidades o disposiciones humanas, cambio que guarda cierta permanencia y que no puede atribuirse a un mero desarrollo natural⁶⁴.

La *instrucción*, entendida como «acto de instruir» suele ser confundida con la enseñanza. De este modo, instruir a alguien es transmitirle algún contenido de aprendizaje, alguna información específicamente, misma que le permitirá actuar o conocer algo más a fondo⁶⁵.

Ahora bien, cuando se dice que alguien es “instruido”, quiere decirse que éste ha recibido, comprendido, memorizado incluso, cierta información, que puede versar sobre los contenidos más variados; así pues, la instrucción apunta esencialmente al saber del que es instruido. Por eso, no debe sorprender el hecho de que la instrucción pueda ser comprendida como formación intelectual⁶⁶.

Instrucción procede del latín *instructio*, esto es: formación, disposición, construir dentro, hacinar, reunir. De la etimología puede extraerse la idea de formar en la mente, con lo cual se habla ya de uno de los elementos de la misma educación; así parece entenderlo Titone al decir: «La instrucción, tomada como sinónimo de “formación intelectual”, constituiría uno de los medios propios e inmediatos de la educación misma»⁶⁷.

Y no es que con el afán de aclarar el término, se le esté asociando a fuerza con la noción de aprender un contenido, o haciendo una referencia a una actividad intelectual preferentemente, de ningún modo, es sólo que varios autores coinciden en que: «Dentro de la instrucción (...) se pueden distinguir varios niveles que van desde la simple interiorización de conocimientos hasta la recreación de los mismos; pero en cualquier caso nos movemos en un ámbito intelectual»⁶⁸.

64 cfr., FERRÁNDEZ, A., et. al., op.cit., p. 29

65 cfr., MIALARET, Gastón., *Diccionario de Ciencias de la Educación*, p. 273

66 cfr., SANTILLANA., op.cit., p. 807

67 TITONE, R., op.cit., p. 27

68 FERRÁNDEZ, A., et. al., op.cit., p. 27

Sin la clara referencia al conocimiento, a este ámbito intelectual, no podría comprenderse que Francisco Altarejos hablara de la instrucción como del resultado del aprendizaje de una «verdad teórica»; aprendizaje que ha sido promovido por la actividad docente, esto es, por la enseñanza, además de todo ⁶⁹.

Desde una perspectiva escolástica, A. Pacios define a la instrucción como «la actividad mediante la cual se adquiere ciencia, bien por sí mismo, bien con la ayuda de algún enseñante» ⁷⁰. Este autor también distingue entre «instrucción pura», e «instrucción formativa»; la primera sólo se propone el aumento del saber, y la segunda persigue, además, el perfeccionamiento del entendimiento del alumno ⁷¹.

El término instrucción suele confundirse, como ya se ha visto, con el de enseñanza, es conveniente, por tanto, señalar algunas diferencias que permitan distinguirlos. El concepto de instrucción apunta, de modo más directo, hacia una postura pedagógica, esto es, intrínsecamente educativa; no así el término enseñanza, que puede o no, referirse a una tarea perfecta ⁷². Otra particularidad de la instrucción, es la relación estrecha que guarda con la persona en que se realiza: «Fulano de Tal es muy *instruido*»; se dice; en cambio nunca se oye que «Fulano de Tal es muy *enseñado*» ⁷³. Así pues, instrucción encaja mejor en el discente, en el alumno, en el educando o en el autodidacta; y no tanto en el que enseña: docente, maestro, profesor, educador, etc., aun cuando este último, valga decirlo, tenga que estar instruido para poder enseñar (en el caso de que la enseñanza llevara alguna intención pedagógica). Una tercera diferencia radica en que la instrucción conlleva un alcance interior que no trae en sí la enseñanza, pues la adquisición de conocimientos es un fenómeno interno; la enseñanza puede quedarse sólo en ese «mostrar algo a alguien», al que alude su etimología ⁷⁴. Por último, una cuarta diferencia se encuentra en el hecho de que la

69 cfr., ALTAREJOS, F., op.cit., p. 107 Obsérvese cómo nuevamente, han sido puestos en relación los conceptos de enseñanza y aprendizaje con el de instrucción.

70 SANTILLANA., op. cit., p. 807

71 cfr., *ídem*

72 cfr., GARCÍA HOZ, V., *Principios de Pedagogía Sistemática*, p. 236

73 cfr., FULLAT, O., op. cit., p. 23

74 cfr., GARCÍA HOZ, V., *Principios de Pedagogía Sistemática*, p. 236

enseñanza implica siempre una actividad dialógica, entre quien desea enseñar y quien recibe la enseñanza, mientras que la instrucción, así como también, la educación, puede adquirirla un hombre por sí solo, sin la intervención de otro hombre ⁷⁵.

Con respecto a la educación, se puede decir que es más profunda que la simple instrucción. La educación hace mayor referencia a la persona, la instrucción a la materia que ha de aprenderse ⁷⁶. La educación va mucho más allá que la instrucción, no prescinde de ésta, pero no se queda en el aprendizaje de un contenido, sino que apunta hacia el valor que tras ese mismo contenido, late oculto ⁷⁷.

Un concepto ligado al de instrucción es el de *capacitación*. Se deriva del vocablo latino *capacitas-atis*, que quiere decir capacidad, competencia; indica la aptitud de una persona para algo. La capacitación según Felix Von Cube es «(...) la conducción de personas hacia metas de enseñanza de tipo profesional» ⁷⁸.

Este concepto se utiliza preferentemente en los centros de habilitación empresariales. En cambio, el término instrucción se acomoda más al ámbito institucional escolar. Así pues, la división conceptual entre capacitación e instrucción es poco nítida, reservándose una diferencia de acuerdo al lugar donde se emplean dichos términos.

El concepto de *adiestramiento* se encuentra comúnmente ligado al desarrollo de habilidades técnicas, "automáticas"; aunque mirándolo con más detenimiento, se ve que no necesariamente se logra un automatismo (por ejemplo, el habla implica un cierto razonamiento, por mínimo que éste pueda ser). Adiestramiento proviene de latín *a*, potenciativo, y *dexter*, diestro, hábil, por extensión ducho. A veces se toma como sinónimo de condicionamiento, amaestramiento o entrenamiento, pero eso no es correcto; el condicionamiento sí implica una respuesta fija, automática, a determinados

75 cfr., IBÁÑEZ MARTÍN, José A., en *Gran Enciclopedia Rialp*, T. VIII., p. 650

76 cfr., KRIEKEMANS, A., *Pedagogía General*, p. 16

77 cfr., NASSIF, R., op.cit., p. 15

78 VON CUBE, Félix, *La Ciencia de la Educación*, p. 15

estímulos; el amaestramiento se reserva para el condicionamiento de los animales; y el entrenamiento se suele utilizar para referirse a la ejercitación en alguna técnica o deporte ⁷⁹.

Al adiestramiento a veces se le asocia un tinte despectivo, esto se debe al contexto donde fue primariamente aplicado: el adiestramiento animal ⁸⁰. Recuestionando la noción de adiestramiento, bien pudiera restringirse el término, también denominado "educación refleja", al perfeccionamiento intencional del psiquismo inferior y de las funciones sensoriomotoras; sin olvidar que, en el caso del ser humano, estas funciones guardan una relación estrecha con las facultades superiores, hacia las cuales deben subordinarse. No se queda en el automatismo propio del animal, pues lleva el sello personal de toda actividad humana ⁸¹. Puede adiestrarse un animal; sí, pero existe una gran diferencia entre el adiestramiento animal y el humano. En el primero se trata de una actividad meramente repetitiva, mientras que en el caso del hombre siempre hay un sustrato racional y no sólo sensitivo ⁸².

La palabra adoctrinamiento significa literalmente "enseñar dentro de una doctrina"; viene del latín *doctrina*, enseñanza y *a* potenciativa. La doctrina puede ser religiosa, filosófica o política, generalmente. Este es un término de claro matiz peyorativo; el sentido negativo se deriva de sus connotaciones ideológicas adquiridas, sobre todo, a partir de la aparición de los regímenes estatistas totalitarios. Igualmente suele aparejarsele la idea de manipulación, aunque es justo reconocer que no cualquier adoctrinamiento ha de ser destructivo o dañino.

Empero, existe una gran discusión sobre el contenido y límites exactos de lo que sería un adoctrinamiento. En concreto, el término puede significar un *«modo de influir sobre los demás, que, movido por un desprecio fáctico de la persona, se limita a buscar unos concretos rendimientos externos, sin intentar*

79 Puede buscarse en el glosario, al final de este trabajo, el significado de cada uno de dichos términos.

80 cfr., SANTILLANA, *op.cit.*, p. 47

81 cfr., RÍO SADORNIL, D., en *Gran Enciclopedia Rialp*, T.I., p. 217-218

82 cfr., SANTILLANA, *op.cit.*, p. 47-48. Véase también GARCÍA HOZ, V., *Principios de Pedagogía Sistemática*, p. 24-25

que los demás descubran el camino por el que se llega a la verdad ni que acepten un verdadero compromiso interiorizado de su vida moral»⁸³.

Sería un error querer desterrar de la enseñanza cualquier contenido axiológico, ético o trascendental, por el simple hecho de que por un prejuicio se le califique de "influencia adoctrinante". No hay que olvidar que la educación reviste una exigencia de integridad y que, por lo mismo, el hombre reclama contenidos que brinden sentido a su vida sin que por ello se tenga que faltar al respeto de las creencias y convicciones personales, y en última instancia, a la dignidad del educando. Al respecto, resultan clarificadoras las siguientes palabras de Oliver Reboul: «El adoctrinamiento empieza cuando la doctrina, en lugar de ser una ayuda para aquellos a quien se enseña, que les permita sentir mejor, comprender mejor, vivir mejor, se convierte en un fin que les esclaviza»⁸⁴.

Queda por aclarar aún la diferencia entre *formación* y educación, conceptos sobradamente confundidos uno con el otro. Si en las páginas precedentes se ha visto que la educación consiste en la inherencia de formas accidentales en la substancia hombre, entonces podría decirse que la formación es esa misma adquisición de formas accidentales, como su nombre mismo lo indica, pero no es así. Educación y formación se distinguen puesto que la primera siempre implica una mejora, un perfeccionamiento, y la segunda no, pues no todo accidente es perfectivo (piénsese en los vicios que no forman, sino *deforman*).

La etimología de la palabra (extraída del latín *formatio, onis*, acción y efecto de formar), ha llevado a preguntarse sobre la finalidad y modalidades de la formación⁸⁵; algunos, incluso, se atreven a considerar a la formación como el fin de la educación, al cual Ricardo Nassif define así: «Formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente (heteroeducación), o por un estímulo que, si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley (autoeducación)»⁸⁶.

83 *Ibidem.*, p. 53. El subrayado es del autor.

84 MIALARET, Gastón., *Diccionario de Ciencias de la Educación.*, p. 20. Puede consultarse también: FERMOSO, P., *Teoría de la Educación.*, p. 317-318

85 *cfr.*, *ibidem.*, p. 235

86 SANTILLANA., *op.cit.*, p. 656

Entonces, ¿donde radica la diferencia entre formación y educación? con lo apuntado parece no aclararse nada todavía. Kriekemans tiende a considerar a la formación como incidiendo particularmente en el conocimiento, aunque en un conocimiento ya asimilado, es decir, ya hecho propio ⁸⁷.

Por su parte, Ferrández y Sarramona añaden «(...) consideramos la formación como la instrucción ya sedimentada, formando parte del patrimonio personal porque se ha realizado sobre ella una labor de recreación e integración. La diferencia con la educación se mantendría al no llegar a todas las facetas de la personalidad. La formación permite hablar de resultados concretos, mientras que la educación presupone un proceso que es inacabado y permanente» ⁸⁸.

Algunos otros señalan una diferencia más entre formación y educación, la cual es la intencionalidad, que en el caso de la educación es imprescindible, mientras que la formación puede ser voluntaria o no serlo; la formación vendría a ser «(...) como el resultado de todas las influencias que "con-forman" al hombre» ⁸⁹. Sean intencionales o no.

Antes de dar por acabado este apartado, conviene aclarar dos palabras más: *educativo* y *educacional*. La distinción que se haga entre ambos términos permitirá entender conceptos más complejos en ulteriores capítulos. Estos adjetivos suelen ser bastante confundidos en la práctica. En realidad, se trata de un doble sentido que encierra el término "educación". *Educativo* significa "que educa"; guarda una orientación, por así decirlo, dinámica, práctica, intencionalmente perfectiva. *Educacional* es simplemente "todo lo referente a la educación", se trata de una acepción de carácter genérico, que puede abarcar, incluso, elementos o factores que pueden incidir inintencionalmente en el proceso educativo ⁹⁰.

De todo lo anterior puede concluirse diciendo que una formación y una instrucción (incluyendo aquí a la enseñanza y el aprendizaje), siendo perfectivas, se consideran parte de la educación. Es decir, una adecuada

87 cfr., KRIEKEMANS, A., *op.cit.*, p.17

88 FERRÁNDEZ, A., *et al.*, *op.cit.*, p.28

89 SANTILLANA, *op.cit.*, p.656

90 cfr., BASABE BARCALA, J., *et al.*, *Estudios Sobre Epistemología y Pedagogía*, p.96

formación y una instrucción que conlleven una mejora intencional, pueden considerarse como elementos constitutivos de una realidad propiamente educativa.

I.3 LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO ACTUAL

La educación es una realidad humana primordialmente personal, individual. Si la educación es perfeccionamiento intencional de las facultades específicamente humanas, de ahí que tanto su desarrollo como su finalidad se efectúen en el interior del hombre.

De acuerdo con el sabio griego Aristóteles, el hombre es un *zoon politikón*, tal como se vió en líneas anteriores. Efectivamente, el hombre es un ser social por naturaleza; para poder sobrevivir requiere de los demás, necesita de sus semejantes. El hombre vive en sociedad; por tanto, al aceptar que la educación es perfeccionamiento de la persona, ello implica, de algún modo, que tiene cierta relación con la comunidad y que la educación rebasa los límites individuales.

La sociedad influye en la educación por el simple hecho de que puede hacerlo sobre la persona. A su vez, la sociedad se ve influida por la educación, en concreto por los hombres educados. Sin entrar en la discusión sobre la relación causal entre la sociedad y la educación, basta decir que existe un binomio educación-sociedad, por lo que ambas se influyen mutuamente. «Lo más importante es que entre la educación y la sociedad haya una causalidad circular o concausación, según la cual la sociedad influye en la educación y a su vez la educación influye en la sociedad»⁹¹.

La educación busca en primer término el bien del individuo; sin embargo, el bien individual exige el bien común y viceversa. La sociedad se ve indiscutiblemente beneficiada por la educación que se realiza individualmente. Al mismo tiempo, el hombre se halla abierto a los influjos externos para el logro de su propio desenvolvimiento.

91 GARCÍA HOZ, V., *Pedagogía visible y Educación invisible*, p. 13

A cada período histórico corresponde un tipo de educación acorde a las exigencias del momento. No puede olvidarse, como es lógico, que el hombre se encuentra inmerso dentro de un tiempo y un espacio específicos. Así, a la demanda permanente de perfeccionamiento individual que el hombre ha tenido a lo largo de toda su historia, se suman las necesidades particulares que plantea el tiempo en que le ha tocado vivir.

Después de las anteriores consideraciones, resulta interesante e incluso obligado, continuar con una exposición general de aquello que caracteriza a la educación en el siglo XX, particularmente durante los últimos veinticinco años. Dicha descripción no pretende ser exhaustiva, se trata sólo de una visión panorámica de los aspectos más relevantes de la educación en la sociedad actual. A su vez, tal visión permitirá contextualizar los estudios presentes dentro del campo de las ciencias de la educación.

Hace tan sólo veinte o treinta años, por no retroceder más en el tiempo, la educación exigía planteamientos distintos a los actuales. Sin ir muy lejos, hoy en día puede establecerse una diferenciación entre la educación en la sociedad "rural" (de tipo tradicional), y la educación en la sociedad "moderna" o industrializada. Tal diferenciación desaparece poco a poco, pues existe una evolución progresiva de la sociedad rural a la industrial con sus variantes de acuerdo al país en que se esté dando. Ferrández y Sarramona presentan un cuadro diagramático⁹² en el cual pueden observarse, bajo tres grandes rubros, las diferencias más claras y genéricas entre la sociedad rural y la del tipo industrial (ver cuadro I.1).

La sociedad actual plantea acciones educativas que estén de acuerdo con el constante avance científico y el desarrollo tecnológico. La educación no debe perder de vista la existencia de factores educativos, o cuasi-educativos (según la intencionalidad que lleven), tales como los grandes medios de comunicación social que intervienen ciertamente en el desarrollo perfecto del hombre. También la educación ha de hacer frente a planteamientos políticos propugnadores de una democracia que pretenda la igualdad y participación de todos los hombres en la dirección y gobierno de su sociedad. Con respecto a esto último, puede observarse que no pocas veces la

92 FERRÁNDEZ,, A., et.al., op.cit., p. 5

educación de un país guarda sentido únicamente en dirección al futuro político que le sea propio en un determinado momento⁹³.

«Haciendo honor a la verdad, la realidad política nos da pocos ejemplos de (...) coherencia. La demanda completa de un sistema educativo, adecuado al desarrollo de una sociedad dada, existe; pero se confunden la educación y su finalidad propia con la adaptación a los valores reinantes de una sociedad particular»⁹⁴.

Gastón Mialaret señala cuatro extensiones de la educación en el mundo actual⁹⁵; y éstas son las siguientes:

1. La primera extensión es la edad del sujeto al cual se dirige la educación. Dicha extensión se ha operado hacia arriba y hacia abajo de la edad considerada anteriormente como la propia para iniciarse y terminarse la educación escolarizada. Hoy existe tanto la educación preescolar como la educación de adultos. Cabe aclarar que aquí se hace referencia a la educación entendida como sistema, ya vista anteriormente.

2. La segunda extensión viene dada por el hecho de que la educación de una persona no es sólo resultado de una institución escolar. Es bien sabido que el hombre puede educarse, siempre intencionalmente por supuesto, a través del mismo medio que le rodea; ejemplo de esto puede encontrarse en la radio, la televisión y la prensa. Puesto que los estímulos de dichos medios no siempre son beneficiosos, es decir, educativos, ello plantea un nuevo reto a la educación del presente, y concretamente al educador.

3. En tercer lugar el hombre del presente siglo ha querido extender la educación a todos los campos humanos, encaminándose a la formación total de la persona, es decir, se busca desarrollar todas las posibilidades de mejora sin menospreciar ninguna (se toma en cuenta tanto lo físico como lo social, lo moral, lo intelectual etc.). Antes, por el contrario, existía un predominio hacia lo intelectual.

93 cfr., *Ibidem.*, p. 7

94 DEBESSE, M., et al., *Introducción a la Pedagogía*, p. 125

95 cfr., MIALARET, G., *Ciencias de la Educación*, p. 13

CUADRO I.1 *Sociedad rural y sociedad industrial*

	REALIDAD FÍSICA	REALIDAD SOCIAL	REALIDAD CULTURAL
SOCIEDAD RURAL Inmovilidad física, social y científica	<ul style="list-style-type: none"> - Contacto directo con lo natural, viviendo en el campo. - Pequeños núcleos de población. - El hombre como elemento de equilibrio ecológico. - El hombre sujeto a los fenómenos de la naturaleza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Economía agraria. - Uniformidad social con una minoría privilegiada. - Relaciones entre personas: primarias* y permanentes. - Fuerte dependencia de la autoridad establecida (autoridad carismática). - Sociedad pequeña encerrada en sí misma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Información basada en la tradición a través de contactos orales y escritos. - Los conocimientos y destrezas adquiridos son vigentes durante toda la vida. - La religión impregna todos los aspectos de la vida personal y social. - Cultura mantenida por el Gobierno y la Iglesia.
SOCIEDAD INDUSTRIAL Constante movilidad física, social y científica	<ul style="list-style-type: none"> - Vida urbana con escasos contactos con la Naturaleza. - Grandes concentraciones urbanas - La actividad del hombre varía el equilibrio ecológico originario. - El hombre elemento activo en el control y variación de los fenómenos naturales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Economía industrial. - Mayor igualdad social: predominio de la clase media. - Relaciones entre personas: secundarias** y a veces por intermediarios. - Crítica y participación en el poder (autoridad delegada). - Grandes sociedades internacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Información en permanente cambio, transmitida por múltiples conductos («mass-media»). - Ni los conocimientos ni las habilidades se consideran definitivas. - La religión pierde su preponderancia en favor de los condicionamientos económicos y políticos. - Cultura como patrimonio social general.

* La «relación primaria» existe cuando todos los miembros interactúan directamente, cara a cara, son conscientes de la existencia del grupo y de su pertenencia a él, y de la presencia de los otros miembros; los miembros se hallan ligados por lazos emocionales cálidos e íntimos.

** La «relación secundaria» se da entre los miembros del grupo que mantienen interacciones frías; el grupo no es un fin en sí mismo sino un medio para otros fines.

4. Puede hablarse de una cuarta extensión relacionada con los propios procesos de educación y con los niveles en donde éstos se sitúan; la educación se ejerce ya no sólo de profesor a alumno, o de profesor a grupo de estudiantes, sino que las situaciones educativas son numerosas y variadas. Todo el personal del establecimiento escolar ejerce —debe hacerlo, a su manera— una acción educativa sobre los demás, teniendo como común denominador, directo o indirectamente, el interés por que el alumno reciba una adecuada formación. Lo propio puede darse en la institución familiar, donde los padres no sólo educan a sus hijos, sino que se educan a sí mismos al hacerlo, reciben influencia por parte de ellos, etc.

Las anteriores ampliaciones no son solamente retos para el educador de hoy en día, sino que también pueden verse como logros educativos. La educación ya no sólo es para los niños, hoy se tiene ya una mayor conciencia de que el hombre puede educarse siempre, a lo largo de toda su vida.

A continuación se presenta un esquema propuesto por Ferrández y Sarramona para visualizar de modo sencillo y fácil, las diferencias existentes entre la educación tradicional y la moderna ⁹⁶ (ver cuadro I.2). Este cuadro puede entenderse mejor con algunos comentarios en torno a los principios de los que emana. La educación, conforme avanza la historia, va exigiendo unos planteamientos distintos; no es la misma educación aquella que recibieron las personas de la generación pasada ⁹⁷, que la que reclama el momento actual.

La sociedad se transforma y las exigencias vitales también; aunque con esto no se niega la existencia de ciertas constantes y valores reales, que por ser precisamente eso, reales, tienen una categoría de permanencia que no puede ni debe olvidarse.

Recogiendo lo anotado unas líneas atrás, se dirá que la división hecha entre educación tradicional y moderna, responde a las diferencias que pueden establecerse —no de modo taxativo—, entre una sociedad rural y otra

⁹⁶ FERRÁNDEZ, A., et. al., op. cit., p. 6: La explicación corre a lo largo de las páginas 3 a 7.

⁹⁷ cfr., *Ibidem.*, p. 3. No es fácil determinar lo que se entiende por "generación", pero un buen parámetro lo dan Ferrández y Sarramona al señalar que por generación, comúnmente se comprende un período de 20 a 30 años; cuando los hijos han creado ya un nuevo hogar con plena independencia del paterno.

industrial. Diferencias que tienden a desdibujarse con el tiempo, pues conforme éste avanza, los elementos que forman una sociedad rural y, por otro lado, una industrial, van encontrándose poco a poco superpuestos, y se dirigen, al parecer, hacia una homogeneidad en cierto modo.

En la actualidad pueden encontrarse sociedades plenamente industriales y otras en franco estado rural; y entre ambos extremos hay toda una gama de variantes. Cada sociedad entraña una manera de entender lo humano y su perfeccionamiento; por lo tanto, el concepto de educación también cambia entre una sociedad y otra. Haciendo un paréntesis aquí, no debe pasarse por alto que no cualquier manera de conceptuar al hombre y su educación, está conforme con la realidad. Con esto quiere decirse que no da lo mismo pensar que el hombre es sólo un engrane del complejo entramado socio-económico, que reconocerlo como una persona dotada de cierta dignidad, y que no debe reducirse a ser un simple medio para el desarrollo de tal o cual sociedad. Tampoco es lo mismo conceptuar a la educación como un perfeccionamiento intencional del hombre —en aquello que lo caracteriza como tal—, que limitarle a un mero entrenamiento técnico —subordinado a la producción industrial—. La perfección del hombre siempre será la misma que responda a la plenitud de su ser; aunque es lógico aceptar que los modos de acceder a dicha perfección pueden variar de un tiempo a otro, entre una sociedad rural y otra industrial.

¿Pueden contraponerse la educación tradicional y la moderna? Decir que se contraponen quizá es demasiado radical. Hay cambios notables, pero ya se decía que los valores reales permanecen; además el progreso no es lineal y siempre ascendente; la historia muestra que hay avances y retrocesos: no todo cambio es siempre bueno. Muchas veces, los “progresos” científico-tecnológicos no van aparejados del debido sustrato ético.

Siguiendo al Dr. García Hoz, y teniendo en cuenta todo lo anterior, puede señalarse tres grandes problemas que las exigencias contradictorias del momento presentan a la práctica educativa o pedagógica de hoy ⁹⁸:

98 cfr., GARCÍA HOZ, V., *Principios de Pedagogía Sistemática*, p. 38

En primer lugar hoy existe una "explosión escolar", ésto es, una enorme demanda de educación, con el reto de la formación personalizada que la época exige. ¿Cómo atender esta gran demanda y a la vez brindar una educación personalizada?

El segundo problema es el que se deriva del avance de los conocimientos, que se da a pasos agigantados y caracteriza a la sociedad del siglo XX. Ello plantea un reto para la elaboración de los *currícula*, esto es, el grado tan alto de obsolescencia de los conocimientos que se han aprendido, crea inseguridad en el ser humano. ¿Cómo puede darse una educación que haga frente a los cambios constantes y radicales?

Finalmente, la creciente necesidad de convivencia estrecha entre los hombres, frente a la indiscutible exigencia de libertad e intimidad que el hombre reclama para salvaguardar su dignidad, representa un gran reto a la educación. La educación debe promover la formación de personas capaces de colaborar con otras en el uso y dominio de la técnica, en el desarrollo de la ciencia, preparadas para el cambio mismo, y que a la vez conserven y acrecenten su libertad en el más profundo significado de la palabra.

En resumen: se pudiera decir que la educación de hoy tiene como tarea propia la de preparar hombres que sepan trabajar, pero que sean capaces de trascender al trabajo mismo para encontrar en él su profunda significación humana, hombres capaces de vivir en comunidad sin convertirse en masa, de participar en la vida y en los problemas de la sociedad de hoy de acuerdo con su propio criterio y haciendo uso de su responsable libertad personal. Y junto a la vida social y de trabajo, la educación tendrá también que desarrollar y fortalecer la capacidad del hombre para su vida de amistad y de familia en un mundo en el que los grupos pequeños tienen cada vez menos fuerza, y para su vida de fe en un mundo secularizado⁹⁹.

CUADRO 1.2 *Educación tradicional y educación moderna*

EDUCACIÓN TRADICIONAL	EDUCACIÓN MODERNA
<ul style="list-style-type: none"> - Principios educativos inamovibles transmitidos de padres a hijos. - Educación uniforme para todos. - Claro predominio del intelecto sobre la emotividad, capacidad estética y creativa. - Concepto de formación exclusivamente como bien personal. - Adquisición de conocimientos reducida a la institución escolar, y transmitidos de viva voz por el profesor. - Educación como privilegio de una minoría; el resto no la recibía o sólo se limitaba a conocimientos mínimos instrumentales. - Conocimientos adquiridos en la infancia, válidos para toda la existencia del individuo, y que le capacitan para el desempeño definitivo de una profesión. - Actividad memorística. - Trabajo individual competitivo. - Obediencia pasiva como principal virtud a conseguir. - El profesor como exclusivo portador de los conocimientos y la formación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Principios <i>flexibles</i> adaptables al constante cambio social. - Educación <i>individualizada</i>. - Formación del hombre completo, con cultivo especial de su <i>capacidad creadora</i>. - Concepto de formación como <i>inversión económica</i> a nivel social y personal. - Adquisición de la mayoría de los conocimientos <i>fuera de la escuela</i>, a través de los «mass-media». - «<i>Explosión escolar</i>», por exigencia de una educación general a todos los niveles. - Necesidad de <i>educación permanente</i>, para combatir la rápida obsolescencia profesional. La educación es tarea de toda la vida. - Actividad <i>crítico-reflexiva</i>. - Trabajo en <i>grupo y colaboración</i>. - <i>Participación</i> en la gestión y en el gobierno de la institución educativa. - Educación como resultante de la <i>comunicación de dos personalidades</i>: profesor-alumno.

Los problemas que la sociedad contemporánea plantea a la educación hacen que la situación se torne crítica en muchas ocasiones (piénsese en la enorme demanda de educación superior que hay en el país, misma que tiende a acrecentarse). Es cierto que hay indiscutibles logros en el terreno de la ciencia de la educación —baste considerar el desarrollo de la tecnología educativa—, pero aún queda mucho trecho por recorrer en el conocimiento de las variables que condicionan la eficacia educativa, así como en el de los recursos más eficientes para alcanzarla. Las dificultades se multiplican cuando se demuestra la lentitud con que se extiende, en la práctica educativa concreta, cualquier tipo de innovación. Tampoco se destina el debido presupuesto a la investigación educativa; se invierte más en otros sectores tecnológicos, ámbitos científicos, etc.

La renovación educativa exigida por la vida en el mundo contemporáneo, afecta no sólo al hombre y a la sociedad, sino al sistema educativo mismo. *Las ciencias de la educación* en general, y la *Pedagogía* en particular, han de hacer frente a los cambios que la sociedad actual plantea, y es que la educación es factor clave para el desarrollo armónico del hombre y de la sociedad moderna.

CAPÍTULO II

PEDAGOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA

La grandiosa complejidad e importancia de la educación —objeto específico de estudio de la Pedagogía— ocasiona que esta última posea una actualidad y vigor defendido por no pocos autores. En efecto, siendo la educación un factor de vital trascendencia para la vida del hombre, no podía menos que dedicarse “un capítulo de la investigación científica” a su estudio, y tal ha sido la tarea tradicionalmente encomendada a la Pedagogía. Pero, ¿es ésta una ciencia realmente?

Afirmar que la Pedagogía es una ciencia o negarle tal carácter, precisa de un estudio de orden epistemológico. Lo cierto en este caso, es que tales fundamentaciones epistemológicas apenas si existen, y ello habla ya de lo comprometido de la pregunta. «La Epistemología pedagógica está por hacer: constituye un tema que hoy en día empieza a buscar su identidad. Probablemente tarde en llegar a resultados positivos, pues ocurre que los epistemólogos no conocen la Pedagogía y que los pedagogos no saben Epistemología, con lo cual no es posible avanzar decididamente»¹⁰⁰.

Con lo dicho, sería muy aventurado, por no decir ambicioso, intentar elaborar una Epistemología pedagógica en este trabajo. Pero como tampoco se trata de simplemente eludir la problemática apuntada, entonces se ha optado por, al menos, aportar algo encaminado al esclarecimiento de la cuestión.

La manera de proceder en este estudio es la siguiente: para empezar, ha sido necesario adoptar una teoría epistemológica o paradigma científico de entre todos los existentes. Aquí se ha elegido la *Teoría Aristotélico-Tomista del Conocimiento Científico*, y esto porque, en primer lugar, resulta ser muy sólida en sus argumentaciones, tanto es así, que ha resistido el embate de los siglos (no en vano se le ha reconocido como una *Filosofía Perenne*). Otra

100 BASABE BARCALA, J., et al., op.cit., p. 76

razón por la que se le ha escogido, responde a que se encuentra perfectamente de acuerdo con la Antropología realista subyacente en esta tesis. Así, a partir de esta Teoría de la Ciencia se han buscado criterios que permitan, de algún modo, esbozar el estatuto científico de la Pedagogía.

Se ha visto que no hay todavía una fundamentación científica de la Pedagogía *ad hoc*, luego entonces puede entenderse que no sea fácil encontrar bibliografía especializada sobre el tema. Circulan en el mercado algunas recopilaciones de ensayos y ponencias que, sobre Epistemología y Pedagogía, se han realizado, sin embargo son muy escasas; una obra específica de Epistemología pedagógica es prácticamente inexistente. Para este trabajo han sido útiles pequeños ensayos, y también algunos capítulos aislados que, acerca de la materia, se encuentran en ciertos tratados de Pedagogía General. De tal modo, este capítulo se ha elaborado teniendo en consideración lo que otros ya han propuesto sobre el punto que está abordándose, lo cual ha redundado en un enriquecimiento del presente estudio, puesto que fundamentalmente se está tomando aquí como punto de partida una Epistemología General, y no una Epistemología específica de la Pedagogía.

Finalmente, el presente capítulo contiene un inciso referente a la interdisciplinariedad en la investigación educativa, un punto de gran interés actualmente, y de importancia relevante para la Pedagogía.

En síntesis, la importancia de este capítulo es que sienta las bases para acometer con arrojo la crucial *controversia entre la Pedagogía y las Ciencias de la Educación*, que se atenderá en el tercer capítulo.

II.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Antes de dar comienzo al apartado que corresponde a la sistematización pedagógica, es conveniente dejar aclaradas ciertas cuestiones de orden etimológico e histórico con respecto a la palabra Pedagogía.

Es de uso harto frecuente utilizar como sinónimos los conceptos de educación y Pedagogía. El concepto de educación ha sido tratado con detenimiento en el capítulo anterior, por lo que aquí no se profundizará más en él. Es claro que la educación pertenece al campo de la acción mientras que la Pedagogía es el estudio, el análisis y regulación de dicha acción. «La Pedagogía es la reflexión sobre la educación y sobre las actividades que directa o indirectamente están relacionadas con ella. Tal reflexión puede limitarse a aclarar las tendencias que prevalecen en la actividad práctica, o bien lanzarse a una más amplia indagación de tipo histórico, filosófico o científico»¹⁰¹. Educación y Pedagogía, aún cuando guardan una relación estrecha e indisoluble, no son una misma cosa. Sin embargo, la educación se ha dado mucho antes que la Pedagogía, la cual es relativamente joven. La educación es ya una realidad presente en los pueblos primitivos. En contraste, la Pedagogía fue gestándose poco a poco en el seno de las consideraciones filosóficas, y es con Herbart (1776-1841), con quien ve la luz el primer intento de una Pedagogía sistematizada. Sobre Herbart se profundizará más adelante, debido a su gran importancia para la consolidación de la Pedagogía como ciencia.

La palabra Pedagogía tiene sus raíces etimológicas en el griego *pais*, *puidós*, niño, y *ágo*, *águcin*, conducir; conducir al niño. En la antigüedad clásica el *paidagogo* era el esclavo que conducía a los niños hacia el maestro encargado de su enseñanza.

Emile Planchard opina que la desvalorización de la cual ha padecido el término Pedagogía en incontables ocasiones —aún hoy en día—, es debida en gran parte a su origen etimológico¹⁰².

Por otro lado, el uso del término Pedagogía parece remontarse al año 1485 según el *Dictionnaire Robert*. La palabra aparece explícita en la obra de Juan Calvino "La Institución Cristiana" en el año 1536. La Academia Francesa acepta la palabra en 1762, y se divulga en el siglo XIX¹⁰³.

101 LAENG, Mauro, *Esquemas de Pedagogía*, p.11

102 cfr., PLANCHARD, Emile., *La Pedagogía Contemporánea*, p.28

103 cfr., MIALARET, G., *Ciencias de la educación*, p.7

II.1.1 LA PEDAGOGÍA CIENTÍFICA

A Juan Federico Herbart se le considera como el fundador de la Pedagogía Científica «(...) Herbart culmina los esfuerzos anteriores, sobre todo de Vives y Comenio, al llevar a feliz término la unificación del campo entero de la educación bajo el dictado de unos mismos principios válidos para las escuelas primarias, los gimnasios (segunda enseñanza) y las escuelas superiores, que sólo son momentos o fases sucesivas de una misma evolución»¹⁰⁴. Su pensamiento educativo queda expuesto en sus obras "Pedagogía general derivada del fin de la educación" (1806) y "Bosquejo para un curso de Pedagogía" (1855); así mismo cuenta con otras obras de menor relevancia. Herbart considera que la Pedagogía debe fundamentarse en la Psicología, que ofrece una metodología, y en la Ética, que proporciona o indica los fines educativos hacia los cuales ha de encaminarse la formación del carácter. Se busca la construcción de un sistema que integre conceptos en torno al fin y a los métodos de la educación. Así pues, la Pedagogía de Herbart es producto de su Filosofía y su Psicología.

De acuerdo con Juan Manuel Moreno las ideas filosóficas de Herbart podrían resumirse así: «La Metafísica de Herbart postula que "existe efectivamente fuera de nosotros una cantidad de entes de los que desconocemos la naturaleza simple y propia, pero sobre cuyas condiciones internas y externas podemos adquirir una suma de conocimientos que puede aumentar al infinito". Según él, a pesar de los límites que encuentra necesariamente nuestro conocimiento de la realidad efectiva, un tal conocimiento metafísico es posible en cuanto es confirmado por el estudio profundo de la experiencia, tanto interna (psicología) como externa (filosofía de la naturaleza)»¹⁰⁵.

Antes de continuar exponiendo a Herbart, cabe mencionar que este personaje no sólo fue teórico, pues gran parte de su vida la dedicó a la enseñanza. En su "Seminario pedagógico", institución destinada a los

104 MORENO, Juan Manuel, et al., *Historia de la Educación*, p.344

105 *Ibidem.*, p. 345

candidatos a la enseñanza secundaria, él mismo comprobaba y experimentaba sus ideas pedagógicas.

En 1798 viajó a Suiza, y en Burgdorf conoció a Pestalozzi. Sus obras "El como Gertrudis enseña a sus hijos", "El ABC de la intuición" y "El método de Pestalozzi", son, en palabras de Juan Manuel Moreno, obras de clara filiación pestalozziana. Empero, a pesar de que admira a Pestalozzi por sus resultados obtenidos, y utiliza conceptos pestalozzianos tales como: desarrollo armónico del espíritu, educación como formación de la personalidad moral, etc., difiere mucho en la manera de concebir la vida del espíritu y el problema educativo. Pestalozzi concibe la educación como el desarrollo de las facultades que el niño posee en germen, la vida espiritual se realiza a sí misma mediante la caridad y la fe¹⁰⁶. En contraste, Herbart concibe el alma como una "tabla rasa", privada de toda espontaneidad; concibe a la educación como efecto de factores externos al sujeto. «Las ideas fundamentales de la psicología de Herbart podríamos sintetizarlas así: el alma es un ser simple, carente de facultades originales, como una "tabla rasa" en que "todos los conceptos, sin excepción, son producto del tiempo y de la experiencia"; en su origen el alma no tiene ni pensamientos, ni sentimientos, ni deseos. La vida del espíritu, su contenido, surge poco a poco merced a las "representaciones" que aportan las sensaciones o percepciones sensibles»¹⁰⁷.

Herbart identifica la vida espiritual con su contenido, adquirido mediante las "representaciones" (átomos del alma), de ahí concluye que la educación es un proceso de construcción o formación. El alma, al contacto con el mundo, obtiene representaciones; la percepción es una combinación de representaciones antiguas y nuevas. Los primeros materiales educativos son las representaciones; al educador compete seleccionar dicho material para cimentar la educación. Esto se logra mediante la instrucción que atañe al pensamiento. «De las líneas generales de la Psicología de Herbart, se deduce una de las consecuencias pedagógicas más importantes de su sistema que, al hacer de las representaciones la base única de toda educación, tiene por protagonista a la instrucción: "Yo no puedo concebir —dice Herbart— la

106 cfr., FERRÁNDEZ, A., et al., op.cit., p. 146

107 MORENO, J.M., et al., op.cit., p. 345

educación sin la instrucción, e, inversamente, no conozco instrucción alguna que no eduque". Es la tesis de la enseñanza educativa o de la educación por la instrucción (intelectualismo, pedagógico)»¹⁰⁸.

Asimismo, para poderse dar la instrucción se requiere del interés, no puede haber aprendizaje sin interés. Al interés que nace de lo mismo que se enseña lo llama "interés directo". El "interés indirecto" corresponde a lo que hoy se conoce como motivación extrínseca.

Este último tipo de interés falsea la educación verdadera y no mantiene una atención constante, sino que ésta fluctúa, y por ello no se da un aprendizaje completo. El niño tiene que ser dirigido hacia una diversidad de intereses que Herbart sintetiza así:

- * **Interés empírico:** responde a la pregunta ¿qué es esto?; nace de la variedad de experiencias.
- * **Interés especulativo:** relativo a los fundamentos y a las leyes que gobiernan la experiencia: ¿por qué es esto?
- * **Interés estético:** relativo a las relaciones internas y externas de lo que se intuye: ¿cómo es?
- * **Interés simpático:** debido a la participación en alegrías y/o dolores de aquellos con quienes la persona se relaciona.
- * **Interés social:** surge de la reflexión de los hechos importantes de la colaboración con grupos sociales.
- * **Interés religioso:** referido al destino mismo de la humanidad, y a la relación personal con el Ser Supremo.

A los tres primeros se les conoce como intereses de conocimiento, y a los tres últimos como intereses de participación¹⁰⁹. La educación debe desarrollar de manera simultánea y armónica estos intereses, a fin de evitar polarizaciones.

¹⁰⁸ *Ibidem.*, p. 347

¹⁰⁹ *cfr.*, ABBAGNANO, Nicola, et al., *Historia de la Pedagogía*, p. 494

Para Herbart la formación moral del carácter constituye el fin último de la educación. «La idea de moralidad dominará toda la enseñanza. Al igual que la intelectual, la cultura moral parte de la experiencia del niño, por lo que será necesario extender el campo de las experiencias infantiles y multiplicar los intereses»¹¹⁰.

Los “grados de la educación” son los caminos propuestos por Herbart para alcanzar el ideal educativo: gobierno, educación, liberación.

- Primer grado:** *Gobierno* del niño. Puesto que el niño es incapaz de actuar por sí mismo, el educador debe actuar dirigiendo la voluntad del niño para establecer el orden.
- Segundo grado:** *La educación*. Una vez concluido el gobierno, el niño obedece y asiente a la enseñanza, y es capaz de aceptar normas morales.
- Tercer grado:** *La liberación*. Todo educador debe buscar que el educando sea un hombre libre, que pueda autogobernarse responsablemente.

A fin de promover el interés multilateral, Herbart propone normas con referencia a las fases de la educación; recuérdese que para Herbart la educación tiene como presupuesto la instrucción. Ahora bien, los pasos formales (grados) de la enseñanza son cuatro¹¹¹:

- A) Claridad (mostrar).
- B) Asociación (relacionar).
- C) Sistematización (enseñar).
- D) Método (filosofar).

110 MORENO, J.M. et.al., op.cit., p.349

111 cfr., ibidem., p. 351

En primer lugar, la clarificación se consigue mediante un análisis encaminado a la clara distinción del objeto presentado, respecto de otros. Posteriormente, por la asociación se relaciona la nueva idea con otras ya existentes. El tercer paso, la sistematización, se encamina a extraer los principios generales, colocando al nuevo elemento dentro de un todo organizado. Por último, el método constituye la aplicación del sistema adquirido.

Las innovaciones de Herbart, al analizar el proceso de enseñanza y proponer una serie de pasos lógicos, serán imitadas por algunos educadores posteriormente, tales como: Decroly y Kerschensteiner, entre otros. En síntesis, Herbart postula la necesidad de establecer una Pedagogía científica, dando a la enseñanza una base psicológica.

II.1.2 POSITIVISMO Y PEDAGOGÍA

El positivismo emerge dentro de un mundo en plena ebullición. Su fundador Augusto Comte (1798-1857) presenta en su obra "Curso de filosofía positiva", la ley de los tres estadios. Según Comte, la humanidad ha de pasar por tres estadios de desarrollo: el *estadio teológico*, durante el cual el hombre encuentra la explicación de todo por la intervención de dioses y demonios, hasta que se pasa del politeísmo al monoteísmo; el *estadio metafísico*, donde el hombre cree en "disposiciones" "fuerzas" y "almas" con las cuales supone que operan los fenómenos visibles; y, finalmente, el *estadio positivo*, en el cual todos los aspectos de la realidad pueden ser recogidos y agrupados dentro de un sistema científico con leyes universales¹¹². En este estadio del saber científico, el hombre puede dar explicación de todas las cosas; mediante los datos aportados por la ciencia y con el uso de la técnica, el hombre es plenamente capaz de decidir y regir su destino.

Así pues, la Pedagogía se transforma en ciencia. Pero no en la ciencia que Herbart entendía, esto es, sistematización de conceptos con base en presupuestos metafísicos; para Comte, ciencia significa una sistematización de hechos de ideas, a partir de una experimentación. «Una ciencia es, según

112 cfr., FISCHL, Johann, *Manual de Historia de la Filosofía*, p.375

Comte, "positiva" cuando se abstrae de toda especulación sobre la "cosa en sí" metafísica, se limita a la exacta observación de los fenómenos visibles y trata de reducir los resultados de esta observación a leyes generales. La filosofía no debe especular, sino ordenar los resultados de la ciencia natural; no sólo debe conocer los fenómenos, sino también dominarlos; no debe explicar lo pasado, sino predecir lo futuro. Su lema es: saber para prever»¹¹³. Para el positivismo pedagógico el basamento de la educación y de la enseñanza parte concretamente de los hechos, demostrados racionalmente y verificados por la experimentación¹¹⁴.

Las ciencias quedan clasificadas por Comte en el siguiente orden: Matemática, Astronomía, Física, Química, Biología, Psicología y Sociología. La ciencia suprema, para la cual existen todas las demás, es la Sociología¹¹⁵.

Con el positivismo adquiere relevancia el estudio "científico" del niño, la preparación del maestro, la metodología y la Didáctica como técnica fundamental de la ciencia pedagógica. El fin último de la educación será preparar al hombre para la vida moderna, caracterizada por el progreso científico y los avances técnicos. Por lo mismo, las enseñanzas científicas y técnicas serán fundamentales para la educación positivista. La enseñanza debe basarse en el método objetivo, los niños han de aprender usando sus funciones perceptuales: vista, oído, tacto, etc., y no limitándose a la enseñanza del maestro. Es más importante la metodología que el mismo contenido. Para los positivistas, la Pedagogía necesita apoyarse en otras ciencias como la Biología, la Medicina, la Antropología y, por supuesto, la Sociología. Las cuales ofrecen al educador datos "positivos" que le permiten tener un conocimiento total del niño. La Pedagogía es ya la Ciencia Experimental de la Educación, y no la Pedagogía entendida como abstracción, filosófica principalmente. Se empieza a hablar de la metodología de la enseñanza; de la Didáctica como aplicación concreta de los principios pedagógicos a cada una de las materias que se enseñan en las escuelas o instituciones educativas¹¹⁶.

113 Idem

114 cfr., MORENO, J.M., et al., op.cit., p. 355-358

115 cfr., FISCHL, J., op.cit., p. 375

116 cfr., FERRÁNDEZ, A., et al., op.cit., p. 151-156

Cabe mencionar que a partir de aquí se dan ciertos exclusivismos o polarizaciones de la Pedagogía que busca apoyo científico-positivo en alguna ciencia determinada, sin tomar en cuenta otros aportes. Así, aparecen el sociologismo y el biologismo, principalmente. Estos dos estilos de ideologías extremas, atentan, aun de modo indirecto, contra una visión integral de la educación y del hombre.

Un claro representante del biologismo pedagógico es el inglés Herbert Spencer (1820-1903). Este educador sistematizó el pensamiento positivista introduciendo los principios biológicos de Lamarck y de Darwin en el terreno educativo. Aplica a toda realidad la teoría de la evolución, procurando una máxima exactitud en dicha aplicación.

Para Spencer la evolución consiste en un paso gradual de lo homogéneo a lo heterogéneo, de lo indeterminado a lo determinado, de lo simple a lo complejo. «Toda evolución avanza en dos compases: En el primero se ostenta un despliegue, una diferenciación y especialización, que fija energía. Así surge de lo simple lo complicado, de la célula primigenia el organismo. En el segundo compás, en cambio, se ostenta una descomposición en polvo y moho (o putrefacción), en que la materia apretada se deshace y desprende energía. Nacimiento y muerte, hacerse y deshacerse, marcan, consiguientemente, la ruta de la evolución»¹¹⁷. En realidad para Spencer todo evoluciona, no sólo los organismos vivos, sino también el pensamiento, las creencias, la sociedad, la moralidad, etc. Admite, sin embargo, la existencia de una realidad que escapa al conocimiento. Considera absurdo que el hombre mediante la ciencia busque explicar verdades metafísicas. La fe y la ciencia se encuentran en campos distintos¹¹⁸.

Spencer presenta sus ideas pedagógicas en su obra "Educación intelectual, moral y física", que aparece en 1861 y es traducida al castellano en 1911. A partir de las ideas de Rousseau y Pestalozzi desarrolla un concepto acentuado de naturalismo pedagógico. «En cuanto a la educación, para Spencer consiste en la evolución que va operándose poco a poco en las

117 FISCHL, J., op.cit., p. 463

118 cfr., ABBAGNANO, N., et.al., op.cit., p. 549-550

facultades de un ser. Aquello que la ciencia ha logrado descubrir a lo largo de los años se halla ciertamente en la mente de los niños. Lo que ha de hacerse es favorecer su aparición y desarrollo»¹¹⁹.

Para Spencer el fin de la educación es la preparación del niño para una vida completa (intelectual, moral y física). Se busca preparar a la persona para que pueda concurrir eficazmente al progreso personal y colectivo. La escuela debe ofrecer a los alumnos las nociones que sirvan efectivamente para la vida y que sean útiles a todos. Puesto que toda persona necesita un oficio para vivir, es conveniente promover al máximo la creación de escuelas técnicas y profesionales. El individuo debe ser educado para adquirir una conciencia social, misma que le conviene por su naturaleza. Spencer propone que la escuela salga de su encuadre tradicional y afronte la nueva cultura científica y tecnológica de su época¹²⁰.

Por otra parte, la dimensión social del hecho educativo es ponderada por Emilio Durkheim (1858-1917). Su pensamiento pedagógico se encuentra plasmado en sus obras "Educación y Sociología" y "La Educación Moral". Las relaciones entre la sociedad y el individuo son estrechas y fuertes. La sociedad ejerce una constante y poderosa influencia sobre cada uno de los individuos que en ella viven. «El sociologismo de Durkheim podemos decir que es un sociologismo radical. La sociedad constituye la esencia y el objetivo de la vida toda. Hasta la vida moral nace de la vida en común. No existe antagonismo alguno entre individuo y sociedad, ya que aquél es una parte de ésta; al educarse el individuo, la sociedad se educa»¹²¹.

Durkheim postula la existencia de una conciencia colectiva, hecha por la síntesis de las conciencias individuales, y que es como un sujeto que siente, piensa y quiere de un modo casi autónomo. Si el individuo no puede explicarse sin la sociedad, mucho menos podrá explicarse la educación sin la Sociología. Todo grupo social tiene su propia conciencia, por consiguiente religión, moral, derecho, política, costumbres y cultura, además de la

119 MORENO, J.M., et al., op.cit., p. 356

120 cfr., ABBAGNANO, N., et al., op.cit., p. 551-553

121 MORENO, J.M., et al., op.cit., p. 360

educación, no son más que proyecciones u objetivaciones de la conciencia colectiva ¹²².

La conocida definición de Durkheim: «La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social» ¹²³, denota claramente la estrecha relación que guarda ésta con la sociedad. La educación depende por entero de la sociedad, por ello cualquier cambio de aquélla que no tome en cuenta a ésta, será puramente ilusorio, cuando no un claro engaño ¹²⁴.

Sociología de la educación y Pedagogía, son una y la misma cosa para Durkheim. «Por todo lo anteriormente dicho, Durkheim llega a la conclusión de que el fin de la educación aplicada a cada persona es lograr su más perfecta integración posible al grupo; lograr ciudadanos encajados en la sociedad, ciudadanos que representarán el tipo ideal de hombres» ¹²⁵.

Nadie puede discutir, y esto se comprobará en los siguientes dos capítulos, la importancia de los factores biológicos y sociológicos para la comprensión del fenómeno educativo. Lo que sí es discutible es el injustificado afán de algunos naturalistas y sociólogos, principalmente, por reducir a la Pedagogía a su propio ámbito de estudio.

La Pedagogía ciertamente se apoya en otras ciencias sociales o humanas, ciencias que estudian algún aspecto de la realidad educacional, pero algún aspecto no es el todo. Es por lo anterior que no debe reducirse la Pedagogía al estudio de un solo aspecto de la educación (biológico, social, etc.), ni tampoco ha de ser sustituida por otra ciencia, cualquiera que sea ésta.

122 cfr., ABBAGNANO, N., et.al., op.cit., p.675-676

123 MIALARET, G., *Ciencias de la Educación*, p.8

124 cfr., ABBAGNANO, N., et.al., op.cit., p. 676

125 MORENO, J.M., et.al., op.cit., p.360

II.2 CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS DE LA PEDAGOGÍA

La siguiente cuestión: ¿para qué una Ciencia de la Educación General?, plantea el sentido mismo de la Pedagogía, su razón de ser. En el capítulo anterior se dijo que el hombre es un ser perfectible, y lo es porque naturalmente posee innumerables posibilidades de mejora. En la medida en que dichas potencialidades de perfeccionamiento van actualizándose, el hombre se aleja de su indigencia primigenia. La educación consiste en un perfeccionamiento intencional e integral del hombre, por lo mismo, su estudio sistemático es de gran utilidad para la humanidad.

La Pedagogía es la ciencia que se ocupa del estudio de la educación, más aún, es la Ciencia de la Educación por antonomasia, independientemente de que pueda existir un bloque de disciplinas diversas denominado "Ciencias de la Educación", y con el cual mantenga una estrecha relación de ayuda y cooperación mutuas. La Pedagogía busca descubrir, mediante la debida metodología de estudio, las constantes y variables, así como las condiciones que favorecen o limitan el proceso educativo con el fin de promoverlo efectivamente.

Con todo esto, aún queda una pregunta por resolver: ¿se puede considerar en efecto a la Pedagogía como ciencia? A lo largo de los siguientes incisos se intentará dar cauce apropiado a la resolución de tal interrogante.

II.2.1 LA CIENCIA

En el último siglo se ha presenciado un grado de avance científico sin precedente en la historia ¹²⁶. Sin embargo, pareciera ser que los científicos cada vez confían menos en su capacidad de conocimiento, y queriendo asegurar un "grado mínimo" de verdad, depositan toda su confianza en un determinado método. Con ello tienden a tecnificar a la ciencia, pues la consideran el resultado de un proceso al fin y al cabo técnico.

¹²⁶ Para todo este inciso, ver principalmente MILLÁN PUELLES, A., *Fundamentos de Filosofía*, cap. VII y XVII; y, SANGUINETI, J.J., *La Filosofía de la Ciencia según Santo Tomás*, cap. I.

Hoy se acepta *a priori* que un conocimiento carece de validez si no está fundado en un método científico. De lo anterior se sigue que cualquier conclusión a la que se llegue, por una vía metodológica científica, será —valga la redundancia— científica, pues ha seguido paso a paso tal metodología; pero no se atiende realmente a su verdad o falsedad. Así, «(...) mientras el amplio sector de nuestros conocimientos espontáneos queda relegado a la modesta categoría de lo “precientífico”, muchas conclusiones sistemáticas de la razón, al margen de su verdad o falsedad, se mantienen en pie inexpugnables bajo la protección de su carácter “científico”»¹²⁷.

No por que un conocimiento provenga de un riguroso método “científico” puede considerársele como verdadero, pues el método ha de adecuarse al objeto de estudio, y no al revés, de lo contrario se corre el gran riesgo de concluir algo falso, y tomarlo como verdadero, debido a una inadecuación del método al objeto.

Para determinar lo que es ciencia, primero ha de considerarse lo que es el conocimiento, pues la ciencia realiza de modo particularmente intenso dicha operación del intelecto. No tendría sentido hablar de ciencia, si no se supiera lo que es conocer, pero menos tendría significado hablar de conocimiento (cualquiera que éste sea), si se dudase de la misma capacidad para realizarlo. Lo cierto es que sería absurdo que cualquier potencia cognoscitiva, estuviera ordenada a no poder conocer. Otra cosa muy distinta es la posibilidad de incurrir en el error al conocer, lo cual constituye una situación meramente accidental. «Todos los métodos y todas las cautelas de la ciencia implican, en última instancia, la fundamental certeza de que la verdad es de algún modo asequible»¹²⁸. Por lo mismo, aquí no se planteará la cuestión de si es o no posible conocer con verdad y certeza, ya que si se duda de que la facultad humana de conocer sea efectiva, entonces carecería de razón querer utilizarla para aquilatar su valor verdadero.

127 SANGUINETI, J.J., *op.cit.*, p. 19

128 MILLÁN PUELLES, A., *op.cit.*, p. 456

IV.2.1.1 La verdad

El objeto del conocimiento es la verdad, por ello es necesario abordar lo que ésta es. Primeramente, cabe hacer la distinción entre *verdad ontológica* y *verdad lógica*. La primera constituye una propiedad del ente, el cual, por el solo hecho de ser, es verdadero, y por lo mismo, “inteligible”¹²⁹. *La verdad lógica* es la del conocimiento, concretamente el conocimiento humano, corresponde a la entidad de las mismas intelecciones reales que tienen por objeto lo que son las cosas.

Por verdad lógica se entiende la adecuación del intelecto con la cosa, con la realidad: *adaequatio intellectus cum re*, según la fórmula clásica aceptada. Esta adecuación es una conformación estrictamente hablando, lo que quiere decir que cuando el acto del intelecto goza de la verdad con propiedad, adquiere la misma forma que la cosa tiene ya en sí misma. Se trata de una identificación intencional entre el entendimiento y la cosa. «De esta suerte las diversas formas o maneras de ser no sólo informan a las entidades extramentales, sino que pueden hacerse presentes —y por lo mismo informar— al entendimiento que las conoce; siendo indispensable para ello que éste posea una esencial capacidad entitativa que le permita “salir” de sí hacia cualquier otro ser, y a la que no hay inconveniente en llamar “libertad” siempre que por ella no se entienda la propiedad de la voluntad (...)»¹³⁰. Por “libertad” debe entenderse aquí una plasticidad óptica y fundamental del entendimiento, por la que éste se encuentra abierto a cualquier entidad posible. Por esta misma plasticidad básica del intelecto, se logra que las cosas se le revelen tal y como son y no deformadas por la subjetividad del sujeto cognoscente. Con todo esto, se expresa la misma esencia del conocimiento “verdadero”.

Ahora bien la verdad lógica se da en el juicio únicamente: «La adecuación solamente es conocida cuando, además de ser conocidos sus términos, se aprehende también la especial relación que ella establece entre ambos, y esa relación se expresa justamente por la palabra “es”, que implica en nuestra mente el acto de juzgar. De aquí que la verdad lógica sea una “propiedad”

129 La verdad ontológica es uno de los trascendentales del ser; los otros son: unidad, bondad y belleza.

130 *Ibidem.*, p. 459

del juicio en el sentido de que sólo en él se puede dar»¹³¹. De este modo, la verdad en el conocimiento, no impone su norma al ser, sino al revés, está medida y legitimada por el ser.

Se ha visto hasta aquí que la verdad se da principalmente en el juicio. El juicio tiene como una de sus características esenciales el asentimiento, esto es, la seguridad que expresa la mente con el juicio. Así, un juicio puede contar con diferente fuerza aseverativa, lo que da lugar a diversos asentimientos o estados de la mente: ignorancia, duda, opinión y certeza. Estos cuatro estados se dan frente a la verdad.

Genéricamente la mente humana puede hallarse, frente a la verdad, en potencia o en acto. Esta situación doble es susceptible de grados, dentro de una escala que va de la mera potencia al acto perfecto. Ascendiendo de la potencia al acto, el primer estado de la mente frente a la verdad es la *ignorancia*: es la ausencia de todo conocimiento relativo a una cosa; ni se afirma ni se niega nada. Aquí cabe la distinción entre ignorancia y error, si bien ambos coinciden en ser carencia de una verdad asequible, difieren en que mientras en el error sí hay un juicio (aunque falso), en la ignorancia no se da ningún juicio.

La *duda* corresponde a una mínima actuación de la mente por la verdad. Aquí existe una suspensión del juicio, ya que se guardan razones tanto para afirmar como para negar. Alguno de los dos extremos supone la verdad, pero el intelecto no se decide por ninguno. Un cierto progreso sobre la duda, lo constituye la *opinión*, en ella se da un juicio, pero con temor a errar. No hay seguridad en lo que se afirma, existe la posibilidad de que lo verdadero sea justo lo contrario de lo que se piensa. La opinión se fundamenta en una "probabilidad", que constituye una especie de evidencia parcial y limitada.

La *certeza* constituye el estado perfecto —aunque subjetivo—, del entendimiento; existe aquí una actualización plena de la mente por la verdad. Puede definirse la certeza como «(...) el estado de la mente que se adhiere firmemente y sin ningún temor a una verdad»¹³².

131 *Ibidem.*, p. 460

132 GAY BOCHACA, J., *op.cit.*, p. 305

De modo subjetivo, la característica de la certeza es esa seguridad o firmeza en el asentimiento; aunque, objetivamente, toda certeza debe apoyarse en la evidencia misma de aquello que se asiente, de lo contrario tal conocimiento carecería de valor real. Ahora bien, tal seguridad en el asentimiento no debe confundirse con la caprichosa aceptación de uno de los extremos de la materia opinable, pues no existe evidencia objetiva en la opinión. Por evidencia objetiva entiéndase «la presencia o patencia de una realidad como inequívoca y claramente dada»¹³³. En este sentido se dice que la certeza es la vivencia de la evidencia.

No debe concluirse, de lo ya expuesto, que la certeza sea lo mismo que la verdad. La certeza es subjetiva, una mera situación del sujeto. Cabe el convencimiento subjetivo de que algo sea visto como verdadero, siendo en realidad falso, pero en tal caso se trata de una simple certeza subjetiva. La certeza se da realmente cuando el intelecto se adhiere a una proposición verdadera.

Además, la certeza real implica un fundamento objetivo, del cual carece la adhesión al error. Existen diferentes grados de certeza, pero pueden distinguirse en general tres:

1. La perteneciente a las ciencias que no dependen de la materia, donde cabe el mayor grado de certeza. Tal es el caso de la Matemática y la Metafísica.
2. El segundo caso es el de las ciencias que dependen de la materia, donde existe siempre un grado de indeterminación. Existe una certeza verdadera, pero no necesaria, sino meramente de "hecho": aquí se encuentran la Física, la Astronomía, la Geología, etc.
3. Finalmente, el grado inferior de certeza es el de las ciencias humanas, a la cual se denomina "certeza moral", pues aquí entra en juego la libertad humana.

Una vez aclarado lo que sea la verdad, puede continuarse con el conocimiento, para que inmediatamente después se exponga lo que es la ciencia, que también es un tipo de conocimiento.

IV.2.1.2 El conocimiento

Puede definirse al conocimiento como «(...) un acto, espontáneo en cuanto a su origen, inmanente en cuanto a su término, por el que un hombre se hace intencionalmente presente alguna región del ser»¹³⁴. Esta definición intenta ser verdaderamente esencial, pero aún así no deja de ser tentativa, pues es difícil conceptuar al conocimiento en general. Y es que debe superarse la oposición entre conocimiento del mundo y conciencia de sí. Por otro lado, la Epistemología moderna está matizada de idealismo, por lo que el conocimiento suele resumirse en la sola conciencia¹³⁵.

El conocimiento es una forma del pensamiento, la cual se desarrolla sobre la base de la sensación, la percepción y de la experiencia pero se eleva por encima de ellas, pues propiamente el conocimiento no apunta al ente particular y sensible, sino a su generalidad esencial. Ciertamente que el conocimiento sensible es ya conocimiento, pero el hombre está facultado para la especulación, que es un conocimiento intelectual y por lo mismo inmáterial.

Específicamente es un *acto*, es "contemplación inmóvil", no implica temporalidad ni cambio y no es una producción de la mente, «(...) si el cognoscente no conoce *actualmente* nada, estará en potencia de todas las formas, que puede conocer, es decir, no será en *acto* ninguna de ellas, y si conoce *actualmente* una, será en *acto* esa una, y si las conoce en *acto* todas, será todas ellas en *acto*»¹³⁶. Claro está, que este ser en *acto* todas las cosas, no es natural, sino *intencional*, de lo contrario se estaría diciendo que el hombre antes de conocer no es nada, lo cual es un absurdo; pero esto se podrá ver mejor un poco más adelante.

134 VERNEAUX, Roger., *Epistemología General o Crítica del Conocimiento*, p. 103-104

135 *cfr.*, *ibidem.*, p. 103

136 GARCÍA LÓPEZ, J., *op.cit.*, p. 95: El subrayado es propio, no del autor.

Se dice “*espontáneo* en cuanto a su origen”, porque el intelecto conoce los objetos que se le presentan, pues tiende a conocer: «El conocer se manifiesta, ante todo, como una *actividad vital*. Es un quehacer nuestro y procede de nosotros de manera libre y espontánea; en nosotros se realiza y se termina»¹³⁷. El conocimiento es inmanente porque no modifica las cosas conocidas, sino más bien es un enriquecimiento del sujeto cognoscente. «El acto de conocer comienza y termina en la inmanencia del sujeto; en el acto de conocimiento no tenemos la impresión de salir de nosotros mismos para captar el objeto; esta captación se realiza, más bien, dejando que el objeto venga a nosotros. Nuestro conocer es inicialmente un dejarse invadir por el mundo exterior, dejarse impresionar, exponerse, ponerse delante de las cosas: como exponemos la película fotográfica a la acción de la luz»¹³⁸.

El conocimiento es finalmente, un ser intencional, esto quiere decir que el acto de conocimiento no hay que tomarlo en su ser real, como accidente de un sujeto, sino en su ser representativo. «Poseer intencionalmente una forma es poseerla de manera no subjetiva, no material, sino objetiva e inmaterial»¹³⁹. Puede añadirse que «(...) esta presencia intencional del objeto en el sujeto es una *presencia activa*, fecundante, ya que actualiza la facultad cognoscitiva, determinándola a conocer esto o aquello en concreto; además, realiza esa transformación del sujeto al impregnarle vitalmente su propia imagen»¹⁴⁰.

Ahora bien, toda realidad es objeto de conocimiento y por tanto de ciencia; pero no todas las partes de esta realidad pueden ser conocidas de la misma manera y con el mismo grado de certeza. El conocimiento humano tiende a ser tan amplio, variado y cierto como la misma realidad que es su objeto.

Hay dos clases de conocimiento: el *vulgar* y el *científico*. El conocimiento *vulgar* es el que todo hombre posee y que se adquiere en la vida cotidiana; versa sobre los objetos que le rodean, pero no se plantea preguntas sobre su origen, es inmediato y particular. El conocimiento *vulgar* no basta para un ser profundo de la realidad, pero es justo reconocer que este modo de

137 DE GUZMÁN, Lorenzo., *El Problema de la Verdad*, p. 38. El subrayado es del autor.

138 *Ibidem.*, p. 39

139 GARCÍA LÓPEZ, J., *op.cit.*, p. 97

140 DE GUZMÁN., *op.cit.*, p. 47. El subrayado es del autor.

conocer «(...) constituye el necesario punto de partida de la ciencia, de donde se toman las experiencias y los principios intelectuales»¹⁴¹.

El conocimiento *científico* ya no es contentarse con lo que a simple vista se ofrece, sino que pretende conocer qué son realmente las cosas y por qué son así y no de cualquier otra manera. Aquí se formulan juicios necesarios de validez universal; para llegar a los cuales será preciso formar conceptos universales por medio de la abstracción y la inducción y conocer las causas de las cosas.

La ciencia busca la razón de las cosas en un sentido real y profundo, de tal modo que busca una respuesta real a un por qué real, porque la ciencia parte de que las razones de las cosas están en las cosas¹⁴².

IV.2.1.3 El conocimiento científico

Siguiendo a Aristóteles, Millán Puelles define a la ciencia como un «*conocimiento cierto por causas adquirido mediante demostración*»¹⁴³. La demostración proporciona un conocimiento etiológico y necesario. Esto es, la ciencia es un conocer en el que existe "conocimiento de causa" (etiológico proviene del griego *aitia*, causa), en el que se percibe una relación necesaria entre ésta y su efecto. Para conocer etiológicamente una cosa no sólo es necesario descubrir su causa, ya que puede conocerse una causa sin aprehender su relación con el efecto; hay que conocer la cosa a través de su causa. Así, se busca conocer "B" por su causa "A", no solamente conocer "A", sino que una vez conocida, es necesario demostrar cómo "B" es su efecto.

El conocimiento científico ha de ser demostrable y, por lo mismo, necesario. «Para ello es preciso que lo que se demuestra quede manifiesto como no pudiendo ser de otra manera, sino precisamente tal y como es (...) La necesidad y certeza de la conclusión es algo que, en el sistema científico, dimana del conocimiento etiológico de aquello mismo que se trataba de

141 SANGUINETI, Juan José., *Lógica*, p. 172

142 cfr., DE ALEJANDRO, José Ma., *Gnoseología*, p. 408

143 MILLÁN PUELLES, Antonio., *Fundamentos de Filosofía*, p. 173

demostrar. Para lo cual es imprescindible que el nexo entre la causa y el efecto sea, como tal, necesario y no contingente, o lo que es igual, que la causa como tal sea necesaria, indefectible»¹⁴⁴.

La certeza obtenida por demostración depende de la que tienen sus causas en su modo de producir el efecto. De lo anterior se desprenden dos especies de demostración: por necesidad absoluta o por necesidad hipotética. «La necesidad absoluta se fundamenta directa y exclusivamente en la naturaleza misma de las cosas, con independencia de las condiciones a que éstas se encuentran sometidas; en tanto que la necesidad hipotética supone esas condiciones y se deriva de ellas»¹⁴⁵. Pero de cualquier manera, la demostración ha de proporcionar un conocimiento necesario (relación necesaria entre causa y efecto), y es obvio que aun en el caso de una necesidad hipotética no se está tratando con simples conjeturas, pues supone una verdadera certeza (dados ciertos supuestos y condiciones).

Puede haber ciencia sobre las mismas causas, siempre y cuando éstas dependan a su vez de otras causas superiores, por medio de las cuales se puedan explicar. Ahora bien, en estricto sentido, la ciencia se limita a las cosas que pueden asignárseles causas entitativas (*in essendo*). Sin embargo, en sentido más amplio, la ciencia puede ser también de aquellas cosas que sólo pueden explicarse por causas lógicas o puramente explicativas (*in cognoscendo*)¹⁴⁶.

La argumentación demostrativa posee una estructura y unas condiciones específicas: sus premisas, consideradas en sí mismas, han de ser verdaderas, primeras e inmediatas; y con respecto a la conclusión, anteriores, más conocidas y causas de ella. La diferencia entre el silogismo y la demostración es sólo material: el argumento demostrativo parte de principios, concernientes al objeto de cada ciencia, que no son proposiciones universales sin más. Las conclusiones —el resultado—, consisten en proposiciones que expresan una propiedad del objeto formal de la ciencia¹⁴⁷.

144 *ibidem.*, p. 167-168

145 *ibidem.*, p. 168

146 *cfr.*, SANGUINETI, J.J., *op.cit.*, p.203. Ver también: MILLÁN PUELLES, A., *op.cit.*, p. 167

147 *cfr.*, *ibidem.*, p. 202-203

Empero, puede darse el caso de obtener una conclusión verdadera a partir de unas premisas falsas; pero ello sucede de modo accidental, pues de suyo lo falso nunca produce lo verdadero. «La ciencia no se puede apoyar sobre cimientos vanos, y las conclusiones de que consta no sólo han de derivarse de la “acertada” combinación de sus premisas, sino también de la “certeza” objetiva de éstas. Ni basta que las premisas sean verdaderas. Se requiere también esa certeza o necesidad que nos garantiza su verdad»¹⁴⁸.

Volviendo a las diferencias entre el conocimiento científico y el vulgar o espontáneo, atiéndase a las siguientes líneas. La noción de ente es analógica, no tiene el sentido unívoco de género: depende del grado de ser que tenga. Si un ente es más perfecto tendrá mayor grado de ser, y dicha determinación proviene de su esencia. Teniendo en cuenta lo anterior, y sabiendo que el conocer sigue al ser, puede decirse que hay varios niveles de conocimiento; dentro de estos niveles aparece la ciencia como uno de sus modos fundamentales, buscando acercarse al ser más profundamente¹⁴⁹. Recuérdese que la ciencia busca conocer el ser de una cosa a través de sus causas. Aristóteles distinguió entre conocer y saber, la ciencia es un saber¹⁵⁰, pues implica un conocimiento por causas, (causas eficiente, final, formal y material).

La ciencia no es una exploración indeterminada de la realidad, sino que precisa de un objeto: una parcela de la realidad que pase a ser el centro de su atención. De este modo, el objeto define a cualquier ciencia, pero cabe decir que un mismo objeto puede ser estudiado por varias ciencias. Para diferenciar a una ciencia de otra, se ha de considerar la distinción entre objeto material y objeto formal:

a) *Objeto material* es lo que una ciencia estudia de modo genérico. Un objeto material puede ser compartido por varias ciencias: por ejemplo, el hombre es objeto de la Antropología, la Medicina, la Psicología, etc.

148 MILLÁN PUELLES, A., op.cit., p. 169

149 cfr., SANGUINETI, Juan José., *La Filosofía de la Ciencia Según Santo Tomás*, p. 23

150 cfr., SANGUINETI, Juan José., *Lógica*, p. 170

b) *Objeto formal o propio* es el aspecto a través del cual la ciencia considera su objeto material; es el que específicamente distingue a una ciencia de otra. Por ejemplo, el hombre es estudiado tanto por la Filosofía como por la Psicología, pero será objeto formal de la filosofía en cuanto a su naturaleza, y de la Psicología desde el punto de vista de su comportamiento.

El objeto formal no se reduce a una simple actitud subjetiva, es algo radicado y presente en el objeto material a través del cual se alcanza, constituyendo así una de las dimensiones propias de éste. Tal dimensión carece de existencia fuera de la unidad en que se halla integrada junto con otros aspectos de su supuesto. El entendimiento puede representársela, y puesto que el modo de conocer humano es imperfecto, sólo a través de dicha dimensión le es posible alcanzar al objeto material, que es algo más rico y desborda la inevitable parcialidad de la intelección ¹⁵¹.

Además, en algunos casos el objeto formal es determinado por el *modo de conocer* del hombre, en cuanto un tipo de abstracción o cierta fuente de conocimientos permite al hombre el acceso a un ámbito de la realidad. Se suele hablar entonces de objeto formal *quo* (aquello "por lo cual" se conocen algunos entes), para diferenciarlo del objeto formal *quod*, que es el aspecto real conocido mediante el objeto *quo* ¹⁵².

Cabe decir, que la diferencia entre los objetos formales de cada ciencia no es siempre rígida. Las ciencias se relacionan entre sí en tanto se ordenan al conocimiento de la realidad, que si bien es compleja, también está unida y ordenada. El objeto formal asegura una autonomía, pero se ha de evitar una visión demasiado estrecha y parcial de la realidad. Las ciencias deben relacionarse entre sí contribuyendo a la unidad del saber ¹⁵³.

Lo anterior permite divisar la *unidad de orden* del saber. « Las ciencias son diversas y tienen sus propios métodos, pero entre todas ellas hay una profunda unidad, basada en la unidad de las cosas » ¹⁵⁴.

151 MILLÁN PUELLES, A., *op.cit.*, p. 176

152 SANGUINETI, Juan José., *Lógica*, p. 173

153 *cfr.*, *Ibidem.*, p. 174

154 *Ibidem.*, p. 192

Entre unas ciencias y otras se dan relaciones de dependencia. A la dependencia entre un saber científico y otro se llama *subalternación*. A la ciencia que *supone* principios de otra ciencia, se le denomina subordinada o subalternada; a la ciencia que auxilia o fundamenta a otra se le nombra subalternante.

La subalternación puede ser material o formal. En la *subalternación material*, una ciencia superior (que estudia seres más altos y perfectos), recibe principios de otra inferior que viene a ser como su auxiliar (por ejemplo la Física sirve materialmente a la Filosofía proporcionándole datos concretos sobre la realidad, aptos para realizar una reflexión sobre los mismos). La *subalternación formal*, que es una verdadera fundamentación, ocurre cuando una ciencia de menor jerarquía recibe conocimientos de otra más alta; así en concreto:

- a) Las ciencias particulares se fundamentan formalmente en la Filosofía, pues sus últimos principios exigen ser examinados por un método filosófico.
- b) Las ciencias prácticas se subordinan formalmente a la Ética, ya que cualquier objetivo práctico del hombre es regulado por normas últimas, cuyo estudio corresponde a esta ciencia.

Ahora bien, la Filosofía y las ciencias particulares son relativamente autónomas. Autónomas porque cada una se elabora con un método propio y no se sustituyen entre sí, ni se deducen una de la otra; pero se dice *relativamente*, porque a fin de cuentas existen puntos de encuentro y se necesitan mutuamente ¹⁵⁵.

El conocimiento científico es metódico y ordenado o sistemático. El método es esencial a la ciencia, «(...) es una *forma de conocimiento determinada por el objeto*» ¹⁵⁶. En la concepción aristotélica, el método (de *metá*, al lado; *odós*, camino), es un camino hacia el objeto; es un instrumento para llegar a la ciencia, pero no se confunde con ella. Si se quisiera, fundar a todas las ciencias en un solo método, se caería de inmediato en un reduccionismo; tal

155 cfr., SANGUINETI, Juan José., *La Filosofía de la Ciencia Según Santo Tomás*, p. 214-217

156 DE ALEJANDRO, José Ma., *op.cit.*, p. 409

y como ha ocurrido con el *positivismo*, que niega el carácter de “científico” a cualquier saber que no proceda de la utilización del *método positivo*. El método, pues, debe ordenarse al objeto, y no al revés. «La razón discursiva o científica ha de arrancar del *conocimiento* del objeto hasta llegar a la *comprensión* del mismo formulada en una conclusión metódicamente elaborada»¹⁵⁷. El método organiza en la mente el saber científico partiendo del conocimiento del objeto, pues el método ha de estar determinado por el objeto.

El conocimiento científico es, según lo dicho hasta aquí, un modo de conocimiento, no es vulgar ni espontáneo, sino sistemático y orgánico. Toda ciencia exige un método para llegar a las conclusiones, donde reside rigurosamente la ciencia.

Puesto que la ciencia es un conocimiento cierto —o en vías de certeza al menos—, ha de guardar una relación necesaria con la evidencia, dada su misma naturaleza. En el conocimiento intuitivo o inmediato, no se da ciencia. El conocer científico es producto de un método, y por lo mismo es un conocimiento mediato. «Método científico es el modo ordenado de proceder para el conocimiento de la verdad, en el ámbito de una determinada disciplina científica»¹⁵⁸. Aun cuando cada ciencia tiene sus métodos específicos, aquí se considerarán las características comunes a cualquier método científico¹⁵⁹.

- a) *Objetividad*: Una escrupulosa observación de la realidad, con la máxima exactitud posible, y la sumisión total y rigurosa a los datos de lo real.
- b) *Rigor*: Supone avanzar apoyándose en datos perfectamente comprobados, distinguiendo con toda precisión lo que es un dato cierto, lo que es una simple probabilidad y lo que es sólo hipótesis.
- c) *Espíritu crítico*: Es el talento interpretativo de los datos objetivos y rigurosos.

157 *Ibidem.*, p.410. El subrayado es del autor.

158 SANGUINETI, Juan José., *Lógica.*, p.197

159 *cfr.*, DE ALEJANDRO, José Ma., *op.cit.*, p.416

La utilidad del método en la investigación científica puede encontrarse en la contrastación con la falta de él. Cuando un investigador busca la verdad, pero sin método (lo cual es un absurdo), se expone a dos graves peligros: un despilfarro de esfuerzos y la inseguridad para alcanzar la meta.

En líneas generales, la ciencia parte de unos principios, sobre los cuales giran dos operaciones básicas ¹⁶⁰:

- 1) Los principios se extraen de la experiencia, a la que todo saber humano ha de sujetarse para conocer la realidad; los principios a veces pueden ser hipotéticos.
- 2) A partir de los principios, la ciencia se vale de la demostración para obtener las conclusiones donde radica la ciencia.

Los elementos centrales del método son: la investigación experimental, los procedimientos de la demostración y el establecimiento de los principios ¹⁶¹.

El punto de partida del saber científico es la *experiencia*, que es realizada de un modo sistemático, preparando los datos necesarios para poder inducir los principios. Los principios son proposiciones que sirven de premisas a las demostraciones; sean verdaderas o hipotéticas, guardan siempre un carácter lógico, pues causan el conocimiento de las conclusiones. Pero también expresan principios reales, pues señalan características de los objetos de la ciencia ¹⁶².

En el momento en que las ciencias formulan una serie de enunciados universales (principios), el proceso científico entra en su fase racional. Al uso del raciocinio en la ciencia, se le conoce como demostración, pues ella hace uso de las reglas silogísticas con todo rigor (tal y como se vio anteriormente). Se pueden distinguir varias clases de demostración (además de las que surgen de acuerdo al tipo de certeza, según se ha visto al principio de este apartado):

160 *cf.*, SANGUINETI, Juan José., *Lógica*, p. 197

161 *cf.*, *Ibidem.*, p.198

162 *cf.*, *Ibidem.*, p.213

- a) La demostración *propter quid* o por la causa, que consiste en demostrar los efectos y propiedades a partir de la causa o naturaleza de algo, que es más conocida. A este raciocinio por la causa suele llamarse también demostración *a priori* (a partir de lo previo) o deducción.
- b) La demostración *quia* va de los efectos a las causas, y también se llama *a posteriori* (a partir de lo posterior en el ser). Se alude a ella, cuando se habla de explicación científica; pues explicar algo es señalar su causa. La demostración *quia* se basa en el *principio de causalidad*: todo lo que ocurre tiene una causa, actual o pasada.
- c) La demostración *ad impossibile*, también llamada *demostración por el absurdo*. Esta prueba infiere una verdad mostrando que su contradictoria es falsa o imposible ¹⁶³.

Pasando a otro punto, la ciencia, al igual que todo conocimiento, tiene un aspecto subjetivo y otro objetivo. Subjetivo porque es una persona la que conoce. «La ciencia es acto en el sujeto que aquí y ahora realiza la operación intelectual en que un conocimiento científico consiste. El hecho mismo de la demostración como operación cognoscitiva es el acto científico realmente ejercido por un sujeto determinado» ¹⁶⁴.

Cuando el sujeto realiza tal acto, queda en su potencia intelectual una cierta disposición, o leve inclinación hacia la demostración, la cual, si se perfecciona mediante una repetición constante de nuevas demostraciones, puede llegar a constituirse en un hábito. Subjetivamente, la ciencia es un saber también sistemático. Es, en primer lugar: a) un saber, una propiedad del sujeto humano individual. Quien posee una ciencia, tiene la aptitud de entender muchas cosas de ella y de realizar las operaciones espirituales correspondientes. De este modo, ciencia es una aptitud especial unida a un saber propio. Además, subjetivamente la ciencia es: b) un saber sistemático. Sólo el que conoce sistemáticamente algo de un dominio del saber posee ciencia ¹⁶⁵. «Se habla a menudo de actividades científicas, de la investigación. Se les llama científicas, porque su fin consiste en la formación o desarrollo

163 cfr., *ibidem.*, p.203-211

164 MILLÁN FUELLES, A., *op.cit.*, p.174

165 cfr., BOCHENSKI, I.M., *Los Metodos Actuales del Pensamiento.*, p.30

de una ciencia en sentido subjetivo. Pues el que investiga, estudia, etc., se esfuerza por obtener un saber sistemático»¹⁶⁶.

Considerada en su aspecto objetivo, la ciencia es un sistema o composición de verdades científicas, desplegadas en torno al objeto formal. Este conjunto de verdades es un puro ente de razón, por ello dice Millán Puelles: «El sistema despliega, de una manera lógica, lo que la cosa es en una unidad real»¹⁶⁷. La ciencia no es el objeto estudiado en sí, sino las conclusiones demostradas sobre el mismo, es el conjunto de las verdades demostrativamente adquiridas. No es una cosa meramente intelectual, creada por la razón, sino la relación proporcional de ésta con aquélla. «El sistema científico sólo tiene sentido como expresión y correlato lógico de una entidad distinta de él. No es esta entidad ni puede sustituirla, pero ha de fundamentarse en ella»¹⁶⁸.

La ciencia, entendida objetivamente, no subsiste "en sí", aunque en modo alguno se encuentra unida a un hombre en concreto. Es, más bien, una construcción social, puesto que su realidad está en el pensamiento de muchos hombres, pero importar que dichos hombres conozcan la totalidad de las proposiciones que pertenecen a ella¹⁶⁹.

Las siguientes características pertenecen a la ciencia objetivamente entendida: a) es un conjunto sistemático de proposiciones objetivas correspondientes al carácter sistemático de la ciencia considerada subjetivamente; b) además de las proposiciones conocidas no hay más proposiciones reales; las no conocidas son sólo posibles; c) la ciencia es una obra social, no existe una ciencia individual, construida y conocida solamente por un hombre¹⁷⁰.

166 *idem*

167 MILLÁN PUELLES, A., *op.cit.*, p.175

168 *idem*

169 *cfr.*, BOCHENSKI, J.M., *op.cit.*, p.31

170 *cfr.*, *ibidem.*, p.31-32

II.2.2 LA SISTEMATIZACIÓN PEDAGÓGICA

Con respecto a la Pedagogía, es necesario retomar los conceptos anteriores para poder fundamentarla como ciencia.

En primer lugar, la Pedagogía versa sobre la educación, este es su objeto. Sobre él efectuará la elaboración científica, buscando encontrar las causas del hecho educativo mismo. ¿Existen otras ciencias que tengan por objeto de estudio a la educación? La respuesta es afirmativa. La Historia de la educación, la Sociología de la educación, etc., tienen como objeto de estudio a la educación. Entonces: ¿cómo se distinguen entre sí? Pueden diferenciarse en razón de su objeto formal.

La Pedagogía tiene como objeto de estudio *formal* al acto educativo, y como objeto *material* al hombre ¹⁷¹. Puede entenderse que la Pedagogía no se confunde con las demás ciencias de la educación, solamente comparte, en cierto sentido, su objeto de estudio.

La elaboración científica de la Pedagogía ha tenido una evolución, la cual, en sus notas más significativas, ha sido ya revisada en páginas anteriores. Como habrá podido notarse, la educación es un hecho previo a la Pedagogía. «El objeto de la ciencia de la educación ha existido siempre en el mundo, pero solamente ha comenzado esa realidad humana a adquirir el carácter de objeto de ciencia cuando ha comenzado a existir la ciencia de la educación; es decir, cuando los hombres han comenzado a reflexionar científicamente sobre ella. Y la ciencia de la educación aparece en época muy reciente de la Historia» ¹⁷². Empero, los pensamientos referentes a la educación que nacieron en el ámbito de las antiguas culturas, constituyen ya el germen de la Pedagogía.

Las primeras ideas pedagógicas aparecieron mezcladas con pensamientos de orden religioso, moral o político, y no existía ninguna inquietud por sistematizarlas. En la obra de Juan Luis Vives (1492-1540), no aparece

171 cfr., HENZ, Hubert., *Tratado de Pedagogía Sistemática*, p. 20-21

172 SAN CRISTOBAL SEBASTIÁN, Antonio., *Filosofía de la Educación*, p. 12

todavía el término Pedagogía¹⁷³. Fue Herbart, como se ha visto, quien intentó por vez primera sistematizar la Pedagogía. Así, la práctica educativa ha ido poco a poco perfeccionándose, de tal modo que la sola experiencia e intuición personal del maestro no son ya suficientes para educar. «Como ciencia, la pedagogía ha seguido el camino recorrido por las demás ciencias, es decir, ha partido de un empirismo completo para llegar al estado en que se encuentra actualmente. Pero ha evolucionado menos rápidamente que las otras ciencias, por lo menos que las ciencias naturales, debido a la naturaleza de sus problemas, y es lógico que en el porvenir su desarrollo en este sentido continúe siendo más lento por la misma razón»¹⁷⁴. Lo cual se explica en parte si se considera que, normalmente, las necesidades de acción, preceden a las de investigación. Así, conforme los métodos de estudio van perfeccionándose, puede irse avanzando con más seguridad en el conocimiento de los hechos y en el establecimiento de sus causas.

En el proceso de evolución científica de la Pedagogía, dada su incardinación filosófica «(...) es lógico suponer que la evolución del pensamiento filosófico influyera en el concepto mismo de esta ciencia y en la sistematización de su contenido»¹⁷⁵. Esto se debe en parte a que dentro del campo total de la Filosofía hay problemas estrechamente ligados con la Pedagogía. Así, la idea del hombre y la idea de vida, siendo problemas primordialmente filosóficos, suministran a la Pedagogía principios que le permiten explicar racionalmente los problemas educativos, previos a la práctica pedagógica ya en concreto. Simplemente la misma idea de la educación, que incluye en sí los conceptos de hombre y perfección, tiene una clara e ineludible raíz metafísica, tal y como pudo advertirse en el primer capítulo del presente estudio.

Asimismo, el desarrollo de los estudios históricos durante los dos últimos siglos, llegó al campo de la Pedagogía; «(...) primero a modo de prolegómenos históricos a las teorías pedagógicas, como en las obras de Niemeyer, Schwarz y Rosenkranz; después, buscando en la razón histórica la justificación de las teorías y las prácticas educativas, como en el caso de Willmann, y constituyendo más tarde un campo autónomo en el estudio de

173 *cf.*, DIAOGONAL/SANTILLANA., *op. cit.*, p. 1096

174 PLANCHARD, E., *op. cit.*, p. 27

175 GARCÍA HOZ, V., *Principios de Pedagogía Sistemática*, p. 46

la educación»¹⁷⁶. De este modo, los problemas que se plantean en el campo concreto de la educación, pueden ofrecer solución si se contemplan no sólo en la situación particular del presente, sino también en sus manifestaciones a lo largo del tiempo, puesto que así se plantean en toda su profundidad.

Ya para el último cuarto del siglo XIX se incorporan los procesos experimentales al estudio de la educación. «Los últimos años del siglo XIX se caracterizan por el afán experimental y llevan todo el contenido de las ciencias a los laboratorios, con el fin de conseguir una rigurosidad y exactitud en todos los principios generales. Ya no es suficiente la observación mediante la que se puede encuadrar el comportamiento de la persona. Se requiere un nuevo paso metodológico: en esto consiste precisamente el método experimental»¹⁷⁷.

Tal método experimental, propio de las ciencias naturales, se utilizó primero dentro del terreno de la Psicología, cuando en 1897 Wundt crea el primer laboratorio de Psicología experimental en la Universidad de Leipzig. Pero cabe advertir que de hecho, ya antes se habían realizado trabajos experimentales en el campo de la Psicología y aún en el de la Pedagogía misma¹⁷⁸. Al mismo tiempo, dada la irrupción de dicho método en el campo de las ciencias humanas, se pensó que la experimentación proporcionaría respuesta a todo lo respectivo al conocimiento del hombre, y que la generalización inductiva empleada en las ciencias físico-naturales podría trasladarse sin reparo al terreno de los estudios humanos. Sin embargo, una vez puesta frente a los fenómenos humanos: la individualidad irreplicable de cada persona, la idiosincracia de cada grupo social, la libertad, etc.; la pretendida suficiencia de la metodología experimental se vio injustificada y tuvieron que aceptarse como válidos otros procedimientos no inductivos.

La experimentación educacional representa un paso importante en el adelanto de las ciencias de la educación, pero no hay que considerarla como la única metodología válida, ya que esto significaría confundir la ciencia en sí misma con el método que usa. Los métodos basados en una reflexión

176 *ibidem.*, p. 47

177 FERRÁNDEZ, A., *op. cit.*, p. 155

178 *cfr.*, GARCÍA HOZ, V., *Principios de Pedagogía Sistemática*, p. 108-111

empírica o especulativa pueden de hecho conseguir, como a través de la historia se ha demostrado, ampliar o corregir los supuestos pedagógicos¹⁷⁹.

No obstante, a pesar de la sistematización de la Pedagogía, no falta quien, desde una perspectiva totalmente subjetiva, le niegue su cientificidad. Un representante característico de tal opinión es don Julian Rivera, quien lanzó una tremenda crítica contra la Pedagogía¹⁸⁰. Básicamente se cuestionan dos cosas:

1. *La Pedagogía es considerada como una alquimia sin posibilidades de contenido científico.*

A este respecto cabe contestar junto con Planchard que: «Nos parece que la Pedagogía como tal está constituida por un conjunto de materiales pedidos prestados a diversas ciencias, y que, sometidos a la exigencia de los problemas educativos, adquieren un nuevo aspecto y una significación especial. Es una intención dominante y la utilización correspondiente lo que asegura a la pedagogía su unidad, así como su autonomía»¹⁸¹.

2. *Crear que lo importante y digno de atención en la Pedagogía no es el conjunto o sistema de ideas, sino la práctica afortunada del arte de educar.*

A esto puede responderse con García Hoz: «(...) aunque pueda decirse que las derivaciones prácticas son ajenas a la ciencia misma, es lo cierto que la Pedagogía tiende a verificar sus ideas en la práctica, y en ella encuentra su justificación; no se investiga en Pedagogía solamente por el gusto de saber cómo se reliza el hecho de la educación, sino para valorarle y poder descubrir las normas que le han de dirigir»¹⁸². No en vano la Pedagogía es una ciencia práctica.

En el proceso de sistematización pedagógica se emplean los dos grandes métodos del razonamiento, el analítico y el sintético. Tomar a la educación como una realidad de la cual pueden considerarse por separado sus diversos

179 FERRÁNDEZ, A., op.cit., p. 156

180 cfr., GARCÍA HOZ, V., *Principios de Pedagogía Sistemática*, p. 48

181 PLANCHARD, E., op. cit., p. 25

182 GARCÍA HOZ, V., *Principios de Pedagogía Sistemática*, p. 52

elementos implica un estudio analítico. Desde tal perspectiva se constituye la Pedagogía general, que estudia analíticamente los diversos fenómenos educativos, buscando los componentes y leyes comunes a todo tipo de educación.

Por otro lado, el estudio sintético de la educación corresponde a la Pedagogía diferencial. Dicho estudio sintético se ocupa de la actuación conjunta de los fenómenos educativos en determinado tipo de sujeto o situación. La Pedagogía diferencial aplica a un campo pedagógico particular el conocimiento de las notas más universales o generales de la educación¹⁸³.

Conviene considerar por separado, siquiera de un modo breve, ambos tipos de Pedagogía, así podrá entenderse mejor su distinción. Empero, antes de proceder a ello, es menestar aclarar que ambos tipos de Pedagogía no son sino dos facetas de un mismo campo científico «Así como en el conocimiento en general el análisis y la síntesis no son procesos aislados y excluyentes, sino complementarios, la Pedagogía general y la diferencial se complementan mutuamente (...)»¹⁸⁴.

II.2.2.1 Pedagogía general

El análisis de la educación corresponde ciertamente a la Pedagogía general. Sin embargo, en la actualidad la Pedagogía cuenta con la ayuda efectiva que le brindan las diversas *ciencias de la educación*. Dichas ciencias realizan, cada una dentro de su propio campo de estudio, un análisis detallado de cada aspecto de la realidad educativa, de tal suerte que *la Pedagogía ya no requiere efectuar el análisis por sí sola*. De este modo, la Pedagogía general retoma el análisis previamente realizado por otras ciencias de la educación, y con el mismo, sintetizándolo, busca crear una teoría general de la educación. De igual forma, emite normas generales para la práctica educativa. El proceso de análisis y síntesis está presente en la misma Pedagogía general, aunque el análisis es lo que de suyo le compete. Al respecto, Jaime Sarramona dice: «Pensamos que la Pedagogía general viene a constituir la síntesis de los conocimientos empíricos y especulativos sobre la educación, sin necesidad de

183 *cf.*, *ibidem.*, p. 54

184 *ibidem.*, p. 55

buscar tal síntesis en la Pedagogía diferencial, que más bien constituye (...) la concreción de dicha síntesis según las diferentes circunstancias que concurren en la educación: edad, situación institucional, personalidad, condicionamientos socio-económicos, etc.» Y más adelante añade: «La Pedagogía general puede determinar sus normas por análisis a partir del momento mismo en que ha elaborado la síntesis de las aportaciones que provienen, por una parte de las finalidades de la educación (Filosofía de la educación), y por otra de los condicionamientos socio-bio-psicológicos, sin descartar los económicos. Esta síntesis previa sólo sería salvable en el caso de partir de unos principios axiomáticos y entonces —además de por análisis—, deberían concluirse las normas por deducción»¹⁸⁵.

II.2.2.2 Pedagogía diferencial

La pedagogía diferencial es eminentemente sintética. La aceptación de su carácter normativo no presenta discusión. La justificación de tal síntesis está en la necesidad de considerar las diferencias individuales, dado que el alcance último de la educación es el nivel estrictamente personal¹⁸⁶. Sin embargo, para efectuar la síntesis propia de la Pedagogía diferencial, pueden utilizarse varios criterios, los cuales a su vez originan distintos tipos de unidad pedagógica. Con unidad pedagógica quiere decirse una entidad real dentro de la cual la educación puede ser desarrollada en su totalidad. Existen dos tipos de unidades pedagógicas fundamentalmente; éstos son: unidades personales y unidades sociales.

Las unidades personales hacen referencia, como su nombre lo indica, a características de tipo personal como lo pueden ser la edad, el sexo o las diferencias psicofísicas. Tal unidad proviene de considerar a la educación bajo el criterio de las diferencias de los sujetos.

Un niño, un joven, una mujer, son unidades pedagógicas, porque en ellos la educación puede realizarse, y no de un modo parcial, sino con carácter de totalidad; si no fuera una repetición de palabras, diríamos que, con carácter de unidad, un niño puede ser educado intelectual, moral, y socialmente; puede ser enseñado y orientado; es decir, la educación puede incidir en el niño con todos

185 SARRAMONA, Jaime., et. al., *¿Qué es la Pedagogía?. Una respuesta actual*, p. 51

186 cfr., FERRÁNDEZ, A., *op.cit.*, p. 92-93

sus componentes. Elevadas a temas científicos, la infancia, la juventud, la mujer, pueden ser objeto de estudio sintético-pedagógico exhaustivo; se puede hablar de una Filosofía, de una Historia, de un estudio experimental, de una Didáctica, etc., referidas a la educación infantil. Desde el punto de vista científico, una unidad pedagógica es el concepto en función del cual se realiza un estudio sintético de la educación¹⁸⁷.

Las unidades sociales engloban a conjuntos sociales, valga la redundancia, en cuanto determinantes de un tipo de educación completa. Ejemplos básicos de unidades sociales son la familia y la escuela; y en general cualquier tipo de paidocenos¹⁸⁸, puede considerarse como unidad pedagógica. El criterio que origina este tipo de unidad es el de considerar a la educación desde el ámbito en que se realiza.

A continuación se presentan dos clasificaciones de la Pedagogía diferencial, la de Víctor García Hoz¹⁸⁹ y la de Jaime Sarramona¹⁹⁰, con ánimo de que quede más claro lo expuesto hasta ahora.

Como podrá observarse, todo el presente apartado sigue muy de cerca a Víctor García Hoz. Nótese que en la segunda clasificación —la de Sarramona—, aun cuando se observan las unidades diferenciales personales y sociales (quiera de modo implícito), se ha omitido al sexo como factor diferencial de la educación. Al respecto, el autor justifica la omisión diciendo que considera al factor sexo en el terreno educativo, como una discriminación hacia la mujer¹⁹¹. Sin entrar en una discusión fuera de lugar, se remite al lector a la fuente misma. Por lo que respecta al presente estudio, se acepta la postura de García Hoz, por considerarla suficientemente fundamentada y razonable.

187 GARCÍA HOZ, V., *Principios de Pedagogía Sistemática*, p. 58-59

188 *cf.*, *ibidem.*, p. 207. Asimismo, en el glosario del presente estudio puede encontrarse una definición de *paidocenos*.

189 *ibidem.*, p. 346

190 SARRAMONA, J., *op.cit.*, p. 65

191 *cf.*, *ibidem.*, p. 51-52 y 64. Véase también: FERRÁNDEZ, A., *op.cit.*, p. 93

CUADRO 2.1 *La Pedagogía Diferencial según Víctor García Hoz*

Pedagogía diferencial	Diferencias subjetivas	Sexo	Educación femenina Educación varonil	Pedagogía comparada
		Edad	Educación preescolar Educación primaria Educación media Educación universitaria Educación de la edad adulta Educación de la vejez	
		Personalidad	Educación personalizada Educación especial	
	Diferencias de estímulos	Educación familiar	Educación del ambiente geográfico... Educación del ambiente profesional... Educación etocrática	
		Educación institucional		
		Educación ambiental		

CUADRO 2.2 *La Pedagogía Diferencial según Jaime Sarramona*

Pedagogía diferencial	Dimensión ambiental	Pedagogía familiar	Pedagogía del deficiente Pedagogía del superdotado
		Pedagogía escolar	
	Pedagogía social	Pedagogía del inadaptado	
	Edad		
Dimensión personal	Nivel intelectual		
	Adaptación		

Otras interesantes clasificaciones de la Pedagogía diferencial son las de Fernández Huerta y la de Suárez Rodríguez ¹⁹². Sin embargo, no se contemplan aquí; primero, porque no es objetivo de la presente investigación el ser exhaustiva; segundo, y muy ligada a la razón anterior, existe una falta de espacio disponible (es necesario tocar otros temas más importantes), por lo que resulta apremiante el ser más breve. Por lo tanto, se remite nuevamente al lector a consultar la fuente directa.

Por último hay que recalcar la idea de que la Pedagogía general y la diferencial se complementan una a la otra. «Lo mismo que en el orden lógico general la síntesis viene a completar el análisis, la Pedagogía diferencial viene a cerrar el ciclo de la general, puesto que cada uno de los temas diferenciales (educación infantil, educación femenina, educación familiar ...) es susceptible de ser estudiado filosófica, histórica y experimentalmente en sus dimensiones intelectuales, morales, profesionales y, en fin, proyectando en él cualquier aspecto educativo que pueda haber sido objeto de un estudio analítico general» ¹⁹³.

II.2.2.3 El método en la Pedagogía

Todo conocimiento que aspire a constituirse como ciencia requiere de un método, concretamente de un método científico, que es el camino adecuado para proceder en el conocimiento de la verdad.

El método de cualquier disciplina científica debe partir de dos principios: a) tener base en la experiencia, ya que ésta constituye el fundamento del saber en la realidad, y por tanto de que éste sea verdadero; y b) a partir de los datos obtenidos en la experiencia, llevar a cabo una demostración, la cual garantice unas conclusiones verdaderas; la demostración puede ser inductiva o deductiva ¹⁹⁴, (tal y como se vió ya en el apartado IV.2.1.3). Al igual que toda ciencia, la Pedagogía requiere de un método apropiado para el estudio de su objeto: el acto educativo. Para efectuar tal estudio la Pedagogía dispone de varios métodos, ya sean los métodos generales de las ciencias, o

192 cfr., FERRÁNDEZ, A., et al., *Aspectos diferenciales de la educación.*, p.3-9

193 GARCÍA HOZ, V., *Principios de Pedagogía Sistemática.*, p.60

194 cfr., *ibidem.*, p.111-114

los particulares de las ciencias sociales ¹⁹⁵. En las siguientes líneas se expondrán brevemente los métodos más usuales en Pedagogía.

1. *Inducción y deducción.* La *inducción* es el raciocinio que consiste en ir de lo particular a lo universal, de los hechos a la ley. Ordinariamente, el método inductivo es de los más empleados por la ciencia, aunque requiere de un gran cuidado en su aplicación. Para ser válido deben reunirse el mayor número posible de casos y establecer relaciones de semejanza entre ellos, de tal modo que la ley o explicación buscada tenga realmente una aplicación general. «La diversidad de fenómenos pedagógicos, la multiplicidad de relaciones a que dan lugar, no pueden ser comprendidas si a través de ellas no se descubren los rasgos esenciales de la actividad pedagógica. El estudio inductivo de la educación se nos parece como perfectamente legítimo» ¹⁹⁶.

La *deducción*, por su parte, es el proceso inverso de la inducción, consiste en ir de lo universal a lo particular, de la causa al efecto. La conclusión que se obtiene en la deducción está contenida en la verdad más amplia de su antecedente, el cual es su fundamento.

Por vía deductiva, el razonamiento pedagógico cumple dos funciones básicas. La primera consiste en la justificación teleológica de la acción educativa, esto es, la determinación de los fines y su jerarquización, que se fundamentan en el concepto de hombre y sociedad que se tenga. La segunda función del método deductivo es de orden práctico, y es la deducción racional de las normas pedagógicas, de acuerdo con los fines previamente aceptados ¹⁹⁷.

2. *Análisis y síntesis.* Como es sabido, el *análisis* consiste en descomponer un todo en sus partes. El *método sintético* consiste en la inversión del análisis, esto es, en reconstruir un objeto en sus partes antes separadas. No es necesario extenderse más en lo referente a la explicación del método analítico y el sintético, puesto que se estudió también en líneas anteriores al tocar lo referente a la Pedagogía general y diferencial.

195 cfr., LUZURIAGA, Lorenzo., *Pedagogía*, p. 27-32

196 GARCÍA HOZ, V., *Principios de Pedagogía Sistemática*, p. 74

197 cfr., *ibidem*, p. 71

3. *Observación y experimentación.* Son dos de los métodos generales mayormente empleados por la Pedagogía. La *observación* es la consideración o percepción de un hecho tal y como espontáneamente se presenta en la realidad educativa. Esta observación se limita a la mera descripción y registro de los fenómenos, sin modificarlos. Cuando la observación se dirige hacia los demás se denomina extrospección; y cuando se dirige hacia el mismo observador, se llama introspección.

En la *experimentación* la observación es provocada de modo intencional, no se espera a que se produzca un determinado fenómeno, sino que se produce o suscita artificialmente. Las ventajas del experimento sobre la observación es que en el primero pueden repetirse los fenómenos bajo unas mismas condiciones, que éstos pueden modificarse a voluntad y que los resultados pueden comprobarse de modo objetivo.

Tanto el experimento como la observación, no pueden realizarse arbitrariamente, sino que deben ceñirse a una serie de pasos, empezando por lo general con el establecimiento de una hipótesis, la cual requiere comprobación. Para ambos es necesario preparar de antemano las condiciones en las que se efectuarán, y luego realizarlos con sumo cuidado¹⁹⁸.

4. *El método comparativo.* Consiste, en establecer un parangón entre hechos o fenómenos para encontrar sus diferencias y semejanzas y obtener las conclusiones pertinentes. La comparación suele emplearse para el estudio de los diversos sistemas educativos, y así pueden establecerse sus puntos comunes y sus divergencias. El uso de este método ha dado lugar a una disciplina pedagógica que se llama Educación Comparada.

5. *El método estadístico.* Consiste en recabar un número grande de datos sobre algún tema o problemática determinada y en ordenarlos numéricamente. Según Murray y Spiegel¹⁹⁹, las siguientes etapas comprenden la elaboración estadística de los datos: a) recolección de datos sobre el problema; b) organización de estos datos; c) elaboración matemática de los

198 cfr., *ibidem.*, p. 116-199

199 MURRAY, R. y SPIEGEL, Ph. D., cit., por., FERRÁNDEZ, A., et. al., *La Educación. Constantes y Problemática Actual*, p. 294

mismos a fin de aislar factores; d) examen crítico de los resultados; e) conclusiones. La inclusión de procedimientos estadísticos es común en trabajos de investigación educativa a nivel descriptivo y experimental, de tal modo que no se concibe un trabajo serio de este tipo sin la debida inclusión de gráficas, tablas, correlaciones, etc.

Existen otros métodos de investigación educativa como lo son el método histórico y el genético, el primero utilizado principalmente por la Historia de la educación, y el segundo por la Psicología evolutiva. No se incluye una explicación de ellos aquí, a pesar de poder ser utilizados por la Pedagogía, debido a ser considerados propios de otras ciencias, en concreto las que acaban de ser mencionadas.

II.2.3 LA PEDAGOGÍA: CIENCIA PRÁCTICA

Las ciencias se dividen en general, dada su finalidad, en *ciencias especulativas* y *ciencias prácticas*. Las ciencias especulativas son aquellas que buscan conseguir única y exclusivamente el conocimiento mismo. Estas ciencias no versan sobre los seres singulares materiales en tanto que singulares, dado que las propiedades de estos seres en cuanto singulares no les afectan necesariamente. La ciencia, en tanto es un conocimiento necesario, no puede tener por objeto lo individual material, puesto que es contingente. El conocimiento científico, aunque también se refiere a los seres singulares materiales, hace abstracción de lo que en éstos hay de individual y contingente, quedándose con lo que les conviene de modo universal y necesario ²⁰⁰.

El segundo tipo de ciencias, las prácticas, son aquellas que conocen para luego actuar; buscan alguna utilidad derivada del conocimiento mismo, es decir, se trata de un tipo de conocimiento ordenado a producir un efecto distinto de él mismo. «Esencialmente, el entendimiento humano es especulativo: por sí mismo y de suyo no posee otro oficio que la contemplación. Sin embargo, de un modo extensivo, como por una cierta

200 cfr., MILLÁN PUELLES, A., op. cit., p. 177-178

prolongación se hace práctico en tanto que es capaz de dirigir u ordenar la actividad de otras potencias humanas»²⁰¹. El objeto del conocimiento práctico es la transformación de la realidad externa por una operación humana, en cambio, el fin del conocimiento especulativo es obtener desinteresadamente el conocimiento²⁰². En general, pueden distinguirse dos grupos fundamentales de conocimiento práctico: conocimientos cuya finalidad es cambiar o modificar una realidad extrahumana, y conocimientos cuya finalidad es dirigir la producción de algunas modificaciones en aspectos específicos del hombre en cuanto tal. Al primer grupo puede denominarsele propiamente *artes*, al segundo puede llamarsele también artes, aunque en sentido impropio y analógico. Ambos tipos de conocimiento práctico tienen en común la ordenación causal a realizar algún efecto. En adelante se utilizará el término arte en sentido amplio, incluyendo los dos tipos de conocimiento práctico.

El arte tiene como objeto propio una actividad transformadora de la realidad, empero, el arte es siempre un auténtico conocimiento, aunque especificado como práctico. En la tradición aristotélica-tomista, se considera al arte como un hábito perfecto del entendimiento. En virtud de que aquí se acepta esta postura, no puede entonces considerarse al arte como una mera actividad práctica. «La actividad es, por el contrario, el objeto del arte como conocimiento práctico y difiere de él del mismo modo que difiere cualquier objeto respecto del conocimiento que de él se tenga»²⁰³.

Una vez hecha la distinción entre arte —conocimiento práctico— y su objeto —la actividad humana transformadora de la realidad—, pueden distinguirse dos tipos epistemológicos de arte: conocimiento práctico-factivo y conocimiento práctico-científico²⁰⁴.

El conocimiento práctico-factivo se encamina directamente a la actividad práctica transformadora, haciendo con ella un solo proceso real. «Consiste, pues, en un conocimiento que se aplica directamete a la acción, y que

201 *ibidem.*, p. 178

202 *cfr.*, SAN CRISTÓBAL, A., *op.cit.*, p. 17

203 *ibidem.*, p. 20-21

204 *cfr.*, *ibidem.*, p. 21

permanece en contacto constante con la actividad humana factiva; es, consiguientemente, un conocimiento que se vuelca íntegro en el hacer humano»²⁰⁵.

Este conocimiento admite distintos niveles de perfección, los cuales van de lo meramente empírico, espontáneo, hasta lo técnico, adquirido por experiencias rigurosamente metódicas.

El conocimiento práctico-científico, aunque tiene también como objeto la actividad humana transformadora, se desvincula en cierto modo de la urgencia inmediata de hacer algo; esto es, en vez de aplicarse a dirigir la actividad inmediatamente en su actuar —tal como ocurre en el conocimiento práctico-factivo—, se detiene a considerar ese actuar y sus resultados. «Por el hecho de desconectarse de toda dirección inmediata sobre la actividad transformadora, este conocimiento práctico-científico tiene vigencia para constituirse en verdadera ciencia que contemple y analice esa misma actividad»²⁰⁶.

Dado lo anterior, cabe hacer distinción entre la educación y la Pedagogía, señalando que la educación es un conocimiento práctico-factivo, en tanto que la Pedagogía es conocimiento práctico-científico, por ello existe una heterogeneidad esencial entre educación y Pedagogía.

Ciertamente, en Pedagogía caben los dos tipos de conocimiento: el especulativo y el práctico²⁰⁷. Empero, la Pedagogía es preponderantemente práctica. «Si bien es verdad que, como ciencia, la Pedagogía tiene un valor intrínseco que responde y satisface la necesidad de la verdad que la inteligencia siente, no es menos cierto que nació no de una pura curiosidad admirativa, sino de una necesidad práctica de la vida universalmente sentida»²⁰⁸. Dado el carácter práctico de la Pedagogía, no es extraño admitir que también sea entendida como arte, utilizando el término en su sentido amplio. Y es por esto que la Pedagogía suele definirse como *ciencia y arte de*

205 Idem

206 Ibidem., p.23

207 cfr., GARCÍA HOZ, V., *Principios de Pedagogía Sistemática*, p.49

208 Ibidem., p.52

educar, aunque de hecho la Pedagogía más que un arte, es una ciencia, pero una ciencia orientada hacia la acción.

II.3 INTERDISCIPLINARIEDAD Y EDUCACIÓN

Interdisciplinariedad, he aquí un concepto que poco a poco va cobrando auge, es decir, mayor uso, dentro del campo propio de la investigación educacional. Sin embargo, ¿qué es la interdisciplinariedad? Piaget dice que por interdisciplinariedad puede entenderse: intercambios mutuos e integraciones recíprocas entre varias ciencias, de tal modo que esta cooperación tiene como resultado un enriquecimiento recíproco²⁰⁹. Por su parte, J. Guglielmi dice de la interdisciplinariedad: «Este término ha sido creado para designar las nuevas realidades engendradas por la apertura de las disciplinas en el tratamiento de los nuevos problemas. El objetivo de todo movimiento interdisciplinario es el de crear "un formalismo suficientemente amplio y preciso" (P. Delatre) para expresar, comunicar y seguir las investigaciones en los campos en que actúan investigadores de diferentes disciplinas, que sin ello quedarían aislados. El resultado es una mejor integración de los saberes y un desarrollo más eficaz y más realista de la acción investigadora»²¹⁰.

En resumen, esto significa una cooperación entre distintas ciencias para ampliar el conocimiento que sobre un "x" objeto de estudio se tiene, y enriquecerse mutuamente como resultado, o lo que es lo mismo y dicho de manera más simple: interdisciplinariedad quiere decir relaciones mutuamente beneficiosas entre disciplinas.

Después de esto, puede quedar una duda en el lector: ¿pueden considerarse como sinónimos los términos ciencia y disciplina? Sí y no. Por una parte al hablar de interdisciplinariedad parece que resulta indistinto el intercambio de un término por otro; esto es obvio al considerar las definiciones de los anteriores renglones. Empero, aparentemente la palabra disciplina conlleva cierta relación con la enseñanza de las ciencias. Al respecto Heckhausen

209 cfr., PALMADE, Guy, *Interdisciplinariedad e ideologías*, p.223

210 MIALARET, G., *Diccionario de Ciencias de la Educación*, p. 275

dice: «El término *disciplina* puede ser empleado en el mismo sentido que el de “ciencia”, aunque conlleva la noción de “enseñar una ciencia” Hay una diferencia entre la ciencia como actividad de investigación y la disciplina como actividad de enseñanza; sin embargo, la ciencia es ciencia debido a que los resultados de la investigación tienen que ser necesariamente comunicados públicamente. La comunicación (o enseñanza) es una parte sustancial del proceso de clarificación del pensamiento científico y, por tanto de la ciencia misma ²¹¹. Y es a esto último precisamente, a lo que se alude cuando se dijo anteriormente que la ciencia es una “obra social”.

Si se quisiera establecer una diferencia nítida y total entre ciencia y disciplina, sería algo realmente arbitrario, pues en la práctica ambos términos se usan de modo indistinto. Más allá, de que *disciplina* conlleva la noción de “enseñar una ciencia”, no puede decirse más sin riesgo de dogmatizar y caer en errores.

Sin embargo, hay un uso del término *disciplina* referente a las ramas de una ciencia, a las cuales se les denomina así: disciplinas. Podrá observarse en este último caso, que no se alude al acto de “enseñar una ciencia”, al menos no de modo explícito. Ciencia sólo podría ser llamado al conjunto de conocimientos sistemáticos y consolidados, y por lo mismo autónomos; y disciplina a las ramas de cualquier ciencia.

Otra utilización del término *disciplina*, es cuando se le usa para denominar a distintas *materias de enseñanza*, que no necesariamente son ciencias, o ramas de una ciencia. Por ejemplo, disciplinas serían en este sentido la “Supervisión escolar”, la “Política educacional”, la “Formación profesional”, etc., todas ellas materias que aparecen en los *currícula* de Pedagogía.

Pero afirmar diferencias entre *ciencia* y *disciplina*, a partir de estos últimos usos, no deja de ser simples conjeturas. Al hablar de interdisciplinariedad, lo usual será utilizar ambos términos como sinónimos.

Dado el gran desarrollo científico actual, aún en el campo de las ciencias sociales, la interdisciplinariedad bien puede ser vista como una exigencia

211 PALMADE, G., *op.cit.*, p. 221

dentro del terreno de los estudios pedagógicos. Lo anterior se debe en gran parte a la complejidad intrínseca del objeto de estudio educación. Con referencia a esto dice Mialaret: «La explicación de un hecho educativo nunca es simple; muy a menudo es incompleta, y por lo tanto inexacta. La explicación pluridisciplinaria es, pues, esencial en este campo, dada la complejidad de los fenómenos a analizar (...)»²¹².

Como bien habrá podido observarse, se ha introducido la pluridisciplinaria en el párrafo anterior. Cabe decir al respecto, y esto se ampliará un poco más adelante, que existen otros conceptos más o menos afines al de interdisciplinaria: multidisciplinaria, transdisciplinaria, etc. Por lo pronto entiéndase por pluridisciplinaria: «Yuxtaposición de disciplinas diversas más o menos "cercanas" en el campo del conocimiento. Se trata de una cooperación de carácter metodológico e instrumental entre ellas, no de una integración conceptual e interna»²¹³. Cabe añadir que la susodicha integración sí tiende a darse al hablar de interdisciplinaria, con lo cual queda establecida una cierta diferencia entre ambos conceptos.

Por otro lado, cuando se tocó el punto referente al estudio analítico de la educación, se ha podido entrever cómo gran parte de los conocimientos que sobre la educación se tienen hasta ahora, provienen o son aportaciones de diversas ciencias. Dichas aportaciones son resultado de la utilización de distintos métodos, técnicas e instrumentos en el estudio de la realidad educativa. Ante tal confluencia de aportaciones, la Pedagogía representa la unidad o integración de todos los conocimientos referentes al lo educativo, su principal función es proporcionar la normativa que oriente la práctica educadora²¹⁴.

Un claro ejemplo de interdisciplinaria lo constituye el caso de las *ciencias de la educación* (incluida dentro de ellas la Pedagogía). Ahí puede verse cómo un mismo y determinado objeto de estudio, puede ser considerado desde distintos puntos de vista, resultando un conocimiento enriquecido por la participación entre las diversas ciencias o disciplinas. «Ahora bien, la

212 MIALARET, G., *Ciencias de la Educación*, p. 80

213 PALMADE, G., *op.cit.*, p. 226

214 *cf.*, SARRAMONA, J., *op.cit.*, p.56

interdisciplinariedad puede ser una necesidad metodológica para conseguir la deseada síntesis de conocimientos y procesos que proporcionen coherencia al fenómeno educativo, pero no puede erigirse por sí sola en elemento epistemológico justificador de la Pedagogía como ciencia. La síntesis interdisciplinaria es el paso previo para derivar la *normativa pedagógica*, y es precisamente la elicitación de normas lo que da el carácter específico a la Pedagogía»²¹⁵.

Al respecto ya se ha hablado lo suficiente en el inciso II.2.3, particularmente al tocar el punto que hace referencia al carácter práctico-científico de la Pedagogía. Por su parte, y esto ya ha sido incluido de algún modo en el presente estudio, Víctor García Hoz también recalca el carácter normativo de la Pedagogía, lo propio ocurre con otros autores como García Garrido y Sanvisens²¹⁶.

Con todo lo dicho hasta ahora, parece quedar claro que aún dándose un estudio interdisciplinario de la educación, es necesaria una ciencia general de esta última, pues las relaciones entre las distintas *ciencias de la educación*, no garantizan la unidad de sus conocimientos.

Adviértase que la polifacética dimensión del fenómeno educativo no puede eliminar su unicidad en cuanto tal, bajo el riesgo de perder su justificación como proceso objeto de estudio científico. Tal unicidad permite establecer un cuerpo científico que tenga al fenómeno educativo en su conjunto como objeto de estudio, con la finalidad expresa de dar coherencia a la multiplicidad de acciones parcializadas; se trata, en suma, de elaborar una síntesis integradora de los diferentes procesos analíticos que corresponderían a cada una de las Ciencias de la educación, en su objeto —dimensión de la educación— específico de estudio. Parafraseando un viejo aserto, diríamos que en caso de no existir la Pedagogía, habría que inventarla²¹⁷.

Más atrás se dijo que existen varios conceptos relacionados con el de interdisciplinariedad; así pues, todavía queda la tarea de aclararlos²¹⁸.

215 *Idem*

216 *cfr.*, GARCÍA HOZ, V., *Principios de Pedagogía Sistemática*, p. 52. Ver también SANVISENS, A., *op.cit.*, p.33

217 SARRAMONA, J., *op.cit.*, p.56

218 Para el resto del capítulo, ver principalmente MIALARET, Gastón., *Ciencias de la educación*, cap. IV.

Sin embargo, se tratarán sólo los más importantes. En específico, serán abordados aquéllos que guarden una especial relación con las *ciencias de la educación*, y que son los siguientes: intradisciplinariedad, pluridisciplinariedad externa y pluridisciplinariedad interna. Asimismo, se ofrecerá una definición para los conceptos de multidisciplinariedad, transdisciplinariedad y disciplinariedad, con el objeto de que pueda quedar más claro lo expuesto en el presente apartado.

1. *Intradisciplinariedad*. Con este término quiere decirse que una misma disciplina, con un objeto de estudio definido, ha de ocuparse de la totalidad de su objeto. Simplemente, esto quiere decir que un psicólogo de la educación debe ser primero que nada psicólogo, que un economista de la educación debe haberse preparado profesionalmente como economista primero, etc. Sin embargo, las relaciones entre la disciplina madre y la disciplina aplicada a la educación se pueden presentar bajo dos formas: a) la educación es considerada como un campo de aplicación de métodos e instrumentos pertenecientes a la disciplina madre (ejemplo: psicología aplicada a la educación; b) el campo de la educación, una vez analizado con la metodología propia de la disciplina madre, revela, por su especificidad, problemas nuevos para el especialista, problemas cuya solución redundará en una aportación original al conjunto de la disciplina. Del mismo modo, el conocimiento preciso de las condiciones educativas es necesario para quien desee trabajar en este campo, esto es, el científico proveniente de un campo ajeno a la educación (Biología, Economía, Historia, etc.), requiere para el estudio de aquélla, una cultura pedagógica general, que facilitándole tener una visión conjunta de lo que la educación es, le permita comprender de mejor modo su objeto de estudio. «No es posible especializarse en una de las ciencias de la educación sin tener una visión de conjunto de los hechos y de las situaciones educativas, así como de las técnicas utilizadas por las diferentes ciencias para el estudio de los fenómenos»²¹⁹.

2. *Pluridisciplinariedad externa*. Con esto se quiere decir el apoyo que una determinada disciplina tiene, o retoma de otra muy diversa, esto es, se trata de una relación entre campos científicos harto distintos, un ejemplo aclarará la cuestión: para la enseñanza de la Geografía, la Didáctica requiere de su

219 *Ibidem.*, p.81

ayuda (el geógrafo es el único capaz de determinar con propiedad el estado de avance actual en que se encuentra "su" ciencia). De este modo, la Didáctica puede contar con los oportunos y adecuados contenidos como para poder programar un curso de Geografía. Otro ejemplo es el caso de la Estadística, que puede ser utilizada indistintamente por cualquiera de las ciencias sociales, naturales, etc., como instrumento de investigación, lo cual no confiere a la estadística ninguna particularidad, pues le resulta indiferente el hecho de que las cifras con que trabaja procedan de un campo u otro.

3. *Pluridisciplinariedad interna*. Se trata de las relaciones que guardan entre sí distintas disciplinas o ciencias afines, tal es el caso de las ciencias de la educación.

4. *Multidisciplinariedad*. Yuxtaposición de diversas disciplinas, a veces sin una relación aparente entre ellas, prescindiendo de su relación metodológica y conceptual ²²⁰. Una expresión de la multidisciplinariedad «se encuentra cuando la solución de un problema requiere informaciones tomadas de dos o varias ciencias o sectores del conocimiento, pero sin que las disciplinas que contribuyen a la que las utiliza se modifiquen o enriquezcan por ello» ²²¹.

Este concepto bien pudiera equipararse con el de pluridisciplinariedad externa, como ya habrá podido advertirse, queda a juicio del lector el hacerlo o no. Por lo que respecta a la presente investigación, se prefiere conservar ambos conceptos por separado, y para el uso específico en el campo de la investigación educativa, se adopta junto con Mialaret, el término pluridisciplinariedad externa.

5. *Transdisciplinariedad*. Integración global de varias ciencias, se muestra como una etapa más avanzada de la interdisciplinariedad ²²².

6. *Disciplinariedad*. De acuerdo con Heckhausen, se puede entender como la investigación científica especializada de una materia determinada y homogénea; exploración que consiste en producir conocimientos nuevos que

220 *cf.*, PALMADE., *op.cit.*, p. 225

221 PIAGET, Jean., *cit. por.*, ARNAZ, J.A., *La planeación Curricular.*, p. 34

222 *cf.*, PALMADE. G., *op.cit.*, p. 228

desplazan a los anteriores. La actividad disciplinar desemboca en una formulación y reformulación continuas del actual cuerpo de conocimientos sobre una materia ²²³.

Por todo lo dicho ya sobre la interdisciplinariedad y conceptos afines, pudiera pensarse que el problema de su comprensión no va más allá de una aclaración conceptual, de una simple definición de términos, Empero, las cosas no son así, y muy por el contrario, la interdisciplinariedad plantea serios problemas y obstáculos no sólo a nivel teórico, sino también en la práctica como bien lo señala Guy Palmade.

Para efectos del presente apartado, cuyo objetivo es simplemente explicar la importancia de lo interdisciplinario en el seno de la sistematización pedagógica, lo tratado hasta aquí parece ser ya suficiente. Al lector que desee profundizar en el estudio de la interdisciplinariedad, se le remite a la ya citada obra "Interdisciplinariedad e Ideologías" de Guy Palmade, misma que consiste en un pormenorizado estudio del tema en cuestión, y en la cual podrá ahondar en lo que se ha expuesto.

En el capítulo siguiente, se abordará, ya con toda propiedad, *la controversia entre la Pedagogía y las Ciencias de la Educación*, para lo cual se tendrá que tener en cuenta todo lo estudiado en el presente capítulo.

223 cfr., *ibidem.*, p. 221

CAPÍTULO III

LA PEDAGOGÍA Y LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

La polifacética realidad del hecho educativo conlleva gran variedad de posibilidades de conocimiento científico. Ello plantea inmediatamente el problema de la insoslayable relación de la Pedagogía —Ciencia de la Educación General— con otras ciencias, que desde su muy particular perspectiva, también pueden ocuparse del estudio de la educación.

Dicho problema, no lo fue tanto en un principio, pues con respecto a tal relación, simplemente se habló de “ciencias auxiliares” de la Pedagogía, conservando esta última la garantía de unidad en los conocimientos relativos a la educación. Durante la primera mitad del siglo XX, el problema para la Pedagogía fue el de su justificación epistemológica, misma que ya ha sido discutida en el capítulo anterior, donde quedó asentado el carácter práctico-científico de dicha parcela del conocimiento. Sin embargo, ya para 1960, una vez dada la gran multiplicación de ciencias que se singularizaban mediante el genitivo “de la educación”: “Economía de la educación”, “Biología de la educación”, “Psicología de la educación”, etc., se propuso substituir el término Pedagogía por el circunloquio «Ciencias de la educación», alegando más tarde que la substitución iba más allá de lo puramente terminológico, y que se trataba de una realidad nueva.

Pero, ¿se trata realmente de algo nuevo? ¿Es válida semejante substitución? ¿Qué peligros acarrea un cambio de este tipo? Responder a estas cuestiones, y a otras más, es el propósito del presente capítulo. Empero, no se trata de imponer un criterio u otro, de inclinarse de manera dogmática hacia una orientación u otra, sino de dar razones justas, para luego, libremente, pronunciarse por una postura frente a otras tantas que puedan darse, de acuerdo a su coherencia o concordancia con la realidad de *facto*.

III.1 LAS CIENCIAS HUMANAS

Parece necesario, antes que nada, encarar la concepción de "ciencias humanas", dado que a fin de cuentas, las "ciencias de la educación" quedarían comprendidas entre aquéllas.

Una primera aproximación al concepto es lo que éste dice de suyo a simple vista: las ciencias humanas, como su nombre lo indica, giran en torno al hombre. Así, no es difícil, dada la utilidad y difusión que han alcanzado, considerar al Derecho, la Psicología, Sociología y Antropología, como las ciencias humanas por excelencia²²⁴. Por supuesto que éstas no son las únicas; ciencias humanas también lo son la Etnología, la Historia y la Pedagogía, entre otras.

Fernández Trespalacios define a las ciencias humanas como: «Cada una de las ciencias que tienen como objeto de conocimiento al hombre, tanto en su dimensión individual como social»²²⁵.

Dada esta definición, parece que las denominadas "ciencias sociales" quedan englobadas dentro de las humanas. Para algunos autores como Octavi Fullat, ambos tipos de ciencia son una y misma cosa²²⁶. Si acaso cupiera una distinción, y teniendo en cuenta la definición recién expuesta, pudiera decirse que las ciencias humanas, como ya se dijo, incluyen a las sociales, dado que las primeras, además de la dimensión social, consideran la individual. En fin, no tiene caso enfrascarse en una discusión sobre una posible y sutil diferencia, por demás evidente.

Es Galileo quien introduce la división de las ciencias en naturales y humanas. Empero, existe una división anterior que es la escolástica, la cual hunde sus raíces en la antigüedad clásica, y hace diferencia entre ciencias especulativas y ciencias prácticas. Esta última división, no olvida que existen interrogantes del hombre, o preguntas que se formula la humanidad, que sólo pueden

224 cfr., COLOM, Antonio., *Teoría y Metateoría de la Educación.*, p.51

225 DIAGONAL/SANTILLANA., *op.cit.*, p.252

226 cfr., FULLAT, Octavi., *et.al.*, *Cuestiones de Educación.*, p.18

obtener respuestas filosóficas, y que no por ello son menos válidas²²⁷. De esta división tradicional ya se ha hablado en el capítulo anterior, de hecho, con ella ha quedado clasificada la Pedagogía como ciencia práctica.

Algunos autores, ciertas teorías o posturas, no admiten que la Filosofía sea una ciencia, y no es objeto del presente estudio el demostrar lo contrario; pero es evidente que la frontera desde la cual se demarca lo que es ciencia de lo que no lo es, no es precisamente empírica o experimental, sino indiscutiblemente filosófica²²⁸.

Con respecto a la cientificidad de las ciencias humanas debe decirse que ésta es bastante discutida; algunos la aceptan, otros por el contrario, la rechazan. Lo que sucede muchas veces, y por lo cual se da tal rechazo, es que la imposibilidad de tales ciencias para generalizar sus conclusiones hasta dotarlas de una certeza equivalente a la de las ciencias naturales, provoca que al no haber exactitud en cuanto a la predicción de conductas o comportamientos, se llegue a la negación de su carácter científico. Aquí cabe la observación atinadísima de Seiffert: «¿por qué el fin de las ciencias sociales debe ser incondicionalmente demostrar que los hombres se comportan del mismo modo en situaciones iguales?» Y de inmediato añade: «Quizá pudiera ser mucho más interesante lo contrario: mostrar que los diversos hombres en situaciones iguales se comportan distintamente»²²⁹. Y es que en el estudio del hombre, además de la enorme cantidad de variables intervinientes, el científico se encuentra frente a la libertad personal de cada ser humano en concreto.

Otro argumento en contra de la cientificidad de las ciencias humanas, es que éstas se encuentran, la mayoría de las veces acompañadas de valoraciones. A tal argumento, cabe contestar junto con Hegenberg, que unas ciencias sociales que olvidasen las cuestiones axiológicas serían algo triviales y sin interés; «(...) las ciencias sociales no pueden dejar de lado los valores a no ser que se decida ignorar así un aspecto verdaderamente importante de la

227 cfr., FULLAT, Octavi., *Filosofías de la Educación*, p.32-38

228 cfr., MILLÁN PUELLES, Antonio, *op.cit.*, cap.II

229 SEIFFERT, Helmut., *Introducción a la Teoría de la Ciencia* p.177

vida del hombre»²³⁰. Cabe añadir que este autor, no establece una diferencia entre ciencias humanas y ciencias sociales.

Sea como sea, lo cierto es que las ciencias humanas manifiestan características propias que derivan de la naturaleza misma del "objeto" que tratan —el hombre— y que por lo mismo, solamente pueden ser captadas indirectamente por el investigador. Las ciencias humanas pueden utilizar, hasta cierto punto, una metodología próxima a la que se utiliza en las ciencias naturales, pero no puede pasarse por alto que se requiere además una metodología específica, dadas las peculiaridades de su objeto de estudio. Recuérdese lo dicho con respecto al método de la Pedagogía.

Jaime Sarramona señala algunos puntos críticos de la elaboración de teorías científicas en ciencias humanas, mismos que a continuación se incluyen²³¹:

1. Los fenómenos sociales son *complejos*; en ellos intervienen multitud de factores o variables (históricos, económicos, culturales, psicológicos, etc.). Pero sobre todo, debe considerarse que, dada la individualidad irreplicable de cada persona, el comportamiento humano no puede reducirse a simples leyes mecanicistas. Con esto no quiere decirse que, por complejos, los fenómenos sociales no pueden estudiarse; simplemente lo que se está señalando es la dificultad que entraña el investigarlos.

2. Los fenómenos sociales presentan una innegable *singularidad*. Esto es cierto, pero existen márgenes de repetición que permiten la inducción de leyes explicativas generales, aunque siempre con cierto "margen de error".

3. Se acusa habitualmente a las ciencias humanas de ser *subjetivas*, esto es, que se encuentran afectadas por la subjetividad del investigador. Efectivamente, pero recuérdese que los valores objetivos —el deber ser— se encuentran presentes en el investigador social, como ser humano que es; aunque desgraciadamente hay investigadores que ignoran o rechazan los valores objetivos, entonces es posible que los sustituyan por "valores"

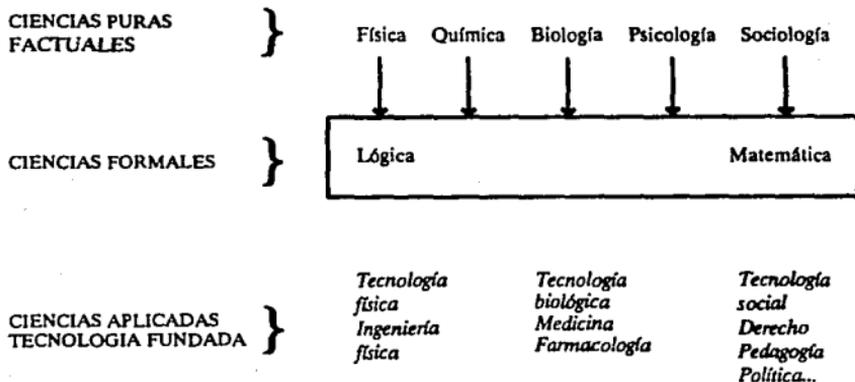
230 HEGENBERG, Leónidas, *Introducción a la Filosofía de la Ciencia*, p.198

231 *cf.*, SARRAMONA, J., *op.cit.*, p.25-27

subjetivos por completo. Y esto se da incluso antes de la elección del tema objeto de estudio²³², lo cual no quiere decir tampoco, que se esté justificando que el investigador no busque ser imparcial.

A continuación, y para terminar con el presente apartado, se ofrece una clasificación de las ciencias, pero de las ciencias factuales prácticas. No se incluye en ella a las especulativas, exceptuando a la Lógica que sólo se considera en su vertiente formal y no en la material. En esta clasificación (CUADRO 3.1), se incluyen tanto ciencias naturales, como ciencias sociales²³³.

CUADRO 3.1 *Clasificación de las ciencias según Mario Bunge*



Como puede observarse tal clasificación ofrece muchas limitaciones: su mismo autor las reconoce. Y es que hay que tener en cuenta que su nivel de generalidad, siendo tan amplio, se presta a la vaguedad, a considerarse con "lagunas". Pero aquí, lo interesante es que el autor ya da carta de científicidad a las ciencias sociales, por un lado, y por otro, se considera a

232 cfr., HEGENBERG, L., op.cit., p.189-195

233 BUNGE, Mario., cit.por., BENEDITO, Vicente., *Introducción a la Didáctica*, p. 86

la Pedagogía como una ciencia aplicada, como una tecnología social, lo cual habla de su carácter práctico, mismo que ya ha sido considerado en el capítulo anterior, aunque bajo otro criterio.

III.2 DE LA PEDAGOGÍA A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y VUELTA

¿Cómo es que la Pedagogía pueda o deba ser sustituida por las ciencias de la educación?, no constituye, en modo alguno, la cuestión básica que pretende resolverse en el presente subcapítulo. Muy por el contrario, ésta sería más bien: ¿puede efectivamente suprimirse la *Pedagogía*, dada la "aparición" de las *Ciencias de la Educación*?

Dar respuesta a semejante interrogante no es fácil; para esto se requiere tener en consideración una gran cantidad de variables, de entre las cuales destacan la evolución histórica del problema, lo que los peritos en la materia sostienen y las consideraciones epistemológicas, entre otras. De esto último se ha ocupado la casi totalidad del capítulo anterior, así pues, por lo que respecta al presente capítulo tercero, se abordarán las dos primeras principalmente.

III.2.1 ETAPAS HISTÓRICAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

De acuerdo con Guy Avanzini, pueden distinguirse tres etapas históricas de la investigación educativa: 1a.) filosófica; 2a.) científica; y, 3a.) de las "ciencias de la educación"²³⁴. Conviene meterse, siquiera rápidamente, en cada una de ellas, para que de este modo, quede más clara esta evolución histórica.

234 cfr., AVANZINI, Guy., *La Pedagogía en el siglo XX.*, p.341

III.2.1.1 Primera etapa: filosófica

Ciertamente la educación ha acompañado al hombre desde los albores de su historia, pues siempre ha sido una preocupación constante en todos los pueblos. Sin embargo, no es sino hasta la época griega clásica, cuando puede hablarse de una verdadera elaboración filosófica de las ideas educativas. Las ideas pedagógicas de Platón y Aristóteles quedan recogidas en varios de sus escritos. Desde entonces, casi todos los grandes pensadores se han ocupado de la educación (San Agustín, Santo Tomás de Aquino, Juan Luis Vives, Rabellais, Montaigne, Tomás Moro, Locke, Rousseau, Kant y tantos más); incluso aún hoy en día, continúa siendo objeto de interés para la mayoría de los filósofos.

Esta etapa filosófica abarca en realidad más de veinte siglos, y no desaparece en la actualidad. Así pues, intentar reseñarla es una tarea que escapa fuera de los objetivos del presente inciso.

La siguiente cita permite resumir lo que aquí ha querido expresarse: «En toda visión del mundo (Filosofía) realmente comprensiva está incluida una suma de exigencias pedagógicas, sea de un modo expreso o sólo pensado... y en toda formación pedagógica ideal está incluida una visión del mundo, bien sea conocida como tal o sólo tenida en la conciencia»²³⁵.

Puede concluirse que la Pedagogía se gestó bajo los auspicios de la Filosofía, pero además la relación no ha desaparecido, pues la Pedagogía necesita los principios y fundamentos de aquélla.

III.2.1.2 Segunda etapa: la ciencia pedagógica

Esta etapa se inicia con Herbart, considerado como el fundador de la Pedagogía científica. En el capítulo segundo de este trabajo, se dedica todo un inciso a este notable pedagogo, y en general a toda esta etapa de la investigación educativa, por lo que aquí no tiene caso volver sobre lo mismo.

235 LITT, Theodor., cit.por., LUZURIAGA, Lorenzo., *Pedagogía*, p.24

Herbart es el eslabón que une ambas etapas (filosófica y científica), y ello simplemente por el hecho de haber fundamentado a la Pedagogía, por una parte en la Ética (Filosofía), y por otra en la Psicología (ciencia empírica). Dilthey considera que fue Locke el primero en otorgar un carácter científico a la Pedagogía, pero lo cierto es que el mérito, y es una opinión prácticamente unánime, pertenece a Herbart. Por otro lado, Kant ya entreveía la necesidad de una ciencia que se ocupara de la educación ²³⁶.

En general este período, que va desde los inicios del siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX, se caracteriza por intentar una y otra vez, fundamentar a la Pedagogía retomando los métodos de otras ciencias, o confundiéndola con las mismas. Así Durkheim, embebido del positivismo de Comte, sustituye a la Pedagogía por una "ciencia de la educación", tal ciencia no es otra que la "Sociología de la educación".

Por otro lado, en su aspecto teórico, la tendencia científicista encuentra en Alejandro Bain (1818-1903), su más fiel representante. El prefiere utilizar una perifrasis: "ciencia de la educación", en lugar del término más simple: Pedagogía. Así titula su principal obra pedagógica: "La ciencia de la educación" (1879). Dicha obra pretende que el "arte de la educación" se torne todo lo posible en *ciencia de la educación*.

Robert Ardigó (1828-1920) es autor, en Italia, de otro manual de educación científica también titulado "La ciencia de la educación" (1893). Tanto Bain como Ardigó, son positivistas de corte evolucionista. Bain fue partidario de la aplicación del método experimental a los problemas pedagógicos, adelantándose a la moderna Pedagogía experimental ²³⁷. Para varios autores, la Pedagogía no debía fundamentarse de manera exclusiva en la Sociología, sino más bien en la Psicología.

Bain es de estos últimos: «(...) en su obra "La ciencia de la educación", Alexandre Bain indica que el papel de ésta es establecer objetivamente un arte de enseñar que combine la observación de la práctica de las clases con

236 cfr., ABBAGNANO, N., *op.cit.*, p.436

237 cfr., MORENO, J.M., *op.cit.*, p.357

la consulta de nacientes disciplinas como la psicología, para inferir a modo de leyes»²³⁸. La educación para Bain no es otra cosa que la cultura de la inteligencia, la cual se alcanza mediante una actuación científica ordenada.

Alfredo Binet (1857-1911) se dedicó ampliamente a la exploración en los campos experimentales de la Psicología y la Pedagogía. Promovió la *Sociedad Libre para el Estudio Psicológico del Niño*, que existe todavía con el nombre de *Sociedad Binet y Simón*. En 1889 fundó el Laboratorio Psicológico de la Sorbona. Entre sus obras destacan: "El estudio experimental de la inteligencia" (1903) y "Escala métrica de la inteligencia" con la colaboración de Simón (1905). Gracias a esta obra, ambos adquirieron fama mundial. Binet también realizó estudios con anormales, estudios basados en la hipnosis y otros relacionados con los problemas de la fatiga. Binet es una de las figuras prominentes del campo experimental de la Pedagogía. Tales estudios experimentales se dieron en un principio en laboratorios y más tarde se extendieron a la escuela misma.

Además de Binet y Simón, otros cultivadores de la Pedagogía experimental (con la cual, dada la utilización del método experimental, se pretendió dar carácter científico a la Pedagogía), son William Stern, William Mc. Dougall, Raymond Buyse, Luis Madison Terman, etc.

Por otro lado, y en aquel mismo tiempo de fines del siglo XIX y principios del XX, junto al auge de los estudios experimentales en educación, varias universidades se ocuparon de garantizar la enseñanza de la nueva *Ciencia de la educación*. Esta denominación, según Compayré, fue adjudicada primero a cursos complementarios y posteriormente a las cátedras correspondientes. Así, en 1883 la Sorbona de París inaugura un curso, transformándolo en cátedra para 1887; y fue ocupada sucesivamente por Henri Marion, Ferdinand Buisson, Durkheim, etc. En 1911, ahora en Caen, se fundó un *Instituto de Pedagogía Internacional*. En Lyon se creó la *Escuela Práctica de Psicología y Pedagogía*, en el año de 1945²³⁹.

238 AVANZINI, Guy., op.cit., p.344

239 cfr., ibidem., p.345

III.2.1.3 Tercera etapa: las Ciencias de la Educación

La constitución de la Pedagogía como ciencia, ha sido una tarea lenta y no carente de obstáculos; se ha llevado prácticamente la totalidad del siglo XIX y la mitad del XX. No obstante, hacia finales de los años sesentas, y "tirando por la borda" ese esfuerzo ingente, se ha pretendido eliminar a la Pedagogía y sustituirla por el bloque denominado *Ciencias de la Educación*. Pero, ¿cómo ha sido posible que la Pedagogía fuese substituida por las *Ciencias de la Educación*? A esta cuestión se buscará dar respuesta en las siguientes líneas.

El origen de la perífrasis *Ciencias de la Educación* (plural), parece remontarse a los inicios del actual siglo, cuando en 1912 se funda, en Ginebra, Suiza, el *Instituto de Ciencias de la Educación* (Instituto Juan Jacobo Rousseau, rebautizado en 1948), por Eduardo Claparède, en colaboración de Bovet y Ferrière. Tal Instituto, pasó más tarde a depender del Estado, con el encargo por parte de las autoridades cantonales de formar pedagógicamente a los maestros de primaria. Posteriormente, el mismo Claparède, crea la *Oficina Internacional de la Educación*, esto en diciembre de 1945. Y lo hace con ayuda de la *Fundación Rockefeller*, bajo los auspicios del *Instituto de Ciencias de la Educación*, este último fungiendo como centro de información educativa²⁴⁰. Así, a partir de 1912, se empezó a utilizar dicha expresión. Por otro lado, la expresión *Ciencia de la educación* (singular), fue empleada por primera vez por Marc-Antoine Jullien de París en 1817, y es utilizada en la actualidad preferentemente por los autores anglosajones y alemanes; a su vez, fue ganando progresivamente en uso a Francia a través de Ginebra.

A pesar de todo lo dicho, continúan las incertidumbres de la expresión. Es notorio en la historia reciente (últimos cien años), una doble fluctuación entre *Ciencia de la Educación* (Alexandre Bain, 1879) y *Ciencia Pedagógica* (Lucien Cellier, 1910). Ambas denominaciones son inciertas. La palabra "ciencia" (ya en singular, ya en plural), aparece junto al término "educación", como se ha visto ya, desde el siglo pasado, lo cual es un hecho.

240 cfr., ABBAGNANO, N., op.cit., p.670-671. Ver también: DIAGONAL-SANTILLANA., op.cit., p.1049. Asimismo véase: VEXLIARD, Alexandre., *Pedagogía Comparada. Métodos y Problemas*, p.43

Por otro lado, no es sino hasta finales de los años cincuentas (siglo XX), cuando se establece la siguiente distinción: la Pedagogía pertenece al ámbito de la reflexión, en tanto que la educación forma parte de la categoría de la acción; y se afirma a la vez, que una y otra son las dos caras de un mismo proceso. Según Mialáret, es en este momento cuando empieza a tomar fuerza la expresión "Ciencias de la Educación"²⁴¹.

El creciente interés por la educación, el progreso de la ciencia y la técnica, el avance de los mismos estudios pedagógicos, propiciaron el hecho de que muchos científicos, desde diversos ámbitos (psicólogos, sociólogos, antropólogos, economistas, etc.), abordaran la investigación educacional desde sus muy particulares perspectivas. Esta fue sin duda, una de las razones que movieron a James Bryant Connant, antiguo presidente de la Universidad de Harvard, a proponer que se sustituyera la palabra *Pedagogía* por la expresión *Ciencias de la Educación*, idea que tuvo gran éxito²⁴². Finalmente, Débesse introduce de modo legal esta pluralidad: «(...) dicha expresión, al término de los trabajos de una comisión ministerial en la que participó, fue oficialmente consagrada por Decreto del 11 de febrero de 1967 que instituyó una "licenciatura y doctorado en Ciencias de la Educación" destinada a cualificar a los futuros investigadores en Pedagogía y a convertirse acaso un día en exigible a los candidatos para el ejercicio de ciertas funciones formadoras»²⁴³. Además, por encima del lenguaje administrativo que le da validez, la sustitución del singular (Pedagogía), por el plural (Ciencias de la Educación), dícese que no constituye sólo un detalle gramatical, sino que implica un cambio más profundo y que tiene alcances, incluso, epistemológicos. Y en cierto sentido sí hay un giro pronunciado entre una postura y otra, pero sólo en cierto sentido.

La justificación epistemológica de una ciencia, depende de varios aspectos, como se ha visto en el capítulo anterior, pero lo que aquí interesa de momento son las nociones de objeto material y objeto formal de una ciencia. Las *Ciencias de la Educación* pudieran de hecho coincidir en el objeto material (en este caso la educación), pero en razón del objeto formal se

241 cfr., MIALARET, G., *Ciencias de la educación*, p.9

242 cfr., DIAGONAL/SANTILLANA., op.cit., p.477. Ver también: GARCÍA HOZ, Víctor., *Principios de Pedagogía Sistemática*, p.589

243 AVANZINI, Guy., op.cit., p.345

diferencian indefectiblemente una de otra; además cada una posee su terreno, sus métodos y técnicas propios, sus problemas particulares, e incluso una dinámica específica.

En realidad más que sustitución, lo que ha sucedido es que se ha querido eliminar a la Pedagogía, para dejar campo abierto a la investigación proveniente de otros campos. Ciertamente se ha buscado asumir una postura más "científica", y ello en parte porque la Pedagogía, que incluía en su seno análisis filosóficos²⁴⁴, es decir que admitía la reflexión, no era considerada científica por lo mismo (en la actualidad varias corrientes niegan la cientificidad a la Filosofía: concepción analítica, positivismo, racionalismo crítico, etc.). Lo contradictorio de la situación, es que las negaciones, y más aún los diferentes conceptos de ciencia, provienen no de otro lugar, que de una postura Filosófica²⁴⁵.

Pero esto de la Filosofía ha venido a ser discutido aquí solamente de paso, y ello por una sencilla razón: la Pedagogía guarda una incardinación filosófica. ¿Por qué? Simplemente téngase en consideración que educación y Pedagogía guardan una relación hoy por hoy cierta e insoluble (sin educación no habría Pedagogía, valga lo inconcebible del ejemplo). Ahora bien, la educación implica un concepto de hombre, y dependiendo del mismo se educa para algo, esto es, la educación conlleva una finalidad, y la proposición de los fines es tarea filosófica, en concreto es función de una Teleología pedagógica. No puede educarse si no se tiene un fin a la vista, pues de lo contrario ¿para qué se educa?, y al responder a la pregunta, si es que de manera sensata se acepta responder, implica ya la noción de fin. Ahora ya puede entenderse mejor por qué la Pedagogía mantiene una relación estrecha con la Filosofía.

Todo lo anterior, lleva a concluir que la sustitución de la Pedagogía por las Ciencias de la Educación, puede suponer una intención ideológica de fondo, o antifilosófica; esto último es prácticamente ilógico, pues si la educación implica necesariamente una previa noción de fin, entonces no hay lugar para una "asepsia teleológica".

244 cfr., *ibidem.*, p.346-347

245 cfr., PIEPER, *José*, *Defensa de la Filosofía*, p.95-110

Antes de proseguir, hay que mencionar que en esto de las *Ciencias de la Educación* hay de posturas a posturas, pues algunas incluyen dentro de su conjunto a la Filosofía de la educación, e incluso a la Teología de la educación, mientras que otras rechazan todo procedimiento filosófico dentro del campo de la investigación educativa.

Otro motivo que orilla a muchos a preferir la expresión "Ciencias de la Educación", en lugar de la palabra Pedagogía, es la idea de puerilismo que esta última puede producir dadas sus raíces etimológicas. Así, «Los relativamente pocos egresados de la carrera de Pedagogía han tenido que abrir una brecha laboral para convencer a quienes los contratan que su campo de trabajo es mucho más amplio que la actividad con los niños»²⁴⁶.

Por otra parte, en una época en la que se habla de interdisciplinariedad y comunicación, la "aparición" de las ciencias de la educación ha fragmentado los conocimientos en torno a la educación, lo cual no deja de ser contradictorio, pues recuérdese que interdisciplinariedad implica por un lado cooperación y enriquecimiento mutuo entre ciencias o disciplinas, y por otro incluye cierta tendencia hacia una integración. Ahora bien, sin una integración de todos los conocimientos procedentes de las ciencias de la educación, no se podría responder al problema de la educación del hombre. Si la persona representa una unidad substancial, y la educación auténtica debe ser integral, entonces las ciencias de la educación deben buscar la unión de conocimientos. «Las reflexiones en torno al término *pedagogía*, son aún motivo de polémica. En los años sesenta, algunos pretendieron darles fin cambiando *pedagogía* por *ciencias de la educación*, e hicieron de la pedagogía una ciencia de confluencias, que dió pie a todos los reduccionismos que la privan de su unidad y su riqueza»²⁴⁷.

Resumiendo todo lo dicho hasta ahora sobre las Ciencias de la Educación, puede decirse que la sustitución de la Pedagogía por estas últimas no está del todo justificada. Epistemológicamente es cierto que la interdisciplinariedad (característica de las ciencias de la educación), conlleva la propensión hacia

246 PLIEGO, María., «Tarea pedagógica urgente», *ISTMO*, Revista bimestral., Universidad Panamericana, No. 170., México, D.F., 1987., p. 56

247 *Idem*

una cierta unificación de conocimientos, pero esto no se ha dado siempre. Una vez hecha la sustitución y desaparecida la Pedagogía, ya no hay garantía de la unidad de conocimientos en torno a la educación.

Asimismo, el hecho de que Pedagogía y Filosofía mantengan relaciones fuertes y estrechas, no es motivo para restar científicidad a la Pedagogía. La etimología de la palabra Pedagogía, conlleva efectivamente el "handicap" de asociar constantemente a esta ciencia con la educación y "cuidado" exclusivo de los niños (siendo que en realidad abarca la educación del hombre durante toda su vida). Por lo cual, tampoco la etimología es razón válida para eliminar a la Pedagogía, en provecho de las Ciencias de la Educación, pues el nombre no es más que un mero accidente histórico, susceptible, por otro lado, de ser superado por el pedagogo mismo, que demuestre lo que es capaz de hacer profesionalmente.

Finalmente, y para dar por terminado este inciso, se dirá que de hecho el concepto de "Ciencias de la Educación" (con toda la vaguedad que supone), está bastante extendido, y ello tanto en Europa, como en América (Francia, España, Suiza, Canadá, México, etc., son algunos países que ya lo utilizan). En el caso concreto de México, existen tanto la carrera de Pedagogía, como la de Ciencias de la Educación, así como estudios específicos en diferentes ciencias de la educación (Psicología educativa, Sociología de la educación, Administración educativa, etc.). Pero aunque la expresión "Ciencias de la educación" se encuentra ampliamente extendida, la Pedagogía existe todavía, y ello por la unidad de conocimientos que avala dentro de un campo específico del saber: la educación. Así, algunos autores representativos de las Ciencias de la Educación, incluyen en sus respectivas clasificaciones (de estas ciencias), a la Pedagogía, como Ciencia de la Educación General, y ello no por otro motivo que el de dar sentido tanto al estudio como a la práctica de la educación.

En el siguiente subcapítulo se expondrán los diferentes criterios que existen acerca de si hay una sola Ciencia de la Educación, o si por el contrario son varias. De las diversas posturas que se muestren para tal efecto, se incluirán ejemplos de clasificaciones retomados de los autores más importantes actualmente dentro de la materia. Todo ello busca contribuir a dejar más

claro lo que hasta aquí se ha tratado ya, sobre la controversia entre la Pedagogía y las Ciencias de la Educación.

III.3 DIVERSAS CLASIFICACIONES DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Acerca de la unidad o pluralidad de los conocimientos sobre la educación, existen diversas opiniones, aunque se precisa reconocer que la mayoría de los autores tienden a admitir una sola Ciencia de la Educación. Todas las demás ciencias de la educación son consideradas únicamente como ramas de la Pedagogía (y por lo mismo se les adjudica el apelativo «pedagógicas»). Para comprender la problemática que esto ocasiona, es de gran ayuda considerar los diferentes criterios que, por tal motivo, se han suscitado.

III.3.1 DIFERENTES POSTURAS SOBRE LA UNICIDAD O MULTIPLICIDAD DEL CONOCIMIENTO SOBRE LA EDUCACIÓN

Alejandro Sanvisens considera que el papel de la Pedagogía ante el avance e implantación de las Ciencias de la Educación, puede resumirse en tres posibilidades ²⁴⁸:

1. Disciplina que abarca todo el saber educativo (científico, filosófico y praxiológico) y que posee una dimensión normativa. Entre los partidarios de esta tesis, se encuentran Emile Planchard, Víctor García Hoz, Lorenzo Luzuriaga, Ricardo Nassif, René Hubert, Alexandre Vexliard, etc.
2. Disciplina englobada dentro del ámbito de las *ciencias de la educación*, y cuya función es preponderantemente normativa. Como representantes de esta postura pueden nombrarse: Jaime Sarramona, Adalberto Ferrández, José Fernández Huerta, etc.

248 cfr., SANVISENS, Alejandro., op.cit., p.32-33

3. Disciplina histórica que al diversificarse se diluyó en las *Ciencias de la Educación*. Aquí podrían citarse los nombres de Gastón Mialaret, Maurice Debesse, Paul Juif, etc.

Ferrández y Sarramona por su parte, hacen una distinción de posturas algo más detallada que la de Sanyisens. Ellos consideran que la misma complejidad del proceso educativo hace que con referencia al concepto de "ciencia" o de "ciencias" de la educación haya distintas posturas, y así distinguen cuatro diferentes criterios ²⁹:

1. Para algunos autores, la Pedagogía es la única Ciencia de la Educación; otras disciplinas que estudian a la educación son meras ramificaciones de aquélla, de aquí que se les denomine en su conjunto "ciencias pedagógicas". En esta línea se encuentran Esther Manganiello, Emile Planchard, Alexandre Vexliard, etc.

2. Algunos otros autores admiten la existencia de otras "ciencias de la educación" además de la Pedagogía, la cual conserva para sí el carácter de Ciencia General de la Educación. Todas las ciencias de la educación quedan subordinadas a la Pedagogía. Tal y como puede observarse, éste es un grupo de autores muy cercano al anterior, sólo que aquí se da una sutil diferencia terminológica. Pueden citarse autores como Víctor García Hoz y Ricardo Nassif, entre otros.

3. Un tercer grupo queda compuesto por aquellos autores que admiten la existencia de un conjunto de ciencias relacionadas con la educación, pero independientes entre sí como ciencias. Cada una de ellas se ocupa de la educación desde un punto de vista diferente, lo cual les proporciona carácter de independencia. La Pedagogía puede quedar considerada aquí como una más de las "ciencias de la educación". Partidarios de esta postura son Arnould Clause, García Garrido, y los mismos Ferrández y Sarramona.

4. Por último quedarían todos aquellos autores que denominan "ciencias de la educación" a toda ciencia que directa o indirectamente quede relacionada

249 cfr., FERRÁNDEZ, A., et al., *La Educación. Constantes y Problemática Actual*, p. 67-68. Ver también: SARRAMONA, J., op.cit., p.34-37

con el hecho educacional, aún cuando no lo tengan como objeto específico de estudio. Visto de este modo, el ámbito de las ciencias de la educación queda ampliado considerablemente. Defensores de esta opinión lo son Debesse y Mialaret, Juif y Dovero, etc.

Manteniendo las cuatro posturas distinguidas por Ferrández y Sarramona, aquí se propone una quinta más. Esta quinta postura, propuesta, significa que si bien la Pedagogía es considerada como la *Ciencia de la Educación General* (que no es lo mismo que *Ciencia General de la Educación*, y ya se verá por qué más adelante), también existen otras ciencias que podrían denominarse como “ciencias de la educación”, y que son independientes de la primera. Otra característica de este quinto criterio, es que asimismo existen algunas “ciencias pedagógicas”, y que tal y como su nombre lo indica, guardan o mantienen una relación de dependencia y subordinación con respecto a la Pedagogía. En el último capítulo de este trabajo, se brinda una clasificación de las ciencias de la educación acorde con este último criterio.

III.3.2 ALGUNAS CLASIFICACIONES ACTUALES DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

La manera de proceder en este apartado será la siguiente: de acuerdo con los cuatro criterios —sobre la unidad o pluralidad de las ciencias de la educación— diferenciados por Ferrández y Sarramona, se presentarán distintas clasificaciones de las ciencias de la educación. Cada clasificación que aquí se contemple, irá acompañada de una breve explicación que resuma lo que su respectivo autor haya dicho con referencia a su propia clasificación, complementando con citas textuales.

Igualmente, las clasificaciones podrán verse acompañadas de observaciones que destaquen algunos aspectos característicos de las mismas. Ciertos comentarios pueden parecer radicales, incluso poco justos, pero se derivan en su mayor parte de comparar a las distintas clasificaciones entre sí. Esto podría comprenderse mejor si se toma en cuenta que algunas clasificaciones han sido propuestas en tiempos muy recientes, mientras que otras datan de hace ya varios años; por consiguiente, al cotejarse unas con otras, las más

antiguas resultan desfavorecidas frente a los avances de última hora, aunque no en todos los casos. De cualquier modo, no es fácil juzgar sobre las posibles "ventajas" o "desventajas" de una clasificación, pues siempre poseen carácter propio de provisionalidad.

III.3.2.1 Primer criterio: la Pedagogía es la única ciencia de la educación

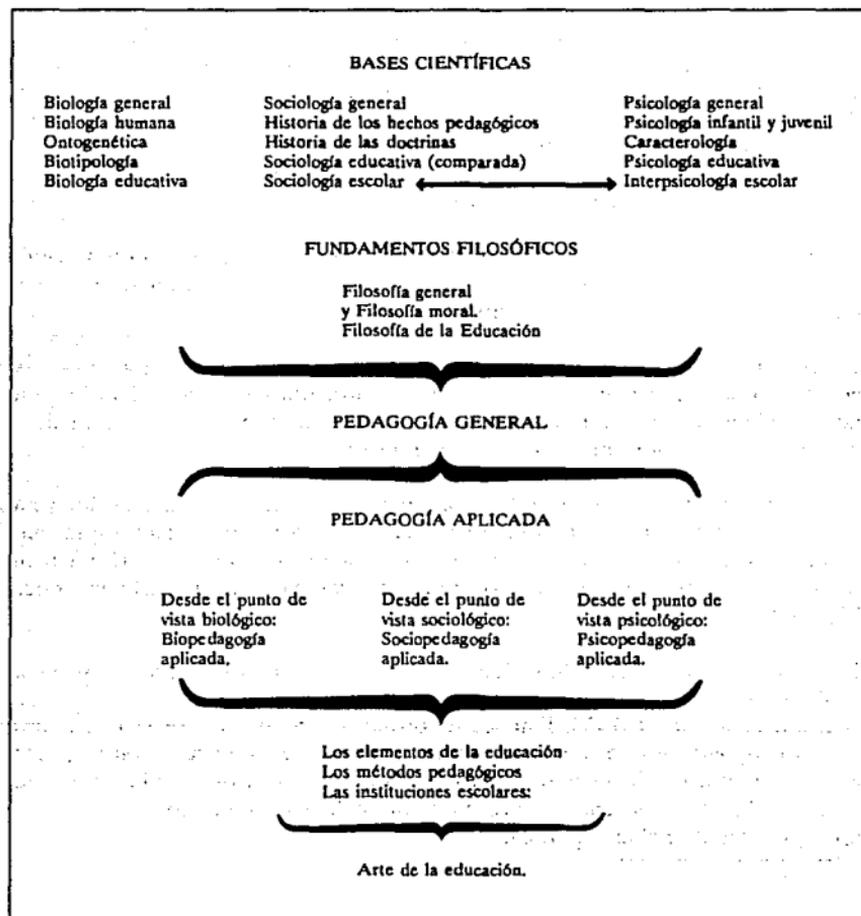
René Hubert es un filósofo y pedagogo francés, nació en 1885. Ha ejercido una influencia notable, no sólo en Francia, sino en toda iberoamérica, a través de su "Tratado de Pedagogía General". Más que una clasificación, lo que él presenta es un "Cuadro General" de un programa de Estudios Pedagógicos, por lo que además de ciencias, también se incluyen en el mismo disciplinas académicas o materias de estudio²⁵⁰.

En el centro de la clasificación se sitúa a la Pedagogía General, sobre la cual confluyen todas las demás disciplinas científicas. La Pedagogía retoma sus bases y fundamentos de diversas ciencias, las cuales se pueden ocupar o no, de la educación directamente. Así, puede justificarse la existencia de una Biología general que no se ocupa en realidad de la educación, junto a una Biología educativa, y lo mismo ocurre con otras ciencias.

El desarrollo de las diferentes disciplinas científicas con las que está relacionada la Pedagogía —desarrollo que se debe, en gran parte, como lo observara Dewey, al progreso de la Pedagogía y a la multiplicidad de los problemas que plantea la investigación científica— pone en claro dos fenómenos igualmente importantes. El primero es la desintegración de la vieja Pedagogía; el segundo, es la influencia creciente de la ciencia sobre la acción educativa. Al mismo tiempo, se ha efectuado, por una parte, un ordenamiento de los estudios científicos y, por otra parte, una coordinación y una unificación nueva de las técnicas. Pero a medida que crece el influjo de la ciencia y que aumenta en la educación la parte de las técnicas experimentales, resulta, asimismo, que éstas no lo son todo, ni siquiera lo esencial; en una palabra, que su empleo supone, previamente, cierta concepción general de la formación del ser. Dicho de otro modo, el resultado más claro de predominio de la ciencia y de las técnicas científicas sobre la acción pedagógica consiste en delimitar y libertar, de mejor manera, el punto de vista filosófico²⁵¹.

250 cfr., HUBERT, René., *Tratado de Pedagogía General*, p.5-11

251 *Ibidem*, p.9

CUADRO 3.2 *Clasificación de Hubert*

A esto precisamente, es a lo que se refería el comentario que se hizo en el apartado 111.2.1.3, con respecto a la visión despectiva que mantienen algunos "científicos" con respecto a la Filosofía y a la Pedagogía, dadas sus estrechas relaciones.

La Pedagogía general toma sus bases científicas de las ciencias positivas (Biología, Sociología, etc.), y sus fundamentos filosóficos de la Filosofía general, moral y de la educación. Puede observarse la preponderancia de la Pedagogía general, situada en el centro de la clasificación, y puede verse también que hay una Pedagogía aplicada cuyas ramas son la Biopedagogía aplicada, Sociopedagogía aplicada y Psicopedagogía aplicada. Algunos comentarios a esta clasificación son los siguientes:

1. Se echan de menos la Didáctica, la Organización escolar y la Orientación, en cuyos lugares quedan asentados: "los elementos de la educación", "los métodos pedagógicos" y "las instituciones escolares".
2. De igual forma, no aparecen otras ciencias como la Economía de la educación, la Educación Comparada, etc., quizá porque dichas ciencias aún no cobraban el auge que ahora tienen, y pensando que la clasificación data de mediados del presente siglo es comprensible.

«Concluyamos, pues, que la Pedagogía tiene por objeto elaborar una doctrina de la educación, a la vez teórica y práctica como la de moralidad, de la que es una prolongación, y que no es, exclusivamente, ni ciencia, ni técnica, ni filosofía, ni arte, sino todo eso junto y ordenado según articulaciones lógicas»²⁵².

Lorenzo Luzuriaga (1889-1959) fue un pedagogo y filósofo español. Su vida profesional se reparte entre España y Argentina, país este último en el que vivió en exilio desde 1939. Este autor ofrece un cuadro sobre la estructura de la Pedagogía, mismo donde se observa claramente su postura con respecto a la consideración de la Pedagogía como única ciencia de la educación. Su obra "Pedagogía" es, entre otras, muy conocida en los medios pedagógicos profesionales de habla española.

252 *idem*

«La Pedagogía como ciencia de la educación, no está integrada por una serie heterogénea de hechos y leyes, sino que, como toda ciencia, constituye un conjunto organizado y sistemático de conocimientos, posee una estructura propia»²⁵³.

Dentro de la estructura se distinguen tres partes esenciales: "Pedagogía descriptiva", que estudia los hechos de la realidad educativa, en sus aspectos biológicos, psicológicos y sociales. Otra es la "Pedagogía normativa", que investiga los fines e ideales de la educación. Finalmente se encuentra la "Pedagogía Tecnológica" que estudia la organización, instituciones y métodos educativos. A su vez, tal y como se observa en el cuadro (ver CUADRO 3.3), cada parte comprende otros aspectos de la educación²⁵⁴.

El cuadro es de por sí bastante explícito, dígase muy claro, por lo que no precisa de una explicación amplia y detallada. Sin embargo, sí pueden añadirse algunos comentarios:

1. La "Estructura de la Pedagogía" prescinde de su dimensión histórica. El autor mismo hace tal observación, aunque no explica el porqué la ha omitido. Una pista podría encontrarse cuando antes de presentar tal "estructura", Luzuriaga señala cuáles son las relaciones de la Pedagogía con otras ciencias. La inclusión del siguiente cuadro 3.4 del mismo autor, puede dejar más claro lo que se ha dicho²⁵⁵. Esta visión histórica de la educación, si se observa bien, puede quedar contemplada, veladamente, dentro de los "ideales de la educación".

2. En la clasificación pueden observarse la mayoría de los aspectos diferenciales de la Pedagogía, pero se omiten los factores sexuales y económicos dentro de la "estructura de la educación". Y cabe añadir que no hay distinción entre Pedagogía general y Pedagogía diferencial, al menos no explícitamente.

253 LUZURIAGA, L., op.cit., p.33

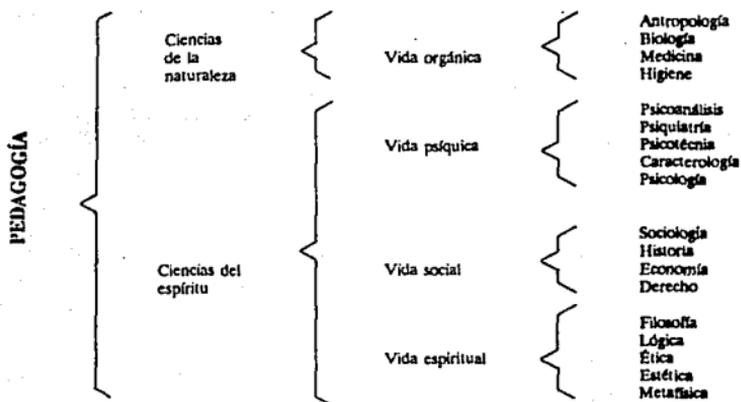
254 *Ibidem.*, p.34

255 *Ibidem.*, p.26

CUADRO 3.3. *Clasificación de Lorenzo Luzuriaga*

		ESTRUCTURA DE LA PEDAGOGÍA	
PEDAGOGÍA	Pedagogía descriptiva	<i>Factores biológicos</i>	Herencia Desarrollo físico Mundo físico
		<i>Factores psicológicos</i>	Desarrollo psíquico Infancia Adolescencia Juventud Tipos psicológicos
		<i>Factores sociológicos</i>	Comunidad doméstica Comunidad escolar Comunidad local Comunidad nacional
	Pedagogía normativa	<i>Ideales de la educación</i>	Ideal greco-romano Ideal cristiano Ideal humanista Ideal racionalista Ideal cívico
		<i>Fines de la educación</i>	Fin político Fin social Fin cultural Fin individual Fin vital
		<i>Estructura de la educación</i>	Educación física Educación estética Educación intelectual Educación moral Educación social Educación religiosa
	Pedagogía tecnológica	<i>Acción educativa</i>	Educabilidad Acto educativo Comunidad educativa Coeducación El educador
		<i>Métodos de la educación</i>	Métodos didácticos Métodos Activos Métodos especiales
		<i>Organización de la educación</i>	Régimen externo Régimen interno Condiciones materiales
		<i>Instituciones de educación</i>	Instituciones preescolares Instituciones escolares Instituciones circunescolares Instituciones Postescolares

CUADRO 3.4 *Relación de la Pedagogía con otras ciencias según Lorenzo Luzuriaga*



3. A pesar de que en el cuadro clasificatorio la Pedagogía se divide en tres grandes ramas (descriptiva, normativa y tecnológica), éstas no parece que den pie a ciencias verdaderamente “pedagógicas”, como la Didáctica y la Organización educativa, entre otras.

«La educación, objeto de la Pedagogía, se dirige a la vida humana en su totalidad. En este sentido, todas las ciencias y disciplinas que afectan directamente al hombre se relacionan con la Pedagogía. Pero entre éstas hay algunas que guardan con ella más relación que otras»²⁵⁶.

²⁵⁶ *ibidem.*, p.25

«Todas estas ciencias se relacionan íntimamente con la Pedagogía aunque algunas son para ella más fundamentales que otras, como la Filosofía, la Psicología y la Sociología»²⁵⁷.

Emile Planchard es también un pedagogo prestigioso en el mundo cultural hispano. Se trata de un portugués de origen belga, es catedrático de la Universidad de Coimbra. Su obra principal es "La Pedagogía Contemporánea", misma que ha tenido una acogida muy favorable en el ámbito pedagógico portugués, francés e hispanoparlante.

Una *Pedagogía integral* está formada necesariamente por una *Pedagogía general* o *filosófica* y por una *Pedagogía científica o positiva*. Las dos tienen al hombre por objeto, el cual debe ser considerado al principio como tal y después, sucesivamente, como *ser educable* y como *sujeto que se educa* para llegar al hombre educado. Dicho de otra manera, la Filosofía y la ciencia pasan del dominio de la pura *especulación* al de la *aplicación*, después al de la *acción*, para llegar a un *resultado final*. La *moral*, la *religión*, la *política*, la *filosofía social*... se ocupan del hombre en el aspecto de su finalidad. La ciencia positiva: la antropología (la biología, la fisiología, la psicología, las ciencias médicas...), la *sociología*, la *historia*, etc., estudian al hombre en su aspecto concreto. La *filosofía pedagógica* (o estudio de los hechos filosóficos en sus relaciones con la educación) considera al hombre como ser educable teniendo en cuenta su destino. La *ciencia pedagógica* (estudio de los hechos positivos en sus relaciones con los problemas educativos), que comprende la *antropología pedagógica*, la *sociología pedagógica*, la *historia pedagógica* y eventualmente todas las ciencias aplicadas a la pedagogía, estudian al *hombre educable*, pero consideran a este en su naturaleza concreta. La *ética pedagógica* será la moral en acción en la escuela. La *pedagogía experimental* y la *técnica educativa* propiamente dicha, serán la realización de las tareas planificadoras y educativas. La *estadística* servirá de instrumento tanto a las ciencias auxiliares de la pedagogía como a la pedagogía experimental. El resultado final —el *hombre educado*— representa un *ideal educativo* realizado (parcialmente) por *medios apropiados*. Estos están subordinados al fin hacia el cual han sido orientados²⁵⁸.

Esta cita explica lo suficiente la clasificación encuadrada en el cuadro 3.5²⁵⁹. Empero, pueden anotarse algunas observaciones:

257 *Ibidem.*, p.26

258 PLANCHARD, Emile., *op.cit.*, p.99

259 *Ibidem* p.98

1. Este cuadro es útil como esquema gráfico que explica las fundamentaciones y relaciones que la educación reclama, tanto en el campo de la especulación filosófica, como en el de la investigación científico-positiva y en el propio terreno de la praxis.
2. Es curioso percatarse que disciplinas, de larga tradición pedagógica, como la Didáctica y la Orientación, no aparezcan mencionadas dentro de la clasificación.
3. La Pedagogía General parece ser entendida aquí como una disciplina de corte predominantemente filosófico, lo cual resulta incierto.
4. La clasificación rebasa lo estrictamente pedagógico, e incluye entonces ciencias diversas. En realidad, aquí la Pedagogía se pierde, pues resulta dudoso que pueda abarcar campos tan diferentes como los anotados dentro del cuadro.

III.3.2.2 Segundo criterio: la Pedagogía es la Ciencia General de la Educación

Esta postura destaca a la Pedagogía como la Ciencia General de la Educación; todas las demás ciencias educacionales son consideradas únicamente como ramas de la primera.

Víctor García Hoz ofrece una "sistematización" de los conocimientos pedagógicos, partiendo de un punto de vista estrictamente científico. Para ello ocupa todo el segundo capítulo de sus muy conocidos "Principios de Pedagogía Sistemática". Este notable pedagogo español, considera que la Pedagogía representa la unidad sistemática de los conocimientos relativos a la educación. De acuerdo con la metodología comúnmente utilizada en el estudio del hecho educativo, divide a la Pedagogía en dos: *Pedagogía analítica* y *Pedagogía sintética*. Sin embargo, como él mismo advierte, tal nomenclatura, que si bien resulta muy expresiva, hasta ahora no ha sido utilizada para ninguno de ambos tipos de Pedagogía²⁶⁰. Es por ello que prefiere usar los términos de *Pedagogía general* y *Pedagogía diferencial*, más familiares en el ámbito pedagógico. Por otra parte, la distinción entre Pedagogía analítica y

260 *cf.*, GARCÍA HOZ, V., *Principios de Pedagogía Sistemática*, p. 54

Pedagogía sintética, o Pedagogía general y Pedagogía diferencial, no quiere decir que se trata de dos ciencias independientes una de la otra, sino más bien de dos fases de un mismo conocimiento.

Considerando la educación como concepto, ya que es en el mundo de los conceptos en el que en definitiva se mueve la ciencia, la Pedagogía general es una ciencia analítica porque descompone el concepto de educación en sus notas constitutivas. La Pedagogía diferencial es sintética porque recompone cualquier manifestación o contenido particular de la educación, explicándola desde sus notas más universales; aplica a un campo pedagógico particular el conocimiento de las notas de la educación ²⁶¹.

Ambos tipos de Pedagogía no se excluyen el uno al otro, se complementan del modo mismo que lo hacen ambos métodos de razonamiento: análisis y síntesis. A continuación se dará una muy breve explicación de ambos esquemas propuestos por García Hoz, el del estudio analítico de la educación y el referente al estudio sintético de la misma, tal y como quedan comprendidos en el cuadro clasificatorio ²⁶².

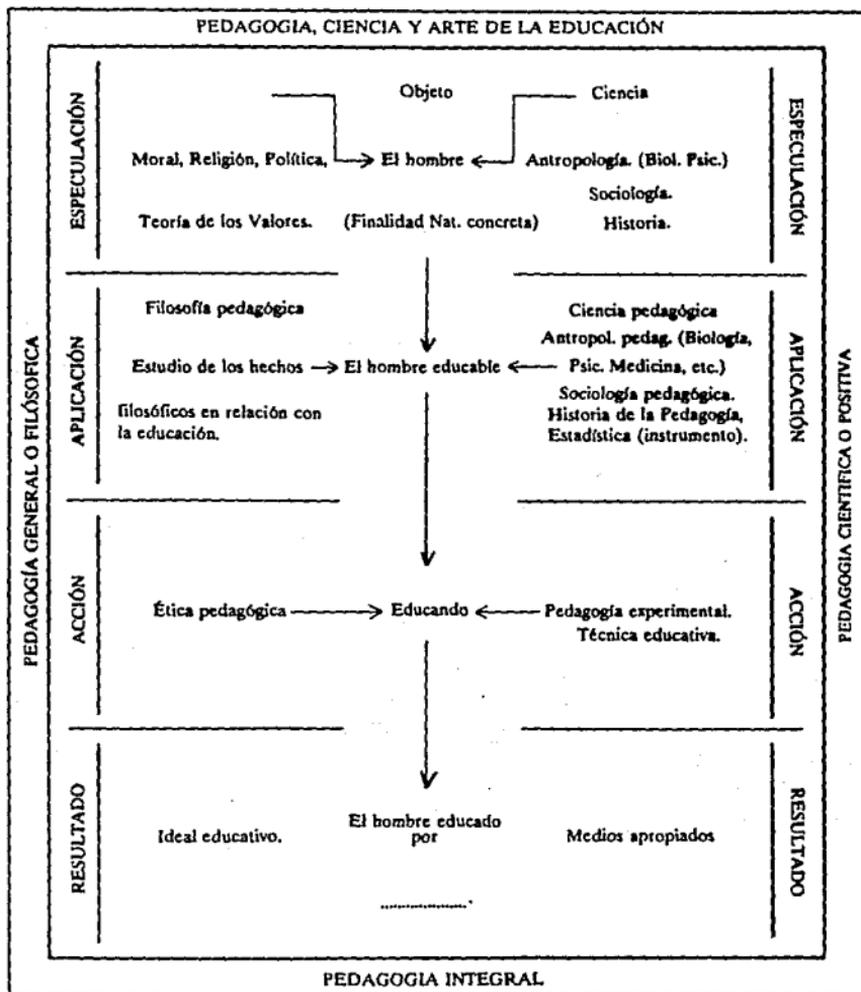
Dentro de la Pedagogía general se utilizan como criterios de clasificación los tipos de análisis formal y material. Así, de un análisis formal, esto es, de acuerdo al tipo de tratamiento científico que se utiliza, resultan tres modalidades o categorías: esencia, tiempo y magnitud, surgiendo respectivamente la Filosofía de la educación (esencia), la Historia de educación (tiempo), y la Pedagogía experimental (magnitud).

Acorde con un análisis material, otro criterio clasificatorio es el de los elementos que intervienen en el proceso educativo y que son tres: personales, sociales y técnico-culturales. De aquí resultan otras ciencias: Psicología de la educación (elementos personales), Sociología de la educación (elementos sociales) Didáctica, Orientación y Organización escolar (elementos técnico-culturales).

261 *Ibidem.*, p.55

262 *Ibidem.*, p.61

CUADRO 3.5 Clasificación de las ciencias pedagógicas por Planchard



Dentro del estudio sintético de la educación (Pedagogía diferencial) aparecen varios criterios divisorios: sexo, edad y personalidad, como unidades "personales", y familia, ambiente e instituciones, como unidades "sociales".

Antes de dar por acabada esta clasificación, puede hacerse una advertencia. Tal y como puede observarse en el cuadro presentado, las diferentes ciencias de la educación quedan integradas dentro de la Pedagogía general, la cual, a su vez, está constituida por las mismas. Esto lleva a preguntarse: ¿la Pedagogía general es el conjunto de las ciencias de la educación? Más adelante, conforme se vayan exponiendo las distintas posturas sobre la unidad o pluralidad de las ciencias de la educación, se contará con elementos suficientes para contestar a esta interrogante.

Ricardo Nassif, pedagogo argentino de reconocido prestigio, brinda otra interesante clasificación derivada de su concepción unitaria de la Pedagogía²⁶³. La división que ofrece es bastante amplia, por lo que requiere de una explicación que facilite el entendimiento de semejante conglomerado (ver CUADRO 3.8).

Lo que busca Nassif es establecer un "Sistema de Pedagogía", esto es, un ordenamiento y jerarquización de aspectos y ramas —de la Pedagogía—, conforme a determinados principios directrices²⁶⁴. Concretamente pretende saber cómo se unen la técnica y la teoría pedagógicas. Esto provoca que, desde un primer momento, aparezca la antinomia pedagógica: *Pedagogía descriptiva-Pedagogía normativa*. Pedagogía descriptiva es la que señala los elementos y factores de la educación en todas sus variables; en cambio, Pedagogía normativa es la que traza un conjunto de preceptos (normas) para regular la actividad educativa. Al igual que como sucede con otras antinomias, ésta es superable. No hay nada que impida a la Pedagogía describir a la educación como hecho, por un lado, y regularla o dirigirla como acto, por otro; no se trata de dos pedagogías distintas. «Lo que las separa no es más que un enfoque diferente y, si se quiere, un objetivo diferente: si la Pedagogía mira su objeto para comprenderlo y señalar sus rasgos, es

263 cfr., NASSIF, Ricardo., *Pedagogía General*, p.85

264 cfr., *ibidem.*, p.69

descriptiva; si, en cambio, le impone normas en tanto actividad intencional, es normativa ²⁶⁵». De aquí surge la división ²⁶⁶ mostrada en el cuadro 3.7.

Ahora bien, el criterio de combinación de lo teórico con lo tecnológico es más amplio que el descriptivo-normativo. Por eso, es mejor hablar de una Pedagogía teórica y de una Pedagogía tecnológica. Para Nassif, la Pedagogía, sin adjetivaciones, designa la totalidad de la disciplina educativa, y abarca tanto a la teoría como a la técnica educativas, por lo mismo, la distinción entre Pedagogía teórica y tecnológica es sólo relativa.

Los párrafos que a continuación se presentan, son del propio Ricardo Nassif y explican por sí solos la clasificación ²⁶⁷:

La *pedagogía teórica* contiene el conjunto de conocimientos y de reflexiones sobre el hecho y el proceso educativos en su evolución histórica y en su estado presente. A través de ella se busca: 1) la explicación esencial y totalizadora de la educación y el conocimiento y la determinación de los factores parciales que la integran o inciden en ella (*pedagogía general o sistemática*); 2) la evolución del hecho y de la obra educativos a través del tiempo (*pedagogía histórica*).

La *pedagogía general* abre en dos direcciones a la *pedagogía teórica sistemática*: teoría filosófica de la educación (*filosofía de la educación*) y teoría científica positiva de la educación (*Ciencia de la educación*).

La *filosofía de la educación* (...) trabaja primordialmente sobre dos planos: por un lado busca determinar los principios explicativos y constitutivos de la educación, esto es, su *esencia* y su *significado*; por otro, ahonda en el problema de los *finés educativos* en su conexión con la totalidad de la vida humana. Hay además un tercer aspecto que conviene puntualizar: proporciona al educador una *conciencia* (...)

265 *ibidem.*, p. 70

266 *ibidem.*, p. 71

267 *ibidem.*, p. 72-83

CUADRO 3.6 *Clasificación de García Hoz*

I. ESTUDIO ANALÍTICO DE LA EDUCACIÓN			
(PEDAGOGÍA GENERAL)			
Análisis formal.....	}	<ul style="list-style-type: none"> Filosofía de la educación. Historia de la educación. Ciencia experimental de la educación. Pedagogía comparada. 	
Análisis material.....	}	<ul style="list-style-type: none"> Elementos personales: Psicología de la educación. Elementos sociales: Sociología de la educación. 	
		<ul style="list-style-type: none"> Elementos técnico-culturales... } 	<ul style="list-style-type: none"> Didáctica. Orientación y Formación. Organización escolar.
II. ESTUDIO SINTÉTICO DE LA EDUCACIÓN			
(PEDAGOGÍA DIFERENCIAL)			
	}	Sexo.....	<ul style="list-style-type: none"> Educación femenina. Educación varonil.
Unidades personales...	}	Edad....	<ul style="list-style-type: none"> Educación preescolar. Educación primaria. Educación media. Educación universitaria. Educación de la edad adulta. Educación de la vejez.
		Personalidad....	<ul style="list-style-type: none"> Educación personalizada. Educación especial.
Unidades sociales.....	}	<ul style="list-style-type: none"> Educación familiar Educación institucional Educación ambiental 	

Si se deja de lado el valor de la filosofía para la conciencia del educador y se toma exclusivamente su alcance técnico, puede decirse que ella comprende: 1) una *ontología o fenomenología de la educación* (estudio de los caracteres y la esencia de la educación como objeto); 2) una *teleología educativa* y una *axiología pedagógica* que se ocupan de los ideales, fines y valores de la educación); 3) una *epistemología pedagógica* (estructura y sistema de la pedagogía).

La *Ciencia de la educación* es el resultado de la investigación positiva del hecho y del proceso educativo, conforme a métodos y a criterios precisos (...) Su unidad procede de ese objetivo, que, como tal, trasciende la esfera de la ciencia positiva, y de ninguna manera de su contenido, que es previsto por las ciencias auxiliares (...) Entre esas ciencias es inevitable mencionar la *biología de la educación (o pedagógica)*, la *psicología de la educación (o pedagógica)* y la *sociología de la educación (o pedagógica)*.

La *pedagogía histórica* estudia el hecho educativo en su génesis y evolución, juntamente con el desarrollo de las doctrinas y del pensamiento pedagógico. Comprende, pues, la *historia de la educación* y la *historia de la pedagogía* (...)

Si la pedagogía general se ve afectada por principios, problemas y factores de la educación, la *pedagogía tecnológica* comprende los medios que sirven a los fines y necesidades de la educación sistemática e intencional (...)

En el cuadro de la pedagogía, la pedagogía tecnológica se presenta dividida en dos ramas (*metadología y organización educativas*). Los *medios formales* (métodos) constituyen el objeto de la *metodología o metódica educativa*; los *medios materiales* integran el amplísimo campo de la *organización educativa* (...)

(...)el *método didáctico* (o instructivo) es uno de los tantos métodos educativos, de lo que se desprende que la *Didáctica* no puede ser toda la metodología educativa, sino apenas *una* de sus partes.

La organización educativa comprende un *aspecto político* y un *aspecto pedagógico propiamente dicho* (...) Dentro del *aspecto político* se incluyen la *legislación escolar* y la *administración escolar*.

El *aspecto pedagógico propiamente dicho* (se refiere) a las cuestiones y elementos de interés puramente técnico-docentes, *ciclos escolares, instituciones escolares*, a los *contenidos formativos, material de enseñanza*, a los *horarios*..., etc.

Para finalizar, pueden hacerse algunos comentarios a esta clasificación:

1. En este cuadro tan amplio, pudiera parecer que no falta nada, mas sin embargo, no aparece la Pedagogía Comparada, ni la Orientación, ni los aspectos diferenciales de la educación.
2. La Didáctica queda reducida a la metodología estrictamente instruccional, y se pasan por alto los momentos didácticos y otros elementos.
3. Igualmente, no se hace referencia a la relación de la Didáctica con la Psicología pedagógica, o siquiera con la Organización educativa; siendo que, además, se dejan agrupados en esta última, y como elementos suyos, tanto al material de enseñanza (didáctico), como a los contenidos educativos, todos ellos pertenecientes tradicionalmente a la Didáctica.
4. La cantidad de términos utilizados es excesiva, así resulta confuso utilizar términos como: Pedagogía, Pedagogía General o Sistemática, Ciencia de la educación, los cuales son comúnmente empleados como sinónimos, no estableciendo una clara distinción entre los mismos.
5. Por último, cabe agregar, que en esta clasificación, tanto las ciencias propiamente dichas (Biología, Psicología y Sociología pedagógicas, etc.), como algunas materias o disciplinas meramente académicas (material de enseñanza, ciclos escolares, métodos educativos diversos, etc.), se encuentran al mismo nivel, o mantienen el mismo rango, sin que medie una diferenciación entre las mismas, por demás real y necesaria.

III.3.2.3 Tercer criterio: la Pedagogía existe junto a otras ciencias de la educación

Esta postura sostiene que existen varias ciencias de la educación las cuales no tienen más relación que la de tener un mismo objeto de conocimiento, dado que el enfoque metodológico y la perspectiva desde la cual lo estudian (al objeto) les brinda un carácter específico. La Pedagogía es una de estas ciencias.

CUADRO 3.7 *División de la Pedagogía: descriptiva y normativa, según Nassif*

Pedagogía Descriptiva	<ul style="list-style-type: none"> Factores biológicos Factores psicológicos Factores sociológicos 	
Pedagogía Normativa	Teleológica	<ul style="list-style-type: none"> Ideales educativos Fines educativos Métodos pedagógicos
	Tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> Estructura de la educación Organización educativa Instituciones escolares

CUADRO 3.8 *Cuadro General de la Pedagogía según Nassif*

PEDAGOGÍA	Pedagogía Teórica	Pedagogía General o Sistemática	<ul style="list-style-type: none"> Filosofía de la educación 	<ul style="list-style-type: none"> Ontología (o fenomenología) pedagógica Axiología pedagógica Teleología educativa Epistemología pedagógica 	
		Pedagogía Histórica	<ul style="list-style-type: none"> Ciencia de la educación 	<ul style="list-style-type: none"> Biología pedagógica Psicología pedagógica Sociología pedagógica 	
	Pedagogía Tecnológica	Metodología educativa	<ul style="list-style-type: none"> Historia de la educación Historia de la pedagogía 	<ul style="list-style-type: none"> Métodos estimulativos Métodos ejercitativos Métodos guías Métodos instructivos Métodos correctivos 	Didáctica
		Organización educativa	Aspecto político		<ul style="list-style-type: none"> Legislación escolar Administración escolar
			Aspecto pedagógico		<ul style="list-style-type: none"> Ciclos escolares Instituciones escolares Contenidos formativos Planes y programas Material de enseñanza

Un representante típico de esta postura, es *José Fernández Huerta*, filósofo y pedagogo español, catedrático de Didáctica de la Universidad de Barcelona. Él presenta una clasificación de las ciencias de la educación en forma gráfica circular ²⁶⁸, ver el cuadro 3.9.

Para explicar esta clasificación se citarán los propios textos del autor:

1) La zona medular, corazón o núcleo normativo del cuerpo de las ciencias, técnicas y artificios de la educación se constituye por: *orientación educacional, pedagogía, didáctica y organización escolar (...)*

2) La zona plásmática, es decir, la zona del conjunto de saberes y situaciones que proporcionan a los educadores sus sistemas de creencias que les predisponen a orientar, educar, enseñar y organizar... se concreta en los siguientes grupos de diferente "densidad" o "nivel jerárquico": *Teología de la educación... antropología pedagógica... Psicología y sociología pedagógica... Experimentación pedagógica.*

3) La zona selectora está llamada a poner en juego la función evaluadora de nuestra mente y actúa como si sus dos grandes saberes fueran dos grandes filtros aptos para separar las "impurezas" transportadas por el "plasma pedagógico"... *Historia de la educación y de la pedagogía (y) Pedagogía comparada.*

4) La zona diversificada o distribuidora nace al crecer la circulación de algunos de los "circuitos" normativos realizables dentro de los cuatro distorsales... Ahora ya no nos referimos a todos los humanos, sino a un tipo (superdotado, subnormal, etc.) a una institución (Universidad, etc.), etc. ... *Pedagogía diferencial y especial, ... Higiene escolar, ... Tecnología educacional, ... Didácticas especiales, ... Supervisión escolar, ... Planteamiento y política pedagógicas, ... Administración y legislación escolares. (...)*

5) La zona periférica la presentamos en nuestro grafo signado... subdividida en dos grandes bloques con superficies de contacto. En la zona envolvente se sitúa todo el fenómeno pedagógico, mientras que en la zona resultante, dinámica o profesional, se instala la postura profesionalmente pedagógica, la educación como profesión o la dedicación humana al quehacer educativo... Nacen así: *Ecología pedagógica y práctica o ejercicio pedagógico* ²⁶⁹.

268 SARRAMONA, J., op. cit., p.43

269 FERNÁNDEZ HUERTA, José., cit. por., ibidem., p. 41-42

Algunas observaciones precisas con respecto a la clasificación precedente, son las siguientes:

1. Existe una mezcla de ciencias como la Sociología pedagógica, Antropología pedagógica, etc., y materias de estudio académico-pedagógicas: Higiene escolar, Formación y adiestramiento profesional, Supervisión escolar, etc., sin una clara jerarquización.
2. Se incluye a la Teología de la educación como ciencia "plasmática". Esto denota una apertura hacia fines trascendentes del hombre, y por lo mismo de la educación.
3. La Sociología pedagógica aparece nombrada dos veces, la segunda ocasión colocada junto a la Psicología pedagógica, lo cual resulta poco usual, pues, ¿acaso pretende "fundir" ambas ciencias en una sola?
4. Se habla más que de una "Pedagogía experimental", de una "Experimentación educacional", lo cual sitúa a esta última como método de investigación, susceptible de ser usado por varias ciencias y no por una sola en particular.

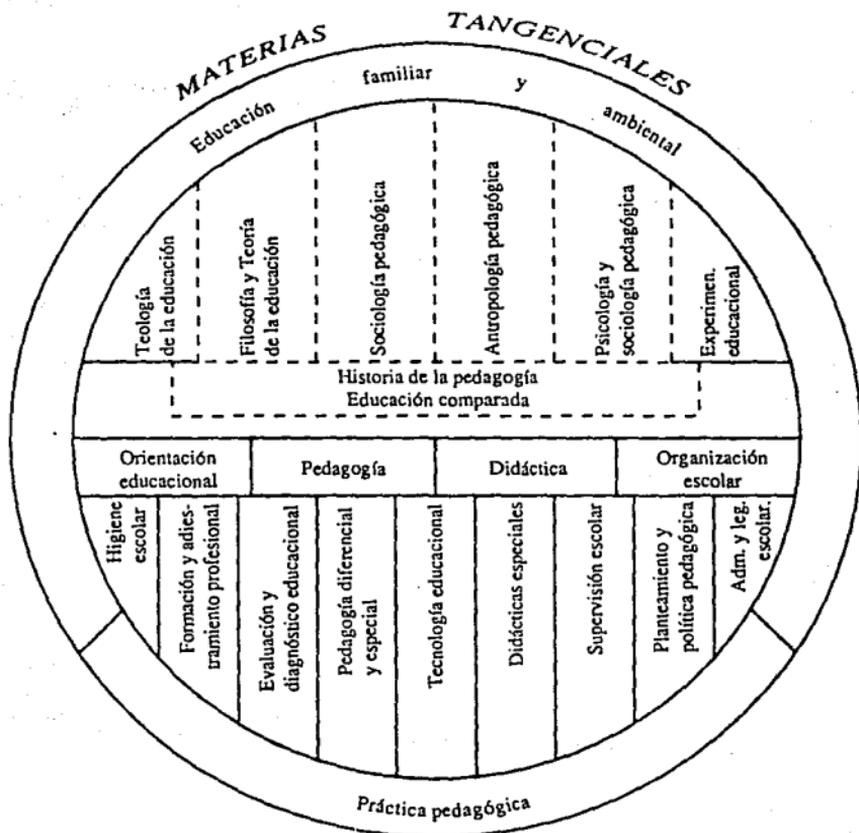
Ferrández y Sarramona presentan una clasificación de las ciencias de la educación, por demás completa e interesante ²⁷⁰.

Estos pedagogos españoles dividen a las Ciencias de la educación en cinco grupos o clases: Ciencias Teleológicas, Ciencias Condicionantes, Ciencias Ilustrativas, Ciencias normativas y Ciencias aplicativas. «Son los distintos aspectos, ámbitos o fases de la acción educativa lo que justifica la presencia de la diversas ciencias» ²⁷¹. Asimismo, ellos señalan tres fases o momentos del proceso educativo: fundamentación, normativa y aplicación. Y es alrededor de estos distintos momentos procesales (del hecho educativo), donde dejan contextualizadas a cada una de las ciencias de la educación que contemplan en su clasificación (Ver CUADRO 3.10).

270 cfr., SARRAMONA, J., op.cit., p.53

271 FERRÁNDEZ, A., et.al., *La Educación Constantes y Problemática Actual*, p.76-77

CUADRO 3.9 Clasificación y mutuas relaciones de las ciencias de la educación según Fernández Huerta



Esta clasificación es de 1985, y contiene la ligera modificación de incluir una disciplina más: la *Planificación de la educación* no contenida en su propuesta de 1977. A continuación se procede a ofrecer una breve explicación de la misma.

El proceso educativo parte siempre de una finalidad, que en su dimensión immanente (puramente racional) corresponde a la *Filosofía de la educación*, y en su dimensión trascendente —para quien así lo crea— procede de la *Teología de la educación*.

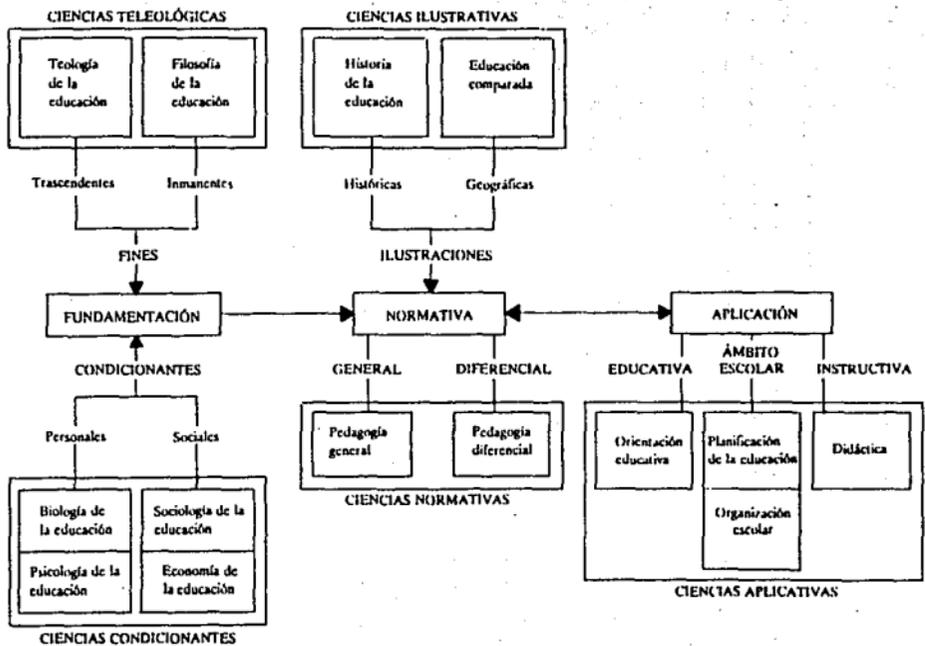
Una vez aclarada la finalidad se muestra la realidad en la que se llevará a cabo la acción educativa. Esta realidad conforma los condicionamientos de tal acción, que adopta una dimensión personal *Biología de la educación*, y *Psicología de la educación* y otra social *Sociología de la educación* y *Economía de la educación*.

Tanto los fines como los condicionantes, se alimentan de la experiencia pasada y presente, que aportan la *Historia de la Educación* y la *Educación comparada*. «La consideración de “ilustrativas” para las dos ciencias de la educación que cubren este ámbito (...), no va, ni mucho menos, en menosprecio de su importancia, sino de su consideración como ciencias no-normativas»²⁷².

El resultado de las aportaciones de las ciencias teleológicas, condicionantes e ilustrativas, es una síntesis eminentemente “normativa”, cuyos ámbitos serán el general y el diferencial de acuerdo a la amplitud de las normas en cuestión. De aquí surgen la *Pedagogía general* y la *Pedagogía diferencial*.

272 *ibidem.*, p. 77

CUADRO 3.10 Clasificación de las Ciencias de la educación
según Fernández y Sarramona.



Por último, entrando ya al terreno fáctico, donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, hay que acudir a la *Didáctica*, la cual tiene una parte general (Didáctica general) y otra diferencial (Didácticas especiales). Cuando el acto educativo se lleva a cabo a gran escala, en una institución que cuenta con recursos determinados, se precisa recurrir a la *Organización escolar* para lograr así una máxima eficacia en el manejo de los elementos escolares. Cuando la acción educativa se dirige a un sujeto determinado, necesitado de ayuda para alcanzar su más pleno desarrollo educativo, se recurre a la *Orientación educativa*. Finalmente, ya se vio que dentro de las ciencias aplicativas se incluye una nueva disciplina, que es la *Planificación de la educación*, a ésta se le adjudica la acción educativa de ámbito social general²⁷³. Esta clasificación no precisa casi de ningún comentario o aclaración, pues, tal y como puede observarse, es bastante explícita en su sola exposición gráfica. Sin embargo, puede señalarse lo siguiente:

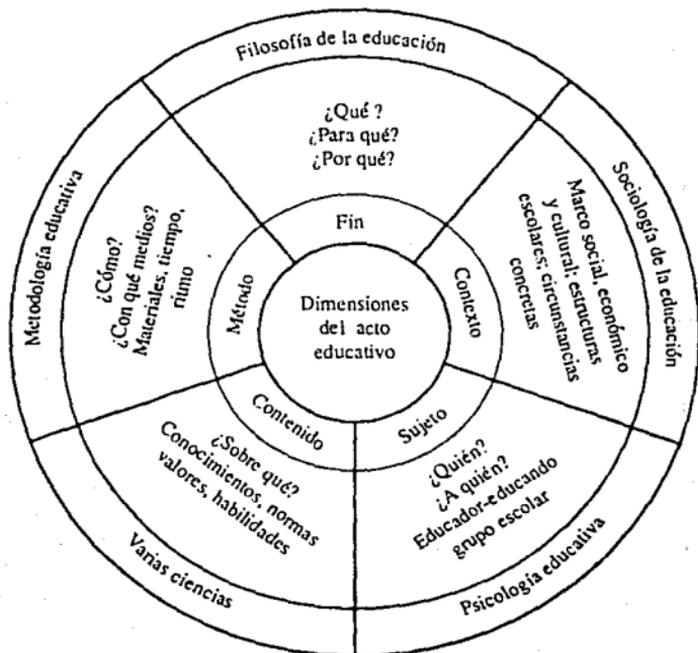
1. Cabe destacar el singular hecho de que se otorgue a la *Pedagogía* el lugar de síntesis sobre el cual converge todo el proceso educativo.
2. Como ciencia teleológica, la Filosofía de la educación ha quedado restringida al área de los fines inmanentes; pero la Filosofía no sólo estudia la causa final, sino también la material, la formal, la eficiente, y explicitando todavía más, la causa ejemplar y la instrumental. Además, el hombre es capaz de descubrir verdades, fines trascendentes, etc., a la sola luz de la razón (de hecho existe una Teología Natural o Teodicea, como rama de la Filosofía).
3. Por otro lado, la *Teología de la educación* no necesariamente ha de ceñirse al estudio de los fines trascendentes; también ayuda a comprender mejor al ser humano, sus posibilidades y limitaciones.
4. Dentro de las "ciencias aplicativas", puede observarse que en el ámbito escolar han quedado encuadradas la *Planificación de la educación* y la *Organización escolar* solamente; cabría preguntarse entonces ¿la *Didáctica* y la *Orientación educativa* no inciden en el ámbito escolar? Asimismo, la única ciencia que ha recibido aquí el adjetivo de educativa ha sido la *Orientación educativa*, permítase la repetición, ahora conviene la pregunta: ¿acaso la

273 cfr., SARRAMONA, J., op.cit., p. 55

Didáctica, la Organización escolar y la Planificación de la educación no pueden ser educativas?

Reynaldo Suárez Díaz es un autor preocupado por divulgar de modo sencillo los conceptos fundamentales de la teoría y práctica educativas. El no ofrece, como tal, una clasificación de las Ciencias de la educación, pero sí proporciona un gráfico-circular donde permite ver las relaciones que guardan entre sí algunas de estas ciencias ²⁷⁴. No incluye a la Pedagogía explícitamente, pero lo hace en el contexto de su exposición.

CUADRO 3.11 *Análisis del acto educativo según Suárez Díaz*



274 SUÁREZ DÍAZ, Reynaldo., *La Educación. Su Filosofía. Su Psicología. Su Método.*, p. 12

La explicación textual del gráfico será retomada tal y como aparece en la obra del mismo autor:

La Filosofía de la educación nos da respuesta a los primeros interrogantes: ¿En qué consiste la acción educativa? ¿Cuáles son sus fines y propósitos? ¿Hacia dónde se dirige? ¿Vale la pena educar?

La Psicología estudia particularmente las características y motivaciones del sujeto del acto educativo: profesor, estudiante, grupo. Pero como la educación se lleva a cabo dentro de un marco social y se sujeta a determinadas estructuras escolares, es preciso recurrir a la Sociología con el fin de conocer dicho marco y sus influencias condicionantes sobre las estructuras escolares, y sobre la acción del educador.

A partir de las metas establecidas, dentro de una estructura social se escogen programas, normas, ideas, conocimientos y habilidades que habrán de ser objeto del acto educativo, y que constituyen las diversas ciencias, desde la filosofía hasta las matemáticas.

Es necesario entonces determinar el camino y los medios más adecuados para el logro de las metas propuestas. Tal es la tarea de la metodología de la educación ²⁷⁵.

El cuadro es realmente sencillo, quizá por ello el autor no incluye otras ciencias de la educación dentro del conjunto presentado. En resumen, el análisis se centra en el acto educativo, como hecho práctico, y no en el análisis científico del mismo.

Oscar Sáenz, de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Granada (España), presenta en su reciente obra "Pedagogía General" una clasificación de las ciencias de la educación, fruto de su inquietud epistemológica ²⁷⁶.

Las dos variables relevantes sobre las cuales gira la clasificación son la formalidad constitutiva (metateorías, teorías factuales y tecnologías) y el nivel

275 *ibidem.*, p.11-12

276 SAENZ, Oscar., et.al., *Pedagogía General.*, p.70

explicativo (descripción, explicación y normación), que dan nueve casillas al combinarse²⁷⁷.

Las *metateorías* constituyen el nivel más alto de formalidad, operan a modo de síntesis interpretativa de las mismas teorías. En este nivel se sitúan disciplinas con diferente grado de funcionalidad. A nivel *descriptivo*, aquí se encuentran la *Historia de la Pedagogía*, que se ocupa del estudio de las instituciones, personajes e ideas educativas a través del tiempo, y la *Filosofía de la Educación* con una función crítica para descubrir las razones que avalan los distintos conceptos de educación y los modelos formativos.

Dentro del nivel *explicativo*, puede hallarse a la *Epistemología Pedagógica*, ocupada de los fundamentos científicos de la Pedagogía y a la *Pedagogía Comparada* que busca comprender las diferencias espacio-temporales de los sistemas educativos. Finalmente, a nivel *normativo*, están la *Antropología Pedagógica* que recoge la definición del carácter inmanente de la formación del hombre en cuanto tal, y la *Teología de la Educación* que explica el sentido trascendente de la existencia humana, lo cual brinda significado a la educación; ambas ciencias inspiran los fines educativos.

Las *teorías factuales* afrontan el hecho educativo en tanto realidad. A nivel *explicativo* se encuentran: la *Biología de la Educación*, *Psicología de la Educación*, *Sociología de la Educación* y *Economía de la Educación*. Se ocupan de las variables más visibles de la educación como fenómeno real y son ciencias de corte positivo y carácter empírico. En el nivel *normativo* se descubre a la *Pedagogía General* que se ocupa de la normativa general de la educación, valga la redundancia, y a la *Pedagogía Diferencial y Especial* que se hace cargo de la normativa educativa tanto de grupos con características específicas (edad, deficiencias psíquicas o físicas, trastornos sociales, etc.), como de los diferentes medios institucionales en los que la educación puede darse (familia, escuela, sociedad).

277 cfr., *ibidem.*, p.69-72

CUADRO 3.12 *Clasificación epistemológica de las ciencias de la educación por Oscar Sáenz*

		NIVEL EXPLICATIVO		
		Descripción	Explicación	Normación
NIVEL DE FORMALIDAD CONSTITUTIVA	Metateorías	Historia de la Pedagogía. Filosofía de la educación.	Epistemología pedagógica. Pedagogía comparada.	Antropología pedagógica. Teología de la educación.
	Teorías factuales		Biología de la educación. Psicología de la educación. Sociología de la educación. Economía de la educación.	Pedagogía general. Pedagogía diferencial y especial.
	Tecnologías	Medios audiovisuales y recursos didácticos. Métodos de investigación.		Diagnóstico y orientación educativa. Didáctica. Organización y administración escolar

Finalmente dentro de las *tecnologías* que son disciplinas proclives a la acción, se pueden localizar a nivel *descriptivo* todos los recursos técnico-educativos y métodos de investigación con los que cuentan los profesores y científicos modernos, que buscan dotar de racionalidad a su propia acción educativa. Por otro lado, a nivel *normativo* se localizan, como soporte del proceso de enseñanza-aprendizaje, la *Orientación*, la *Didáctica* y la *Organización*, que son disciplinas que figuran en casi toda sistematización pedagógica. La Didáctica se ocupa del proceso de enseñanza-aprendizaje con miras a su dirección. La Organización busca articular los medios materiales y humanos dentro de la institución escolar; ambas —la Didáctica y la Organización—, encuentran

apoyo en la Orientación para encaminar al plano del alumno concreto la acción educativa. «Ninguna de ellas, pese a su tendencia normativa, puede desprenderse de su formalidad teórica, pues sólo porque son capaces de explicar, lo son de predecir el curso de un acontecimiento cuyo objetivo es intervenir, con las propias decisiones del hombre, en la consecución de su proyecto formativo»²⁷⁸.

Ahora bien, a esta clasificación que aquí se ha presentado como representativa del tercer criterio (la Pedagogía existe junto a otras ciencias de la educación), su autor, Oscar Sáenz, la coloca en la segunda postura expuesta (la Pedagogía es la Ciencia General de la Educación). El motivo por el cual se incluye aquí como exponente de este tercer criterio, no es otro más que el hecho de que el autor considera efectivamente la autonomía de varias ciencias de la educación con respecto a la Pedagogía. Lo anterior sucede en concreto con las teorías factuales a nivel explicativo, tal y como quedan representadas en la figura 3.12 y en la explicación, que de tal cuadro clasificatorio, da el mismo autor.

Para acabar con la exposición de la tercera postura, a continuación se presentan algunas observaciones que, con respecto a esta última clasificación presentada, pueden anotarse:

1. La clasificación busca sustentarse en criterios epistemológicos, como lo son la formalidad constitutiva y el nivel explicativo, lo cual redundará en una mayor claridad analítica.
2. Junto a las ciencias propiamente dichas (Biología de la educación, Pedagogía general, etc.), se encuentran disciplinas académicas (como los recursos audiovisuales, recursos didácticos y métodos de investigación). Asimismo, no se efectúa una distinción entre ciencias pedagógicas y ciencias de la educación, misma a la que el autor alude en las páginas que sirven de contexto a la clasificación propuesta, dentro de su obra citada.

²⁷⁸ *ibidem.*, p. 72

3. Resulta repetitivo, y poco claro, la inclusión de una Didáctica por una parte, y unos recursos didácticos por otra. Parece que una Didáctica general podría responder de mejor modo a esta cuestión.
4. La Pedagogía diferencial, bien incluye a la educación especial, por lo que resulta innecesario incluir una "Pedagogía especial" además de la diferencial (ver clasificaciones de García Hoz y Ferrández y Sarramona, en cuanto a la Pedagogía diferencial).
5. La Pedagogía comparada más que explicativa, podría considerarse como descriptiva de los diferentes sistemas educativos mundiales.
6. Es digno de elogio el hecho de incluir una gran diversidad de ciencias y disciplinas pedagógicas dentro de la clasificación, pues éstas van desde los estudios más formales y teóricos, hasta los más prácticos y técnicos.
7. Podría incluirse dentro de la clasificación, además de una Historia de la Pedagogía, una Historia de la Educación, que bien se ubicara como una ciencia descriptiva y una teoría factual.

III.3.2.4 Cuarto criterio: multiplicidad de las Ciencias de la Educación

Lo que en este criterio se afirma es que cualquier ciencia que se relacione, directa o indirectamente, con la educación, aunque su objeto epistemológico no sea en específico la educación, es una ciencia de la educación.

Gastón Mialaret es uno de los propulsores del auge que las Ciencias de la Educación van cobrando cada vez con mayor fuerza. Se trata de un autor francés de reconocido prestigio internacional. Junto con *Maurice Debesse* publica en 1969 su "Tratado de Ciencias Pedagógicas", el cual, a pesar del título, patrocina la desaparición de la Pedagogía como ciencia de la educación. Lo curioso de este caso, es que ambos autores continúan utilizando el concepto de "Ciencias Pedagógicas", admitiendo, quizá inconscientemente, un corpus científico de carácter estrictamente "pedagógico", al que muchos siguen llamando simplemente Pedagogía ²⁷⁹.

279 cfr., BASABE BARCALA, José., et.al., *Estudios sobre Epistemología y Pedagogía*, p. 93-94

Mialaret es director del Departamento de Psicopedagogía del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Caen, Francia, así como profesor de Ciencias de la Educación en la misma Universidad. En 1977 publica su libro "Ciencias de la Educación", donde presenta la clasificación que ahora se expondrá ²⁸⁰.

Primero hay que decir que la clasificación está dividida en tres grupos (obsérvese CUADRO 3.13). El primer grupo: "Ciencias que estudian las condiciones generales y locales de la Institución escolar", no parece tener ningún problema en cuanto a la necesidad de ser explicado. De hecho Mialaret no lo hace ²⁸¹; solamente añade una explicación de cada una de las ciencias que, a su juicio, quedarían comprendidas en este grupo, cuyo nombre es bastante expresivo como para merecer aclaración. De los otros dos grupos, sí ofrece realmente una, aunque breve, explicación.

Así, del grupo de "ciencias que estudian la relación pedagógica y el propio acto educativo", dice que éstas son las que abordan los problemas concretos de la educación como proceso, y que bien pudieran ser denominadas "pedagógicas" ²⁸².

Posteriormente, pasa a explicar el contenido de cada una de las ciencias que pudieran quedar agrupadas en este apartado. En el tercer grupo: "ciencias de la reflexión y de la evolución", añade que estas ciencias que pertenecen a la familia de las "Ciencias de la educación", no pueden situarse a un mismo nivel que las otras, ya que se trata de tipos de análisis muy distintos: uno de carácter racional y otro prospectivo (del futuro). Nuevamente, al igual que en los dos grupos anteriores, después de mencionar las ciencias que aquí se incluirían, pasa a explicar el contenido y función de cada una de ellas ²⁸³.

280 MIALARET, Gastón., *Ciencias de la Educación*, p. 44

281 cfr., *ibidem.*, p. 43

282 cfr., *ibidem.*, p. 56

283 cfr., *ibidem.*, p. 73

CUADRO 3.13 *Clasificación de las Ciencias de la educación según Mialaret*

<p>1. Ciencias que estudian las condiciones generales y locales de la institución escolar:</p> <p>Historia de la educación.</p> <p>Sociología escolar.</p> <p>Demografía escolar.</p> <p>Economía de la educación.</p> <p>Educación comparada.</p>	<p>2. Ciencias que estudian la relación pedagógica y el propio acto educativo:</p> <p>Ciencias que estudian las condiciones inmediatas del acto educativo:</p> <p>a) Fisiología de la educación.</p> <p>b) Psicología de la educación.</p> <p>c) Psicología de los grupos reducidos.</p> <p>d) Ciencias de la comunicación.</p> <p>Ciencias de la didáctica de las diferentes disciplinas.</p> <p>Ciencias de los métodos y técnicas.</p> <p>Ciencias de la evaluación.</p>	<p>3. Ciencias de la reflexión y de la evolución:</p> <p>Filosofía de la educación.</p> <p>Planificación de la educación y teoría de los modelos.</p>
--	---	---

Aquí se considera que sería realmente excesivo, el intentar explicar por separado a cada una de las catorce ciencias incluidas en la clasificación de Mialaret, y que por otro lado puede ser más ilustrativo brindar su concepto general de "Ciencias de la educación", así como su interpretación contextual. Para ello serán de gran utilidad algunas citas literales del autor:

Las ciencias de la educación están constituidas por un conjunto de disciplinas que estudian las condiciones de existencia, de funcionamiento y de evolución de las situaciones y de los hechos educativos ²⁸⁴.

Todas estas disciplinas, que a menudo no son más que una parte de una disciplina más general (historia de la educación, psicología de..., planificación de...), tienen en común un objetivo muy preciso: el estudio de las situaciones y de los hechos educativos ²⁸⁵.

284 *Ibidem.*, p. 32

285 *Ibidem.*, p. 77

Pero las relaciones entre la disciplina madre y la disciplina aplicada a la educación pueden presentarse bajo dos formas diferentes: o bien el campo de la educación se considera solamente como un campo de aplicación de los métodos y técnicas de la disciplina madre (ejemplo: psicología aplicada a la educación), o bien el campo de la educación, analizando con los instrumentos habituales de la disciplina madre, va a revelar, en función de su especificidad propia problemas nuevos para el especialista, problemas cuya solución constituirá una aportación original al conjunto de la disciplina²⁸⁶.

Si bien las ciencias de la educación constituyen una familia científica que tiene un principio de reagrupación, no constituyen un campo cerrado que viva sólo de sus propios recursos. La colaboración de especialistas de disciplinas diferentes para el análisis de los fenómenos educativos constituye lo que nosotros llamamos la pluridisciplinariedad externa²⁸⁷.

Por otra parte, Mialaret no deja de afirmar que, en ciencias de la educación, es necesario guardar una visión de conjunto del hecho educativo (tener una "cultura general", dice él), y esto ha de ser previo a una especialización en alguna de las mismas. No están por demás algunas observaciones sobre tal clasificación:

1. Mialaret afirma que cualquier clasificación es arbitraria, por lo que en su clasificación no se establece un orden jerárquico entre las disciplinas, sino que más bien se concentra en una "descripción sistemática" de las mismas²⁸⁸. Empero, a la hora de disponer en tres grupos a las ciencias, ya se da una cierta ordenación. Y desde ese momento, aunque no se establezca ningún orden jerárquico, las disciplinas sí quedan, de algún modo u otro, circunscritas al estudio o investigación de una parte del hecho educativo. La observación que aquí se hace es la siguiente: no todas las disciplinas contenidas dentro de los diferentes grupos, se limitan a la investigación exclusiva, o incluso preferente, de lo que se estudia en su grupo respectivo, según han sido colocadas. Por ejemplo: la Historia de la educación sobrepasa por mucho el estudio de la (s) sola (s) institución (es) escolar (es), pues se extiende al terreno de las doctrinas filosófico-educativas, de los educadores sobresalientes en cada período histórico, etcétera. De igual modo, la

286 *Ibidem.*, p.78

287 *Ibidem.*, p.79

288 *cfr.*, *Ibidem.*, p.73

Economía de la educación sobrepasa el estudio de las condiciones escolares, y se extiende a todo el ámbito económico-social en tanto que educativo.

2. Por otro lado, y como puede constatarse en las clasificaciones que anteceden, se ha visto a la Biología de la educación como una de las ciencias más comunes entre las mismas. Mialaret introduce el término "Fisiología de la educación", pero no considera a la Biología de la educación. Es obvio que esta última ciencia engloba a aquella otra introducida por el pedagogo galo, y bien pudiera ser una mejor opción.

3. Aparecen también ciertas denominaciones muy amplias: "Ciencia de los métodos y técnicas", "Ciencias de la evaluación", etc. Todas ellas susceptibles de ser englobadas por un Didáctica general, que no excluye la posibilidad de las didácticas especiales.

4. Por último, es encomiable la inclusión de la Filosofía de la educación en su cuadro clasificatorio.

Vicente Benedito no ofrece una clasificación, sino más bien, después de analizar múltiples clasificaciones partiendo de criterios y enfoques distintos, pone de manifiesto cuáles son las ciencias básicas que aparecen prácticamente en cualquier clasificación. Igualmente, descubre los principales núcleos científicos que agrupan en su interior a ciertas ciencias de la educación, y que son comunes entre las diversas clasificaciones. «Esta constatación es importante, puesto que es sinónimo de consolidación de las principales disciplinas»²⁸⁹.

A continuación se presentan los núcleos básicos o ámbitos indispensables en cualquier clasificación, y que han sido localizados por Benedito²⁹⁰.

1. *Ámbito propiamente pedagógico*. Recibe también los nombres de "medular", "específico" y "normativo". Es el de mayor importancia, dado que comprende al corazón mismo del tratamiento del fenómeno educativo. Incluye las siguientes disciplinas:

289 BENEDITO, Vicente., *Introducción a la Didáctica*, p. 90

290 cfr., *Ibidem.*, p. 90-91

- * Pedagogía y/o Teoría de la educación.
- * Didáctica.
- * Organización escolar.
- * Orientación
- * Política o Planificación educativa.

2. *Ambito envolvente, condicionante, subordinante, fundamentante.* También denominado básico, de aplicación, y que algunos subdividen en dos o tres más. Abarca los siguientes grupos de disciplinas:

a) Filosóficas

- * Filosofía de la educación
- * Axiología de la educación
- * Ontología de la educación
- * Teleología de la educación

b) Nomotéticas
(las más propiamente
fundamentantes)

- * Biología de la educación
- * Psicología de la educación
- * Sociología de la educación
- * Economía de la educación
- * Psicolingüística

c) Históricas

- * Historia de la educación
y/o Pedagogía
- * Educación comparada

d) Formales

- * Epistemología
- * Lógica
- * Teoría general de sistemas
- * Cibernética
- * Teoría de la comunicación

Es el ámbito más complejo; incluye criterios teóricos, metodológicos, filosóficos e históricos. En las últimas propuestas, es señalado el papel globalizador de algunas de estas ciencias (Filosofía de la educación, Teoría general de Sistemas, Epistemología).

3. *Ámbito Disciplinar.* Agrupa materias de estudio o núcleos temáticos de importancia creciente, pero a los cuales no corresponde el calificativo de ciencias de la educación. Se trata de disciplinas educativas de gran proyección en las líneas curriculares.

Aquí estarían por ejemplo:

- Supervisión escolar.
 - Formación profesional.
 - Evaluación escolar.
 - Educación permanente.
 - Diagnóstico educativo.
- Etcétera.

III.4 PEDAGOGÍA GENERAL Y PLURALIDAD DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Es indudable que actualmente se cuenta con más educación que hace tan solo tres décadas, al menos en su modalidad formal. «Hoy hay más escuelas absoluta y relativamente hablando (...) Hay más preocupación que nunca por la educación de la juventud y aun del hombre en cualquier edad. La abundancia de puestos escolares y la mayor atención a los problemas educativos no ha llevado, sin embargo, a una mayor satisfacción, ni individual, ni social»²⁹¹. Todo esto provoca cierto escepticismo hacia aquello que con la educación se pueda conseguir.

291 GARCÍA HOZ, Víctor., *Principios de Pedagogía Sistemática*, p.580

La razón por la cual la educación de hoy en día, en su mayor parte institucionalizada, no parece dar sentido a la vida misma, es probablemente, el olvido de lo que es la educación en realidad y su reducción a la mera y mecánica transmisión de contenidos informativos, más que propiamente formativos. A esta situación, se ha de añadir la constante fragmentación de los conocimientos educacionales, siendo que en realidad el momento reclama, o mejor aún, exige una Pedagogía rigurosa y clara, lo cual indiscutiblemente representa un desafío para la investigación de lo educativo.

La vida del hombre contemporáneo se encuentra inmersa en el cambio; la ciencia y la tecnología avanzan a ritmo indescrptible, los descubrimientos son cada vez más numerosos, y la vida toda está sometida a una constante adaptación al momento histórico que acontece. Por ello el hombre busca la manera de sentirse seguro, ya que el cambio constante, con la adaptación que como necesidad conlleva, implica una cierta inseguridad, un miedo a lo desconocido y a un porvenir incierto. Una educación que se aprecie como tal, debe brindar apoyo a esta necesidad de seguridad que vive el hombre de hoy en día, debe dar sentido a la integridad de la vida de cada persona. «(...) la realidad es que si las múltiples tareas de la educación no se integran entre sí para dar unidad y sentido a la vida humana pierden lo mejor de su influencia en el hombre ²⁹².

En el estudio de la realidad antropológica, es innegable la necesidad de atender hacia el conjunto total de lo que el hombre es, así como de todas sus relaciones. La educación, en tanto realidad humana, precisa siempre de una visión completa y pormenorizada de lo que el hombre es, si es que pretende ser integral y por lo mismo, si busca realmente ser educación. Por ello, un estudio de la educación que se abocara solamente, ya sea a sus aspectos psicológicos, biológicos, sociológicos, o cualesquiera que estos sean, sin tomar en cuenta todo el conjunto de la realidad, se reduciría *ipso facto* a un estudio parcial, y por lo tanto incompleto, de dicha realidad.

Por este camino, «cualquiera que sea la perspectiva en que nos situemos para estudiar al hombre, importa considerarlo en sí mismo y en todas sus relaciones. Esto es válido tanto para el economista como para el político, el

292 *Ibidem.*, p.577

artista, el asistente social, el médico, el pedagogo, el hombre de ciencia, el director de conciencia, etc.»²⁹³.

Ahora bien, el aumento en el conocimiento científico y tecnológico, reclama una insoslayable especialización, pues nadie puede saber todo sobre todo. Por eso, los especialistas en las diferentes ciencias han proliferado. No resulta entonces extraño ver cómo se ha pasado de una ciencia de la educación a varias ciencias de la educación. Pero en esto, hay un peligro que radica en la tentación de que los especialistas generalicen las conclusiones obtenidas en sus estudios. Viktor Frankl ilustra esto muy claramente al decir: «Perdido entre los árboles de los resultados de su investigación, el investigador ya no ve el bosque de la realidad»²⁹⁴. Así, la educación no puede explicarse sólo desde la perspectiva de la Psicología, la Sociología, la Biología, o cualquier otra ciencia.

Lo anterior bien puede admitir que resulta lógico propugnar por la consolidación gradual de una ciencia general de la educación. En la situación actual, cuando (...) se habla de ciencia de todo, desde ciencia de la información hasta ciencia de los cristales; pongo por caso, es ridículo formularse la pregunta de que si es posible una ciencia de la educación»²⁹⁵. Y no resulta aventurado señalar a la Pedagogía como tal ciencia.

Es verdad que todavía no existe una Epistemología pedagógica elaborada, por consiguiente, valga la redundancia, la Pedagogía carece de un adecuado montaje o desarrollo epistemológico que la sustente. Pero aunque no se pueda considerar a la Pedagogía como ciencia ya estructurada, lo cierto es que sí puede decirse que ésta constituye un dominio racional y disciplinable²⁹⁶, es decir se encuentra en camino de ser reconocida como ciencia. Lo que sí no puede afirmarse es que la Pedagogía sea el contenido de un manual de Pedagogía. «Si la Pedagogía pretende reivindicar el título de ciencia, no puede estar constituida evidentemente por un conjunto de nociones no coordinadas, por recopilaciones de principios, consejos y recetas

293 KRIEKEMANS, A., *op.cit.*, p. 239-240

294 FRANKL, Viktor., *Psicoanálisis y Existencialismo*, p. 43

295 GARCÍA HOZ, Víctor., *Principios de Pedagogía Sistemática*, p. 581

296 *cf.*, SÁENZ, Oscar., *et.al.*, *op.cit.*, p. 62

cuya única cohesión visible es el libro que los contiene o la persona que los emite. Sin coordinación razonada no hay ciencia y, por consiguiente, sin una organización rigurosa del contenido no hay ciencia pedagógica»²⁹⁷.

El objeto educación puede ser estudiado bajo distintas perspectivas. Un estudio fenomenológico puede describir la educación a partir de la observación. Pero la educación también puede ser abordada desde un nivel matemático, que mediante la ordenación, descripción y análisis de datos, pondría de relieve la amplitud e intensidad de algunos factores educativos. Un tercer nivel es el filosófico, que responde al qué y al por qué de la educación, y permite comprender su esencia. Los tres niveles de teorización mencionados —fenomenológico, matemático y filosófico— parece que originan ciencias distintas ya que implican diferentes métodos de estudio. Esto es verdad, pero no puede negarse que es requerida una síntesis de todos estos modos de conocer que se aplican a una misma realidad, para que pueda decirse que es realmente conocida en su totalidad²⁹⁸.

Ahora bien, ciertamente existe un conglomerado de ciencias de la educación, pero si se atiende a lo que, cada una estudia por separado, entonces ha de distinguirse entre el estudio de aquellos factores que aún sin poder ser considerados como educación propiamente dicha, si de algún modo u otro, la facilitan, dificultan o impiden. El estudio de estos factores, de lo que podría denominarse contexto de la educación, corresponde a las investigaciones de las llamadas ciencias de la educación, pero consideradas individualmente.

La Pedagogía, por su parte está situada entre dos grupos de ciencias: las "ciencias de la educación" y las "ciencias pedagógicas". Estas últimas son resultado del mismo crecimiento interno de la Pedagogía. «A la Pedagogía le ha pasado, desde Herbart hasta hoy, lo que a la ciencia en general, desde Grecia hasta nuestros días: una progresiva división en ramas y una creciente especificidad»²⁹⁹.

297 PLANCHARD, Emile., *op.cit.*, p.26

298 *cf.*, SÁENZ, Oscar., *et.al.*, *op.cit.*, p.45. Ver también: GARCÍA HOZ, Víctor., *Principios de Pedagogía Sistemática*, p. 588

299 SÁENZ, Oscar., *et.al.*, *op.cit.*, p.67

Las ciencias pedagógicas son disciplinas especializadas, y sólo relativamente autónomas, puesto que dependen estructuralmente de la Pedagogía. Las ciencias de la educación, por otra parte, surgen en el momento que se requiere la proyección sobre el hecho educacional de otras esferas científicas que, al utilizar sus esquemas metodológicos propios, producen nuevos cuerpos especializados de investigación. Entre las ciencias pedagógicas puede citarse a la Didáctica, a la Organización educativa y a la Orientación. Como ciencias de la educación se puede considerar a la Sociología de la educación, Psicología de la educación, Biología de la educación y Economía de la Educación, entre otras. Estas últimas no son Pedagogía epistemológicamente, sino ciencias aplicadas al estudio de la educación.

Antonio J. Colom, bajo la perspectiva de la Teoría General de Sistemas, acierta al señalar que utilizar el concepto de "Ciencias de la Educación" entraña el riesgo de hacer desaparecer a la Pedagogía, con lo cual se perdería la posibilidad de una síntesis integradora de los conocimientos relativos a la educación. Por eso dice: «(...) esta posición pluralista conlleva, de alguna manera, un peligro que acecha a los que nos dedicamos al estudio desde la Teoría de la Educación; me refiero concretamente a que, bajo el enmarque terminológico "Ciencias de la Educación" se va olvidando, poco a poco, la posibilidad, y aun diría yo la necesidad, de contar con la Ciencia de la Educación»³⁰⁰.

Con lo anterior, no se ha querido decir que las ciencias de la educación deban desaparecer para "salvar" a la Pedagogía. No. Nada más lejos de la realidad que semejante aseveración. Las ciencias de la educación, consideradas individualmente, es decir, manteniendo cada una su especificidad, existen hoy por hoy, lo cual constituye un hecho evidente a todas luces. La denominación "Ciencias de la Educación", se ha ido imponiendo desde hace más de veinte años, no sólo en los ambientes profesionales y universitarios, sino a niveles cada día más cercanos al público profano. Por otro lado, no ha de pasarse por alto, que bajo un enfoque interdisciplinario, existe, a pesar de la diversidad, una tendencia integracionista de las ciencias de la educación, a lo cual debiera añadirse que ello no implica la desaparición de los especialistas, pues esto es precisamente

300 BASABE BARCALA, J., et al., *op.cit.*, p.143

una exigencia en la actualidad, dada la "explosión" de los "conocimientos", como ya se había dicho. «En una época en que el estilo de investigación se caracteriza por el trabajo en equipo, es menos posible que nunca prescindir del especialista. Pero el peligro no está en que los investigadores se especialicen, sino en que los especialistas generalicen»³⁰¹.

Por otra parte, es muy probable que, dado el hecho de un elevado índice de contemporaneidad y un alto incremento interanual en las publicaciones referentes a la investigación pedagógica durante los últimos años, las expectativas de aclaración epistemológica guarden relación con el aumento de las publicaciones científicas en educación³⁰². Y tal vez esta conclusión sea tanto más válida, cuanto que es cierto que, por una parte hay interés público general por las cuestiones educacionales, y por otra existe una innegable controversia epistemológica de la Pedagogía en plena efervescencia. Lo lógico es suponer que se está buscando, no sólo una identidad científica, sino una organización conceptual. Todo lo anterior es a nivel mundial, lo cual no quiere decir que no existan rezagos regionales, e incluso nacionales.

Desde el punto de vista estrictamente epistemológico, el intento de sustitución de la Pedagogía por las Ciencias de la Educación, ha adolecido de una tremenda ligereza. Los argumentos que se han utilizado para justificar el remplazo carecen de base, y los autores se contradicen a sí mismos; en fin, el problema se ha tratado con una grave superficialidad. Así, como se veía en líneas anteriores, Debesse y Mialaret, los autores más representativos de este movimiento, no aclaran, sino confunden³⁰³. Después de eliminar a la Pedagogía, de sustituirla por las "nuevas" "Ciencias de la Educación", admiten junto a estas últimas, a unas "Ciencias Pedagógicas"³⁰⁴. Se acepta que la realidad de la Pedagogía es compleja, pero aunque el campo de la educación ciertamente lo comparte con otras ciencias, el campo del "educar" le es privativo, no lo comparte con ninguna otra ciencia de la Educación. La Pedagogía no puede ser sustituida, sin más, por las Ciencias de la Educación, tan sólo por el hecho de que ambos géneros científicos tienen objetos de estudio distintos.

301 FRANKL, V., op.cit., p.43

302 cfr., BASABE BARCALA, J., et al., op.cit., p.13

303 cfr., *Ibidem*, p.93-96

304 cfr., DEBESSE, M., et al., op.cit., p.10-11

Con esto, parece afirmarse la tesis asentada en la introducción de este trabajo, y aunque pueda parecer, o de hecho sea reiterativo, conviene recordarla: *La pedagogía es una ciencia en desarrollo, con un objeto de estudio propio —el proceso educativo—, que no comparte formalmente con ninguna otra ciencia, y por lo mismo no puede ser sustituida por el bloque denominado Ciencias de la Educación, el cual carece de unidad epistemológica.* Lo siguiente, puede dejar más claro lo que aquí se está defendiendo.

Si a la Pedagogía le resulta arduo fundamentarse epistemológicamente, la diversidad de las ciencias de la educación pone en tela de juicio la unidad epistemológica de las mismas, así como también su autonomía y su especificidad. Esto, el mismo Mialaret lo reconoce. «Si, en algunos otros campos, los especialistas discuten sobre algunos puntos de doctrina o de interpretación de los hechos, en el campo de las ciencias de la educación a veces todavía nos encontramos en el nivel de las discusiones sobre la misma existencia y naturaleza de las ciencias que nosotros desarrollamos y enseñamos»³⁰⁵.

No es lo mismo considerar a cada una de las llamadas “ciencias de la educación” por separado, como ciencias autónomas, que como bloque sistemático. Con todo, se ha pretendido suplantar a la Pedagogía por aquellas ciencias de la educación, tomadas en conjunto, sólo así puede explicarse la existencia de grados universitarios (licenciatura, maestría, doctorado) en “Ciencias de la Educación”.

Pedagogía y Ciencias de la Educación no son convertibles, por eso «(...) la Pedagogía no debe ser substituida por las Ciencias de la educación porque la Pedagogía es una de las Ciencias de la Educación, puesto que es ciencia de la educación, aunque sin ser *la* ciencia de la educación, dando lugar a toda una serie de ciencias pedagógicas, distintas de las Ciencias de la educación»³⁰⁶.

Así pues, la Pedagogía es una ciencia de la educación. Esto quiere decir que hay otras, cuyo desarrollo no suplanta, ni sustituye a aquélla, dado que sus

305 MIALARET, Gastón., *Ciencias de la Educación*, p.77

306 BASABE BARCALA, J., et. al., op.cit. p.76

géneros científicos tienen objetos de estudio diferentes. Y no existe una "Ciencia de la educación" en sentido unitario, al menos no por ahora, pero tampoco existen unas ciencias de la educación con unidad epistemológica y que respondan a un solo y mismo modelo científico. «Con todo, tengamos en cuenta que la Pedagogía debe fundamentarse en las "Ciencias de la educación"; por esto tradicionalmente se les ha llamado ciencias "auxiliares" de la Pedagogía (...)»³⁰⁷.

Ya antes se habló, de una diferencia entre los términos "educativo" y "educacional"; y en efecto, la educación puede ser estudiada desde esa doble perspectiva. Así, a la educación, como un fenómeno que se da, le corresponde un estudio teórico, descriptivo y explicativo, propio de las ciencias de la educación, en general. Si se entiende a la educación como un acto que hay que regular, entonces puede estudiarse con una finalidad práctica, en este caso la Pedagogía busca dictar normas, guarda un afán prescriptivo. Justo en esta doble vertiente de lo educativo y lo educacional, radica la confusión entre la Pedagogía y las Ciencias de la educación. Si bien ambos tipos de ciencias se ocupan del estudio de la misma realidad, lo hacen desde perspectivas distintas, con lo cual, no teniendo un mismo objeto de estudio, formalmente hablando, *son epistemológicamente diferentes*.

Ahora bien, no puede negarse que ambos sentidos del término educación no sean las dos caras de una misma moneda; por eso mismo, *la Pedagogía es una de las ciencias de la educación*.

Por otro lado, recuérdese lo tratado en el primer capítulo sobre los tres sentidos básicos del concepto educación (sistema, proceso y resultado); ahora podría decirse aquí, que la educación como proceso es estudiada primordialmente por la Pedagogía, y la educación como sistema y resultado, por las demás ciencias de la educación, aunque, por supuesto, esta distinción no puede efectuarse de modo tajante: no es radical. *Siempre existe cierto margen de interferencia entre los campos de estudio de la Pedagogía y demás ciencias de la educación*.

307 *ibidem.*, p. 99

Recogiendo lo dicho, se puede decir que la Pedagogía se ocupa del estudio del "acto educativo", mientras que las ciencias de la educación se hacen cargo del "hecho educacional", cada una de estas últimas en un aspecto específico del mismo. Así, en la medida en que se entienda la diferencia entre uno y otro objeto, también se aclarará la distinción entre una y otras ciencias.

El hecho de señalarle a la Pedagogía un objeto de estudio específico, es la mejor manera de dejar fuera de dudas que puede ser una ciencia³⁰⁸. Por mucho tiempo ha predominado en la Pedagogía una preocupación por la problemática de los fines, cuestión que de suyo pertenece más que a cualquier otra ciencia, a la Filosofía. Ahora, con la intención de promover un desarrollo de la Pedagogía, se debe dejar el problema teleológico a la Filosofía y es necesario delimitar claramente cuál es su objeto específico de estudio, y puesto que se trata de una ciencia de carácter práctico, o de una ciencia con claras derivaciones tecnológicas (si se prefiere esta terminología), es necesario señalar que el objeto de estudio será el «acto educativo». Entendido éste en una doble posibilidad:

1. Como *proceso de ayuda externa al hombre, es decir, heteroeducación.*
2. Como *proceso de autoperfeccionamiento, o proceso de autoestructuración de la personalidad, también llamado autoeducación.*

Enfocar a la educación como proceso, implica un estudio más específico de la misma, lo cual brinda a la Pedagogía la posibilidad de actuar independientemente de otras ciencias de la educación, que se contentan con el estudio de factores educacionales, más que propiamente educativos. Además, debe ponerse especial atención al proceso de "autoeducación", ya que ha de tenerse en cuenta que no toda acción educativa, o mejor dicho, intencionalmente perfectiva, promueve actividad en la persona.

Pues bien, la Pedagogía tiene un objeto específico de estudio: la educación, pero entendida esta última como un proceso de mejora en lo más profundo, íntimo y propio de la naturaleza humana. Su función será, entonces, explicar

308 *cfr., ibidem., p.86*

tal objeto, pero además, por ser de naturaleza práctica, debe normativizar dicho proceso perfectivo; «(...) la investigación pedagógica es normativa o es otra cosa, investigación social o psicológica o biológica o moral»³⁰⁹.

El pedagogo conoce el fenómeno educativo no sólo por el hecho mismo de conocerlo, sino con la mira puesta en un posible hacer. «Se observa en todos los aspectos que la Pedagogía, por estar dirigida a la efectividad de la educación, necesariamente ha de ser normativa, por lo menos en el nivel en que más próxima está de la efectividad»³¹⁰.

Por otro lado, la Pedagogía que, como se ha insistido, se encuentra enfocada hacia la acción, no es tal acción en sí misma: esta última más bien lo es la educación. La intencionalidad educativa está en buscar o desear la mejora de la persona, para lo cual se puede contar con la ayuda de la Pedagogía, la cual orienta o guía, mediante sus normas, la práctica educativa. Nuevamente queda señalada una diferencia entre Pedagogía y educación, entre teoría y práctica, entre ciencia y arte.

La Pedagogía es una elaboración racional de conceptos y teorías que se abocan a explicar y normativizar el fenómeno educativo. «La Pedagogía, pues, tiene un objeto peculiar que ella debe *explicar* y que, además, por ser de naturaleza praxeica, debe ella *regular* normativamente de un modo racional. En esto estriba la naturaleza científica de la Pedagogía»³¹¹.

El pedagogo, al igual que cualquier otro científico de la educación, requiere de una preparación genérica en ciencias de la educación, no sólo para que éstas le auxilien en la formulación de sus normas, sino con el interés puesto en una labor de equipo interdisciplinaria. «La naturaleza general y ecléctica de los cursos de educación se justifica en sus bases ideológicas asociándola con las ventajas de romper las barreras entre las distintas materias y en los beneficios de la investigación interdisciplinaria»³¹².

309 SÁENZ, Oscar., et al., op.cit., p. 65

310 HENZ, H., op.cit., p. 556

311 BASABE BARCALA, J., et al., op.cit., p. 88

312 WOODS, Ronald G., et al., *Introducción a las Ciencias de la Educación*, p. 96

Cuando se habla de interdisciplinariedad propiamente, se alude a una progresiva integración de las “disciplinas”. En Ciencias de la educación, donde la variedad metodológica es evidente, donde los enfoques bajo los cuales se estudia y analiza el fenómeno educacional son múltiples y distintos, si bien complementarios, sucede que la futura integración disciplinaria en una sola Ciencia General de la Educación, pudiera estar hoy ya presente, aunque de manera incipiente, en la Pedagogía. «De hecho, la constelación de saberes que denominamos Ciencias de la Educación puede ser determinada y definida como el procesamiento diferenciador de la realidad “educación” en el plano de la ciencia, lo que implica, por otra parte —desde una perspectiva sistémico-pedagógica— que el proceso debe culminar con una codificación unificadora que conforme un cuerpo de teoría científica sobre la educación. El procesamiento diferenciador que se infiere de las Ciencias de la Educación debe pues culminar con el ejercicio unificador y constructor de una Ciencia de la Educación»³¹³.

Dado que la Pedagogía es una ciencia práctica, y por lo mismo se encuentra orientada hacia la acción, luego entonces, la normativa que de ella provenga será como un marco de referencia para el educador. Este marco de referencia, o normativa pedagógica, que implícitamente conlleva una consideración teleológica, permite un actuar mejor fundamentado y justificado del educador a la hora de habérselas con singularidades existenciales, esto es, de tipo personal (por tratarse de características fácticas de cada educando en particular), dentro de su labor profesional.

«Entre las “Ciencias de la educación”, pues, hay una que es, más bien, la ciencia del “educar”. La Pedagogía, en efecto, no se pregunta tanto cómo es la educación, cuando cómo *debe ser*, planteándose cuestiones al estilo de las siguientes: ¿Para qué educar? ¿A quién educar? ¿Cómo educar? ¿Quién puede o debe educar? ¿Dónde y cuándo se educará?, etc. Esta panorámica es tan compleja, y ha sido tan estudiada, que de hecho la Pedagogía se ha ido subdividiendo en diversas ramas, hasta formar una gran familia de Ciencias pedagógicas, que no deben ser confundidas con las Ciencias de la educación. La Historia de la Pedagogía, por ejemplo, es una ciencia

313 BASABE BARCALA, J., et al., op.cit., p. 144

pedagógica, mientras que la Historia de la educación es una ciencia de la educación»³¹⁴. La Pedagogía estudia el proceso educativo y muestra cómo dirigirlo para que se realice correctamente. Y es por lo anterior, que la Pedagogía se ocupa más del deber ser que del ser, es una ciencia normativa.

Una Pedagogía General, que no restringe la consideración de una Pedagogía Diferencial, es una ciencia de carácter acusadísimo, que, junto a los datos provenientes de la experimentación científico-positiva, toma en cuenta a la Filosofía (e incluso, para quienes tengan fe, a la Teología), que señala fines y valores necesarios para una normativa pedagógica equilibrada.

Las diversas ciencias de la educación, por sí solas, ofrecen indicaciones generales indiscutiblemente útiles y necesarias para la Pedagogía, pero la validez de las normas pedagógicas va a depender de consideraciones más generales, de naturaleza filosófico-epistemológica, apoyadas y contrastadas experimentalmente, y también por la práctica personal del educador. Los datos positivos no son suficientes para explicar el fenómeno educativo, pues éste reclama para sí un estudio metafísico de la naturaleza del hombre como punto de partida. «La Pedagogía por ello no puede ser deducida de las ciencias positivas, cuyas aportaciones son por naturaleza siempre fragmentarias, parciales e inciertas respecto del "valor universal" del individuo. Se constituye más bien a través de la unificación de los distintos conocimientos para alcanzar una meta, elaborando así indicaciones de carácter general y particular, con cuyo medio podrá ponerse en práctica una acción eficaz»³¹⁵.

Debe quedar muy claro que la Pedagogía no equivale al conjunto de las ciencias de la educación, y viceversa. A la Pedagogía le sirven las investigaciones que las diferentes ciencias de la educación le facilitan, pero no le bastan para fundamentarse a sí misma, ni para deducir de ellas las normas pedagógicas. «El carácter científico de la Pedagogía es independiente del propio carácter de las diversas disciplinas que concurren a su elaboración, pero que no logran fundamentarla y definirla»³¹⁶.

314 *Ibidem.*, p. 100

315 GALLI, Norberto., *La Pedagogía Familiar Hoy*, p. 16

316 *Ibidem.*, p. 15

La producción científica de los últimos años ha sido grande y muy notable, pero el cúmulo de conocimientos no es patrimonio de una sola ciencia. Por eso, la Pedagogía no puede entenderse todavía, sería prematuro, como la Ciencia General de la Educación; la Pedagogía sería, en todo caso, la Ciencia de la Educación General, esto es, de los problemas básicos y universales de la educación, con independencia de nivel, medio o circunstancia.

Esta Ciencia de la Educación General o Pedagogía, cuenta con el auxilio de todas las demás ciencias de la educación, y cumple con la tarea fundamental de impulsar la educación integral, dejando a un lado cualquier parcialidad que pudiese impedir una visión global del proceso educativo. «Las Ciencias de la educación, que como ciencias teórico-explicativas tienen su finalidad en sí mismas, pueden y deben ser aprovechadas por la Pedagogía para la construcción de normas educativas; en este sentido, por referencia a la Pedagogía, se convierten en ciencias auxiliares de la misma»³¹⁷.

El pedagogo puede enfrentarse con la faena de elaboración de teorías científicas de la educación, pero ante todo debe afrontar la necesidad de dar soporte, mediante la formulación de normas educativas, al proceso de mejora personal, o simplemente educación.

Es frecuente la acusación que del pedagogo hacen los diferentes educadores —profesores, padres de familia, consejeros, etc.—, tachándolo de teórico, diciendo que sus temas de trabajo son marginales a los problemas diarios y que los resultados de sus investigaciones son difícilmente trasladados a la institución escolar, y al respecto no queda otra salida que admitir que no pocas veces tienen razón. Por ello, no debe pasarse por alto que «(...) la teoriedad de la Pedagogía, como la de la Medicina, por ejemplo, es formalmente práctica, es decir, que su *episteme* consiste precisamente en ser una teoría orientada a la acción»³¹⁸.

A la Pedagogía no le preocupa solamente explicar lo que la educación es o debe ser, sino dirigir racionalmente el acto educativo, de este modo se establece un nexo entre teoría y práctica, entre ciencia y tecnología. «Desde

317 BASABE BARCALA, J., et al., op.cit., p. 104

318 SÁENZ, Oscar., et al., op.cit., p. 64

la perspectiva pedagógica no se trata, sin embargo, de dar cuenta del estado de las cuestiones científicas, sino de explicitar el estado de la cuestión desde la posición pedagógica lo que implica no sólo "explicar", sino sobre todo promover normativas (...) que aplicadas propicien correcciones, incrementen la eficacia y validez, y abran otros y nuevos interrogantes»³¹⁹.

La elicitación de normas pedagógicas no se hace —no se debe— dentro del terreno de la mera intuición, esto es claro. Tampoco se derivan estas normas de la sola experiencia del docente; muy al contrario, esta elaboración reclama un conocimiento científico como base de las prescripciones educativas. Primordialmente, la elaboración de la norma pedagógica necesita dos constitutivos: un elemento teleológico (que lo da la Filosofía, e incluso la Teología), y un componente teórico-científico (que lo aportan las diversas ciencias de la educación). Para García Carrasco:

(...) una norma pedagógica es un enunciado que prescribe el curso determinado de una serie finita de actos en vistas a que tenga lugar un objetivo prefijado. Mientras el enunciado de la ley científica da cuenta de la «forma de los hechos», el enunciado normativo proporciona la regla de actuación (...) la normatividad o calidad de una norma pedagógica se deriva de la verdad del enunciado legal en el que se apoya. El éxito de la actuación no explica ni justifica, por sí mismo, ni la calidad técnica de la norma ni la validez de las hipótesis con que se justifica la misma. Construir «teorías» a partir de las razones de quien actuó con éxito no es más que una elucubración (...) el camino de lo tecnológico o de la normatividad metodológicamente científica es el inverso: va de la teoría a la norma³²⁰.

Según Quintanilla, la estructura del esquema que refleja el papel de las teorías científicas en la normatividad pedagógica, es el siguiente³²¹:

- *A* es deseable.
- Según las teorías *T*, si se dan las condiciones *C*, se produce *A*.
- Constrúyanse las condiciones *C*.

319 CASTILLEJO, José Luis., *Pedagogía Tecnológica*, p. 138

320 GARCÍA CARRASCO, J., cit.por., SARRAMONA, Jaime., *Fundamentos de Educación*, p. 81

321 cfr., QUINTANILLA, M.A., cit.por., SÁENZ, Oscar., et al., op.cit., p. 65

Donde «A» es un fin valioso perseguido y «T» el elemento teórico-científico que sustenta y valida la norma. De aquí que la científicidad de la Pedagogía reside en la derivación de enunciados normativos, a partir de la capacidad predictiva de una teoría para el alcance de un objetivo. La presencia del fin valioso da sentido a la acción educativa.

Fin valioso + criterio de actuación = norma pedagógica.

El criterio de actuación viene dado por el soporte científico vinculado a todo proceso explicativo, y que da una capacidad predictiva.

Tal vez sea muy aventurado asegurar que la Pedagogía es una "Teoría de la Práctica Educativa", pero dado que se encuentra orientada a la acción, resulta muy tentadora la afirmación de lo dicho. Empero, con el fin de asentar algo más firme, puede decirse que la Pedagogía como "ciencia práctica", es fundamentalmente prescriptiva; es pues, una "ciencia normativa". Y las diversas ciencias de la educación constituyen un soporte teórico-científico, para la validación de tales normas. Sin embargo, pudiera creerse, anotado lo anterior, que el conocimiento de la educación por sí mismo le está vetado a la Pedagogía, lo cual es un error; la Pedagogía tiene ciertamente "voluntad científica", existe en ella también una ambición comprensiva, y no solamente práctica.

Ahora bien, puesto que la Pedagogía no es una ciencia autónomamente normativa, sino que para la elaboración de sus prescripciones requiere de la ayuda que le brindan otras ciencias, es lógico suponer que con el avance de estas últimas, la Pedagogía cuente con mayor cantidad de información para elaborar sus normas con los debidos fundamentos. «La Pedagogía del futuro, asimismo, ha de proseguir el camino, ya en parte recorrido con tan buena fortuna, aprovechando los resultados, cada vez más exactos y precisos, de las ciencias todas del hombre: de la Biología, de la Psicología y Caracterología, de la Paidotécnica, de la Sociología, de la Economía, de la Lingüística, de la Antropología Filosófica (...). Como hasta ahora ha ocurrido, con el concurso de estas ciencias que enfocan al hombre en todas sus facetas, la Pedagogía ensanchará su esfera de investigación, se hará más sólida y profunda, y así se

librará de otros prejuicios y errores seculares»³²². El resultado de todo esto será, sin lugar a dudas, una mejor comprensión del fenómeno educativo como tarea integradora de la personalidad del hombre total: corpóreo-espiritual.

La construcción y defensa de la Pedagogía es una labor que puede ser muy emocionante y gratificante para el pedagogo, pero también es motivo de esperanza para cualquier hombre que, hoy como ayer, valore a la educación como la mejor ayuda para su realización personal y el desarrollo equilibrado de la sociedad. No es una tarea fácil, pero vale la pena emprenderla, particularmente en este momento histórico: muy crítico, pero asimismo, lleno de promesas.

322 LARROYO, Francisco, *Historia General de la Pedagogía*, p.778

CAPÍTULO IV

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: IMPLICACIONES PRÁCTICAS

Con todo lo ganado hasta ahora, es justo presentar una propuesta de clasificación de las *ciencias de la educación*. Pero una propuesta que permita visualizar la relación que guarda la Pedagogía con las *ciencias de la educación*, y de estas últimas con las *ciencias pedagógicas*, lo cual constituye su aportación original. Esta propuesta, persigue también una mejor comprensión del trabajo interdisciplinario en el contexto de la educación. Y esto cobra tanto mayor importancia, cuanto que sin una cooperación interdisciplinaria, resulta muy difícil, por no decir imposible, responder a la tarea de una educación integral: tarea imperativa hoy en día.

IV.1 PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Como en todo ámbito científico, en el de la educación también resulta riesgoso presentar una clasificación de sus ciencias. Cualquier clasificación tiene sus puntos fuertes y sus puntos débiles, ventajas y desventajas. El hecho es que siempre al final quedan lagunas. El presente caso no es la excepción, queda al libre juicio del lector criticar esta propuesta, descubrir sus cualidades, posibilidades y limitaciones.

En páginas anteriores se presentaron un total de diez diferentes clasificaciones de las ciencias de la educación. Partiendo de lo dicho por los otros autores, aquí se intenta una síntesis que cubra con la suficiente amplitud el espectro del estudio científico de la educación desde diversos puntos de vista. Se presenta un total de trece ciencias, las que quizá podrían calificarse como "consagradas", por el reconocimiento del que gozan en los ámbitos profesionales especializados, tanto a nivel nacional, como

internacional; lo cual fácilmente se puede constatar viendo las clasificaciones presentadas en el capítulo anterior.

Las trece ciencias que se incluyen en la propuesta (ver cuadro 4.1), se agrupan en tres grandes bloques: *ciencias resolutivas*, *ciencias descriptivas* y *ciencias operativas*, las cuales concurren a su vez, en dos vertientes de la educación: el hecho educacional y el acto educativo. Más adelante, cuando toque el turno de explicar cada bloque por separado, se entenderá mejor el por qué de esta división.

El hecho educacional no es otra cosa que la educación vista como algo ya dado, como un efecto de la acción educativa, y que presenta facetas sociales, personales, políticas, históricas, etc., a lo cual simple y llanamente se le denomina educación. El acto educativo, por otra parte, indica un dinamismo, la acción; en una palabra un poco más técnica: la "antropogénesis", pero provocada intencionalmente, y que, por lo mismo, es factible de ser regulada. Hecho educacional y acto educativo, son dos facetas de una misma realidad: la educación. Asimismo, hecho educacional y acto educativo dan lugar a dos tipos de ciencias: las *ciencias de la educación* y las *ciencias pedagógicas*, respectivamente.

El término *ciencias de la educación* es más amplio que el de *ciencias pedagógicas*. Por eso en la clasificación propuesta —que es clasificación general de las ciencias de la educación—, se incluyen con gran interés las *ciencias pedagógicas*, y éstas son las *ciencias operativas* precisamente.

Debe de hacerse notar que aquí, en esta clasificación, las diferentes ciencias de la educación se consideran cada una por separado, y no se conciben como un bloque sistemático, la clasificación se ordena, más que nada, a destacar la interdisciplinariedad entre las mismas.

IV.1.1 CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y CIENCIAS PEDAGÓGICAS

Sucede que la *Pedagogía* es una ciencia de la educación, pero no es la única, aunque sí tiene un objeto específico de estudio que le hace ser distinta a las

otras; se apoya en mayor o menor medida en las demás y da lugar a todo un conjunto de *ciencias pedagógicas*, que si bien se incluyen dentro de las *ciencias de la educación*, no se identifican con ellas.

Ahora bien, a la Pedagogía tal vez se le pueda discutir el nombre, dadas sus raíces etimológicas; y teniendo en cuenta que, además públicamente, se le da un uso indistinto entre ciencia y arte, pareciera ser mejor denominarla *Ciencia Pedagógica*. Pero lo que está fuera de discusión —téngase en cuenta lo asentado en los dos capítulos precedentes—, es que a la Pedagogía, como ciencia, le corresponde el estudio formal del proceso o acto educativo, e indica cómo ha de llevarse a cabo éste para que se realice bien. Así pues, entre las Ciencias de la educación, hay una que es, especialmente, la “ciencia del educar”, lo cual le confiere un carácter práctico-normativo.

Cuando alguna ciencia lleva el adjetivo de “pedagógica”, ciertamente se puede hablar de una ciencia pedagógica, valga la redundancia, pero esto no quiere decir que tal ciencia forzosamente se haya desprendido de la Pedagogía: la Psicología pedagógica, por ejemplo, no es Pedagogía, sino Psicología; la Sociología pedagógica no es Pedagogía, sino Sociología; y así se sigue. A tales ciencias se les llama pedagógicas por la relación que guardan con la Pedagogía, pero epistemológicamente son ciencias aplicadas a la educación, y por lo mismo, no son Pedagogía, sino fundamentos científicos para elaborar las normas pedagógicas. De un modo similar ha de distinguirse entre Psicología de la educación y Psicología pedagógica, Sociología de la educación y Sociología pedagógica, Biología de la educación y Biología Pedagógica, etc. Entre unas y otras ciencias, existe una doble diferencia: a) Las primeras son ciencias de la educación, las segundas son ciencias pedagógicas. b) Las primeras son especializaciones de ciencias más generales que contribuyen a extender el campo de los conocimientos científicos, mientras que las segundas son ciencias aplicadas que se limitan a utilizar los conocimientos existentes para solucionar problemas práctico-pedagógicos.

Existen además, ciencias pedagógicas propiamente dichas, como lo son la Didáctica educativa, la Orientación educativa y la Organización educativa, de las cuales se hablará más adelante.

En la propuesta de clasificación presentada, se puede ver que las ciencias pedagógicas u operativas, son parte de las ciencias de la educación, pero se avocan al acto educativo, y no tanto al hecho educacional, ya que tienen una vocación de intervención práctica.

IV.1.2 CIENCIAS RESOLUTIVAS DE LA EDUCACIÓN

Se han llamado aquí *resolutivas*, a las ciencias que dirigen y orientan la acción educativa. Estas ciencias quedan divididas en *fundamentantes* y *normativas*. Las primeras, a su vez, se dividen dando lugar a dos ciencias: *Filosofía de la educación* y *Teología de la educación*. Las ciencias normativas son la *Pedagogía general* y la *Pedagogía diferencial*, que en realidad forman una sola ciencia.

Las ciencias *fundamentantes* también podrían ser denominadas como "indicativas", "ubicativas" o "criteriológicas", porque aportan bases o criterios antropológicos que sirven de punto de partida y meta final de la acción educativa; y quizá por esto último algunos las han llamado "teleológicas". Aquí, tal vez pueda surgir la pregunta: ¿por qué si estas ciencias se concentran en la educación como acto, se les ha colocado entonces como ciencias circunscritas al hecho educacional? La respuesta a este ordenamiento es que tanto la Filosofía de la educación, como la Teología de la educación, no se enfrentan a la acción educadora directamente, y aun siendo resolutivas, no son normativas pedagógicamente hablando.

La *Filosofía de la educación*, como ciencia fundamentante, proporciona una explicación "radical", por llamarla de algún modo, del fenómeno educativo; para lo cual resulta insuficiente el método de las ciencias empíricas. Así pues, esta explicación "radical" versa sobre la causalidad de la educación; desde el estudio de la "causa última" hasta el de aquéllas que pueden ser objeto de experiencia. Y dicho estudio evidentemente es de orden metafísico, entonces tal vez podría hablarse de una *Metufísica de la educación*.

Por otro lado, y sin salirse de la causalidad general, el estudio de la causa última, o, si se prefiere, el problema del fin de la educación, es innegablemente filosófico. No lejana a esta consideración del fin, se

encuentra la cuestión de los valores y su jerarquía, imprescindible para la educación.

La idea del hombre, la idea de la vida y la idea de perfección son también problemas propiamente filosóficos, sirven de fundamento para explicar racionalmente las consideraciones educativas previas a la acción educadora.

De paso se mencionará que en Filosofía de la educación, como en toda Filosofía, y al igual que en muchas otras ciencias de la educación, se dan diversas corrientes de pensamiento y diferentes concepciones del campo de acción de la misma. Entre la diversidad de corrientes filosófico-educacionales, pueden citarse el marxismo, freudismo, empirismo, positivismo, pragmatismo, estructuralismo, existencialismo, neotomismo, etc. Como concepciones de la misma Filosofía de la educación, pueden encontrarse aquellas para las cuales la Filosofía de la educación se aboca al estudio filosófico del educando y el educador, situándose, si se permite la expresión, como una "Antropología filosófica de la educación". Otras concepciones dan a entender a la Filosofía de la educación, como una "Teleología de la educación", otras la reducen al análisis del lenguaje educacional; e incluso no faltan quienes la entiendan como "Metodología de la investigación educacional", tal y como ocurre con las corrientes de corte positivista. Es justo reconocer que la Filosofía de la educación cumple con las tareas "asignadas" por estas concepciones diversas; y sólo en el momento en que se le reduce a una de las mismas (teleología educativa, concepción antropológica, análisis del lenguaje), puede ser criticada como parcial.

La inclusión de una *Teología de la educación* como ciencia fundamentante, estriba en la incapacidad de las demás ciencias de la educación —incluida la Filosofía de la educación—, para dar respuesta a las "cuestiones últimas" del hombre religioso. Estos fundamentos que brinda la Teología se hallan más allá de la razón, lo que no quiere decir que estén en contradicción con ella; por eso podría llamárseles "fundamentos supraracionales". La Teología de la educación tiene un carácter teleológico, pero no se ocupa exclusivamente de los fines, también da basamentos antropológicos, e incluso va todavía más lejos; al entrar en el terreno de la fe, el hombre se enfrenta con las verdades reveladas, en una palabra: con el dogma; pero también aparece una moral,

que se centra en un contenido más directamente práctico de la Revelación, y esta moral tiene mucho que decir para la tarea educadora.

Aquí ya podrán estar surgiendo numerosas preguntas y falta de conformidad en el lector, pues hay pedagogos y filósofos, y otros científicos, ateos y agnósticos; para estas personas, los fundamentos teológicos —proviengan de la Religión que sea—, simplemente carecen de valor, no los toman en cuenta. En cambio, y por poner un ejemplo, el pedagogo católico cree en la Revelación como fuente valiosa de su concepción educativa.

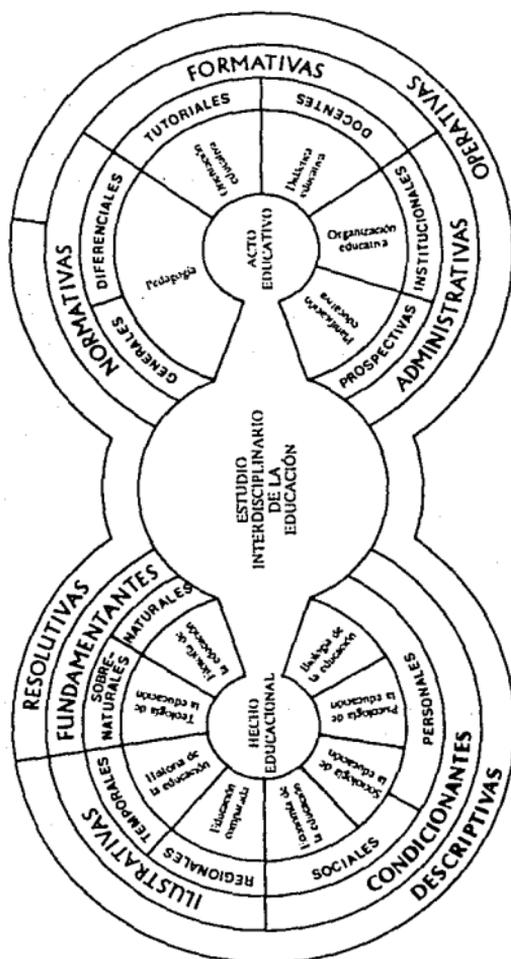
Así, la creencia en una dimensión sobrenatural, en una trascendencia de la vida humana y en la intervención de un Ser Supremo sobre la actuación del hombre, puede influir en la interpretación misma del proceso educativo, de acuerdo con la doctrina religiosa que se profese. En síntesis, para el pedagogo creyente, la *Teología de la educación* es parte integral de las ciencias de la educación.

La *Pedagogía* es la ciencia normativa de la educación por excelencia. Se divide en *Pedagogía general* y *Pedagogía diferencial*, según la normativa sea general o diferenciada, valga la repetición.

La *Pedagogía general* tiene como ámbito propio, la problemática general de la educación y lo común existente en la normativa pedagógica. La *Pedagogía diferencial* guarda su fundamento en las mismas diferencias individuales de las personas. Así como la *Pedagogía general* estudia el desarrollo de la educación y las normas pedagógicas en general, la *Pedagogía diferencial* atiende los diversos sectores y tareas de la educación. Se le puede situar en un lugar intermedio entre la *Pedagogía general* y la educación personalizada; las diferencias con un determinado nivel de amplitud, permiten una normativa pedagógica diferenciada, aunque no meramente individual.

Puesto que de la *Pedagogía general* y *diferencial* se ha hablado ya bastante en el segundo capítulo de este estudio, entonces basta con lo dicho; sólo se agregará que la *Pedagogía*, además de ser prescriptiva, es también *operativa*, ya que tiene un carácter práctico y le interesa regular la acción educadora mediante sus normas.

CUADRO 4.1 Propuesta de clasificación de las ciencias de la educación



IV.1.3 CIENCIAS DESCRIPTIVAS DE LA EDUCACIÓN

Estas ciencias que aquí se han denominado descriptivas, pueden ser más o menos explicativas. “Descripción” y “explicación” son dos modos básicos de acercamiento a la educación, que proporcionan visiones, proyecciones o dimensiones de la misma, realmente compatibles y complementarias. Una ciencia podrá ser más o menos explicativa conforme utilice más del método experimental.

Así, por ejemplo, la Biología de la educación y la Psicología de la educación, son más explicativas que la Historia de la educación y la Educación Comparada, las cuales son más descriptivas.

Se ha utilizado aquí el adjetivo “descriptivas” para las ciencias que, en mayor o menor medida, *reseñan* el “hecho educacional”, estudiándolo desde diversos ángulos como un dato hasta cierto punto observable. En un primer momento se trabaja con datos objetivos y concretos —aun el historiador lo hace— y es el interés particular de cada ciencia, así como las características específicas de su objeto de estudio, lo que la lleva a hacer uso del método experimental y la torna más explicativa.

A las *ciencias descriptivas de la educación*, se les puede dividir en dos grupos: *ilustrativas y condicionantes*. Estas últimas son básicamente cuatro: *Biología de la educación, Psicología de la educación, Sociología de la educación y Economía de la educación*.

La *Biología de la educación* dirige su atención sobre los factores naturales y condiciones en que se presenta la educación y también se ocupa de los efectos de la influencia educativa sobre la estructura biológica u orgánica del hombre. Concretando más, puede decirse que la Biología de la educación estudia la morfología del educando (anatomía y fisiología), la herencia, el desarrollo, los factores hormonales, el crecimiento corporal y la biotipología del educando; el por qué todo esto constituye una serie de condicionantes para la educación, no precisa de mayor explicación si se tiene en cuenta que el ser humano representa una unidad bio-psico-social.

La relación de la educación con la Psicología se hizo explícita desde que Herbart postuló la fundamentación de la Pedagogía en la Psicología y la Ética; hoy por hoy la Psicología ocupa un lugar insustituible en el estudio de la educación. La *Psicología de la educación* es la ciencia que estudia al sujeto que aprende y al proceso de aprendizaje mismo, también se ocupa del proceso evolutivo o desarrollo psicológico (maduración) del educando y de la psicología del educador. Actualmente, el estudio de la relación educativa va cobrando mayor importancia; el educador ha ido disminuyendo su papel de mero informador —función que relega a los medios informativos técnicos—, y se convierte, cada vez más, en guía y orientador del educando. Además, está el estudio de las relaciones entre los educandos y las relaciones grupales de los mismos educadores, aunque esto último provoca un cierto traslape con la Psicología social y la Sociología de la educación en su dimensión microsociológica.

El estudio de la educación como fenómeno social, es tarea de la *Sociología de la educación*. Así pues, dentro de la Sociología de la educación entra todo lo que sean relaciones entre educación y sociedad; pueden desglosarse sus temas, consiguientemente, atendiendo a los que estudian la acción de la sociedad en la educación, y luego los que analizan la acción de la sociedad en la educación. Entre los primeros destacan: la influencia del ambiente en los educandos, la repercusión de los medios de comunicación social, el control social y político de la educación, la estratificación social como condicionante, la igualdad de oportunidades y la selectividad. Entre los segundos, sobresale el análisis de la educación como factor de cambio social, como agente de desarrollo, o bien como elemento de conservación y mantenimiento cultural. Debe añadirse también un examen sobre si la educación se adecua a las necesidades del presente, y cómo debe ir teniendo en cuenta la sociedad futura. Igualmente, se ocupa de las características y mutuas relaciones de las comunidades educativas (familia, escuela, Iglesia, etc.), y del estudio específico de las relaciones sociales que se dan en el grupo escolar: alumno-profesor, alumno-alumno y profesor-profesor.

Sería imposible desvincular la educación de sus condicionamientos económicos. La enseñanza implica unos recursos humanos y materiales, esto es, un costo, de lo cual se debe obtener unos resultados sociales de mayor

valor. También la educación como simple consumo (pues no se realiza en espera de un rendimiento económico valuable), supone un gasto y produce consecuencias económicas. La educación posee un valor material que depende de la oferta y demanda de instrucción, entendida como inversión. El estudio de esta dimensión educacional es objeto de la *Economía de la educación*, que es una nueva rama de la Economía; enfocada precisamente a la educación. El intento de calcular la rentabilidad de los gastos en educación conlleva una finalidad pública, es decir, se pretende proporcionar una base de conocimientos para la toma de decisiones, a los responsables de la política educativa (administradores, funcionarios públicos, padres, pedagogos, e incluso los mismos alumnos). Puede decirse que la Economía de la educación estudia la rentabilidad, financiación y organización de los sistemas educativos por cuanto producen bienes, principalmente a nivel social.

Como *ciencias ilustrativas de la educación*, se considera a la *Historia de la educación* y a la *Educación Comparada*. La *Historia de la educación*, como su mismo nombre lo indica, estudia a la educación como fenómeno histórico. El estudio histórico de la educación, tiene dos fines prácticos básicamente, además de otros propiamente especulativos: a) facilitar la comprensión del presente educativo a través de sus antecedentes históricos; b) estimar el rumbo que la educación puede tomar en el futuro, teniendo en cuenta el que ha llevado en el pasado. En sus aspectos especulativos, la *Historia de la educación*, atiende al desarrollo, génesis y evolución del pensamiento filosófico-educacional.

La utilización del método comparativo en educación, ha dado origen a la ciencia llamada *Educación Comparada* (aquí se prefiere utilizar este término, en lugar del de "Pedagogía Comparada", puesto que de hecho lo que se compara son diferentes sistemas educativos y no distintas "Pedagogías", además de que no se trata de una ciencia pedagógica como tal, pues no es normativa). Para algunos, no se trata propiamente de una ciencia, y la limitan entonces a ser un simple método. Una postura intermedia, sería considerarla como una disciplina académica, ya que si bien no existe como profesión (no hay la carrera de "Educación Comparada"), sí aparece en los *currícula* de ciencias de la educación, dentro de las universidades de los cinco continentes: esto es indiscutible. Además, otro criterio práctico para demostrar su nivel de

desarrollo y aceptación como ciencia educacional, es la enorme cantidad de obras publicadas sobre el tema.

El método comparativo brinda planteamientos de indudable lógica científica: análisis, inducción y perspectiva histórica. Resulta también importante el tipo de explicaciones que se propone: explicaciones causales. Es así que la Educación Comparada ya no es sólo descriptiva, sino que aporta una explicación de los hechos. En general, la Educación Comparada estudia e interpreta los sistemas educativos de las diferentes naciones; su aportación es precisamente "ilustrativa". La meta es, entonces, ofrecer un conjunto de principios generales que apoyen a los reformadores en las medidas innovadoras que proponen; esto lo logra porque permite diferenciar los factores que hicieron triunfar o fracasar la adopción de determinada práctica o medida en diferentes países. En un sentido estricto, su objeto de estudio, lo constituyen los sistemas educativos nacionales. En un sentido más general, la comparación, esto es, la semejanzas, diferencias y relaciones, se pueden establecer no solamente entre sistemas educativos, sino en múltiples aspectos, tanto teóricos como prácticos del campo educacional: planes y programas de estudio, teorías educativas, métodos didácticos, etc. Aunque estos elementos, bien pudieran ser partes del sistema educativo mismo, el cual continúa siendo el objeto del análisis, desde esta perspectiva.

IV.1.4 CIENCIAS OPERATIVAS DE LA EDUCACIÓN

El calificativo de *operativas* se utiliza aquí para destacar el carácter eminentemente práctico que guardan estas ciencias, pero ello no anula su nivel teórico, necesario para justificar científicamente sus aplicaciones en problemas concretos del complejo proceso educativo. Este grupo se divide en dos: *formativas y administrativas*, más un tercero, el de las *normativas*.

La inclusión de la Pedagogía como ciencia *operativa*, además de *resolutiva*, se justifica por su ingerencia rectora del acto educativo, y en última instancia por su carácter práctico. De la Pedagogía no se hablará especialmente aquí, porque ya se trató al abordar las *ciencia resolutivas*.

A las *ciencias operativas* se les puede llamar también *pedagógicas*, porque se encuentran subalternadas formalmente a la Pedagogía, la cual ha sido su "ciencia madre".

Las *ciencias formativas* son la *Didáctica* y la *Orientación educativa*. Se les ha denominado *formativas*, por su incidencia perfectiva en alguna faceta de la personalidad del educando; esto es, siempre actúan de modo directo sobre algún aspecto específico de la formación integral de la persona: se ordenan a su educación. Recuérdese que la formación permite hablar de resultados concretos y parciales, pero la educación es un proceso permanente, inacabado mientras vive el hombre. Y esos "resultados concretos" de la formación (parciales para la educación), permiten evaluar, por ejemplo, los objetivos didácticos y los de la Orientación. Así pues, el calificativo de *formativas* parece suficientemente amplio como para comprender tanto a la Didáctica, como a la Orientación; y a su vez, es también específico para denotar sus alcances.

La *Organización educativa* y la *Planificación educativa*, son denominadas *administrativas* porque buscan lograr el máximo aprovechamiento de los recursos humanos y materiales disponibles en favor de los educandos, mediante las disposiciones pedagógicas y legales pertinentes. Entre las funciones de las ciencias administrativas de la educación cabe destacar las siguientes: formulación de políticas educativas, estudio y planteamiento de las necesidades de centros escolares, de docentes, etc., organización y graduación de niveles de responsabilidad, de coordinación de actividades y de evaluación de resultados de los sistemas educativos y de sus instituciones. Esta enumeración permite visualizar la complejidad de estas disciplinas pedagógicas, su diversidad de tareas, y la variedad de especializaciones y de colaboraciones que requieren; más adelante se ampliará un poco más la información sobre estas ciencias, especificando lo que corresponde a cada una.

Estas dos disciplinas —La Organización y Planificación educativas—, guardan cierta relación con la Economía de la educación, en tanto buscan una optimización de los recursos disponibles (máximo de resultados con mínimo de esfuerzos o recursos), pero a diferencia de esta última, su fin puede o no

ser económico; persiguen, más bien, una coordinación de los elementos que estudian (materiales y personales), del modo más eficiente posible.

Después de esta breve semblanza de las ciencias operativas, que permite percibir la amplitud del quehacer educativo, es posible pasar a una explicación más concreta de sus respectivos campos de acción.

Tradicionalmente, la *Didáctica* ha tenido como objeto de estudio al proceso de enseñanza-aprendizaje; luego entonces, su objeto de estudio específico es diferente al de la Pedagogía, por lo que no se le puede considerar como una mera puesta en práctica de la normativa pedagógica. La relación existente entre ambas ciencias, se puede entender mejor al observarse las relaciones entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la educación: la educación incluye la enseñanza y el aprendizaje, además de la formación. La Didáctica no es autónoma con respecto de la Pedagogía (tal y como se constata al analizar los planes de estudio de Pedagogía, ya sea a nivel de licenciatura, maestría o doctorado, que incluyen siempre a la Didáctica como disciplina académica), y aunque Comenio haya hablado de Didáctica antes que Herbart de Pedagogía, lo cierto es que la Didáctica se ha configurado a la sombra de la Pedagogía.

Es sólo hasta tiempos recientes cuando se ha ido, poco a poco, independizando la Didáctica de la Pedagogía. Sólo se añadirá aquí, que si la enseñanza puede ser utilizada para fines inmorales, ello no ocurre con la educación, pues una educación que no mejora a la persona, no es educación. Así, la Didáctica desvinculada de la Pedagogía (la cual, siempre mantiene una relación con la Ética a través de la Filosofía de la educación), puede ser infructuosa para la sociedad. Y no es que forzosamente se pretenda una subordinación *a priori* de la Didáctica frente a la Pedagogía, pues de hecho poseen objetos de estudio distintos; es sólo que la dirección de la enseñanza no puede, no debe, hacer caso omiso de la normativa pedagógica, la cual siempre persigue una mejora intencional en el hombre. Si se prefiere, y para evitar confusiones, puede hablarse mejor de *Didáctica educativa*, y no simplemente de *Didáctica*; de este modo queda salvaguardado el carácter perfectivo de la misma y se entiende más fácil su "filiación" pedagógica. Empero, es válido mantener el nombre de "Didáctica" sin adjetivos de

ningún tipo, pues dentro de un contexto pedagógico sano se da por supuesto que la enseñanza se ordena a la educación.

Esta disertación era necesaria para entender la relación de la Pedagogía con las ciencias operativas de la educación, particularmente con la Didáctica, pues tal relación no siempre resulta del todo clara. De cualquier modo, como se ha indicado, el entronque claro de la Didáctica con la Pedagogía radica en la intención perfectiva que ha de mantener toda enseñanza. Por lo demás, y para continuar exponiendo el contenido de la Didáctica sin desviaciones, se respetan las opiniones contrarias a lo hasta ahora sustentado en esta exposición.

En general, la *Didáctica* se ocupa del estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando traducir esta investigación en la aplicación de métodos, técnicas y actividades de enseñanza-aprendizaje al ámbito escolar y extra-escolar. También el planteamiento de modelos instruccionales y diseño curricular es indudablemente propio de la Didáctica, aunque en su elaboración sean necesarios los aportes fundamentantes de otras ciencias de la educación (principalmente de la Psicología de la educación). Todo el campo de los medios, recursos e instrumentos al servicio de la instrucción y la evaluación del rendimiento instructivo, son igualmente objeto de la Didáctica.

La *Orientación educativa* es la ciencia que pone al alcance del educando la normativa pedagógica. Guarda relaciones estrechas con la Pedagogía, la Psicología de la educación, la Didáctica y con la Psiquiatría, a tal grado, que algunos le niegan el carácter de ciencia autónoma. El proceso orientativo se fundamenta en el diagnóstico de las características, aptitudes e intereses personales para favorecer su máximo rendimiento, en función de las posibilidades reales existentes. Hay diferentes tipos de orientación: vocacional, profesional, escolar, familiar, etc. Hablar de "orientación personal" quizá resulta innecesario, puesto que toda orientación constituye una ayuda personalizada; de este modo, todos los tipos de orientación son personalizados.

La realización de la educación en las instituciones educativas —sobre todo las escolares— tiene indiscutibles necesidades organizativas de los recursos materiales y humanos que intervienen. De ello se ocupa la *Organización educativa*, cuyo pragmatismo, en el sentido no peyorativo del término, es manifiesto. Su finalidad es el estudio de las actividades que han de seguirse para alcanzar la máxima eficacia y eficiencia de todos los elementos que integran la escuela ordenados a la educación de los alumnos. La serie de temas que la Organización educativa abarca es variada: administración escolar, ordenación de los alumnos (según tareas, capacidades, intereses, etc.), coordinación de profesores, programación de horarios, promoción de alumnos, programas escolares, material didáctico, etc. Lo propio ocurriría en el ámbito empresarial, variando los elementos a organizar.

La sistematización de la acción educativa exige previsiones diversas, sobre todo cuando afecta a una gran cantidad de personas; planificar así, aparece como un requisito para evitar errores e imprevistos. Se planea con miras al logro de unos fines bien definidos que se consideran valiosos, cuando tales fines son los educativos, entonces aparece la *Planificación educativa*. La planificación se da en varios niveles de ejecución. Existe una *macroplanificación* que puede abarcar la totalidad de los recursos del sistema educativo de un país, región o estado; pero también es factible hablar de *microplanificación* que se aplica a una institución determinada, o bien a una acción educativa concreta. Así surge, por ejemplo, la “planificación curricular” para dirigir la previsión de los objetivos, contenidos, actividades, evaluación, etc., de un programa de enseñanza; “programación de la enseñanza”, y entonces entra en contacto con la Didáctica. De cualquier modo, el común denominador es la previsión de los elementos y actividades que deben tenerse presentes. La Planificación educativa es una ciencia pedagógica relativamente joven. Recibe gran apoyo en la década de desarrollo de los sesenta, sobre todo a partir de la creación del *Instituto Internacional de Planificación Educativa*, promovido por la UNESCO. La Planificación educativa mantiene relaciones estrechas con la Didáctica, la Sociología de la educación y la Economía de la educación, principalmente; además de, por supuesto, con la Organización educativa.

IV.1.5 COOPERACIÓN INTERDISCIPLINARIA EN LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Todo el presente subcapítulo recuerda la diversidad de las ciencias de la educación, que van desde la Biología hasta la Teología, de la Historia a la Planificación, de la Sociología a la Orientación individualizada. Esta pluralidad, justifica por qué se ha puesto en duda la unidad de las ciencias de la educación.

Ahora bien, es cierto que, a la integridad —o unicidad, si así se prefiere— del acto educativo, las ciencias de la educación presentan un cuadro muy complejo, pero la misma complejidad de la acción educativa, no permite una explicación simple de tal fenómeno.

El estudio del proceso educativo es tan difícil y complicado, que precisa del concurso interdisciplinario para su virtual comprensión. Desde luego que si cada una de las ciencias de la educación actúa por cuenta propia y al margen de las demás, poco podrá hacer para la resolución de la problemática educativa, su labor será escasamente fructífera, por no decir estéril, la mayor parte de las veces. ¿Se está diciendo aquí, entonces, que la investigación que efectúan individualmente las ciencias de la educación sirve de poco? No, lo que se quiere explicar aquí, es que las ciencias de la educación pueden investigar, y de hecho así lo hacen, cada una dentro de su propio campo de estudio, utilizando sus métodos y técnicas particulares; pero los resultados de sus estudios, servirán sólo en la medida en que se conjuguen con los descubrimientos de otras ciencias, de tal manera que no se queden en una visión parcial de la educación, sino que participando, ofrezcan una visión de conjunto.

En la actual propuesta de clasificación de las ciencias de la educación, el estudio de esta última se proyecta en tres grandes dimensiones: el “ser” (ciencias descriptivas), el “deber ser” (ciencias resolutorias) y el “hacer” (ciencias operativas). Es obvio que la realización del “deber ser”, pasa por un “hacer”, partiendo del “ser”, pero dejando a un lado los discurrimientos y pasando al terreno concreto de los hechos, se dirá que los conocimientos

científico-positivos que aportan las ciencias descriptivas de la educación, concurren todos en una normativa pedagógica *a posteriori*, que permite alcanzar los fines dispuestos *a priori* por las ciencias fundamentantes. En otras palabras, los descubrimientos científicos de las ciencias descriptivas de la educación, adquieren un valor práctico al servir de fundamento a las normas pedagógicas, ya que éstas se aplican en la realidad educativa cotidiana.

Con respecto a las relaciones entre las diferentes ciencias de la educación, la respuesta surge prácticamente del esquema clasificatorio propuesto; el cuadro 4.2 complementa la propuesta, y representa un modelo de cooperación entre ciencias de la educación. La Pedagogía destaca en el centro de la dinámica interdisciplinaria, recibiendo los fundamentos, condiciones y experiencias, que sintetizará antes de formular sus *normas*. La *práctica educativa*, cuenta entonces con una base científica que la sustenta y orienta. Las ciencias descriptivas permiten acceder a los fines prescritos por las ciencias fundamentantes, pero el puente entre la realidad fáctica primigenia y la realidad deseada, lo constituyen las ciencias operativas. Y apurando más las cosas, se puede ver que las ciencias normativas se sitúan justo en la vertiente entre las ciencias resolutivas y las operativas. Ciertamente que las normativas son ya resolutivas, pero son operativas también, en tanto que directamente orientan el proceso educativo.

La Pedagogía traduce sus normas diferenciales en cuatro grandes ámbitos aplicativos: personal, grupal, institucional, nacional e internacional. Del primero, el personal, se ocupa la Orientación educativa; del segundo, nivel grupal, se hace cargo la Didáctica educativa, aunque no exclusivamente pues la Didáctica educativa también alcanza el ámbito personal; en el ámbito institucional aparece la Organización educativa; y finalmente, la dimensión nacional e internacional es campo de la Planificación educativa.

Por lo anterior, se les ha llamado a esas cuatro ciencias: “pedagógicas”; la normativa pedagógica brinda sentido a sus acciones, e incluso a sus propias investigaciones.

A la relación que varias de las ciencias de la educación guardan o mantienen con su respectiva "ciencia madre", se le llama *intradisciplinariedad*; por ejemplo, la Psicología de la educación es una rama diferencial de la Psicología, la Sociología de la educación lo es de la Sociología, y así siguiendo. Algo similar ocurre con las ciencias "operativas" frente a la Pedagogía, que les ha dado origen.

Pluridisciplinariedad interna es la relación de trabajo conjunto entre disciplinas, para lograr un objetivo común; se da, por ejemplo, cuando las diferentes ciencias de la educación, colaboran para fundamentar la normativa pedagógica. En cambio, la *pluridisciplinariedad externa* tiene lugar con la cooperación de distintos especialistas, no del ámbito de la educación, para el análisis de los fenómenos educativos. Así, el matemático, el químico, el geógrafo, etc., pueden aportar algo útil *para* las ciencias de la educación, sin que por ello queden comprendidas dentro de estas últimas.

La *interdisciplinariedad*, como tantas veces se ha insistido en este trabajo, *postula una paulatina integración* entre ciencias que cooperan en el estudio de la determinada realidad, esto ocurre de hecho en ciencias de la educación. Seguramente, se habrá percatado el lector que los conocimientos provenientes de todas las ciencias de la educación, desembocan en una normativa pedagógica que se traduce, a su vez, ya en acciones concretas. Es innegable entonces, que tal normativa es resultado de un trabajo interdisciplinario: ¿No será que la Pedagogía constituye un adelanto de la futura integración de las ciencias de la educación, bajo una perspectiva auténticamente interdisciplinaria?

Se observará en todos los casos, que estas implicaciones se establecen a un *nivel propositivo*, no se trata de conclusiones (éstas vienen después), sino, más bien, de orientaciones, sugerencias y recomendaciones de carácter práctico o aplicativo.

IV.2.1 ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO CIENTÍFICO DE LA PEDAGOGÍA

Todas las orientaciones aquí consignadas, están pensadas en torno a una concepción sistemática de la *Pedagogía* como *Ciencia de la Educación General*. No agotan, por supuesto, la totalidad de las pautas tendientes a un asentamiento epistemológico de la *Pedagogía*; empero, sí bosquejan las bases que aquí se consideran indispensables para una sistematización de la misma. No es que se esté entendiendo que dicha configuración no existe, pues la hay, aunque de modo incipiente; simplemente se reconoce que aún hay mucho por hacer antes de contar con un reconocimiento científico. Así las cosas, el ánimo que impulsa estas propuestas, no es otro más que la búsqueda de un desarrollo formal de esta ciencia. Las orientaciones son, pues, las siguientes:

A) Se necesitan redoblar los esfuerzos en la búsqueda de planteamientos globales, con buena fundamentación teórica y con aplicabilidad, que en realidad ayuden a la mejora de la educación. Sin embargo, aún reconociendo que falta por recorrer un largo camino, no debe olvidarse que la *Pedagogía* constituye un *campo científico muy joven*, y que el interés mundial por las cuestiones educativas ha entrado en una dinámica de progreso francamente esperanzadora.

B) La *delimitación del objeto de estudio* específico de la *Pedagogía*, debe preceder a cualquier proyecto de investigación pedagógica, valga la redundancia. Además, debe existir una *finalidad normativa*, como presupuesto de elaboración científica de esta ciencia.

C) En *Pedagogía*, es fundamental subrayar que *lo decisivo es el sujeto educando*. El es quien "se educa", desde luego que en interdependencia con

las ayudas que recibe de otros, pero no simplemente por ellas. Así, en el estudio del "acto educativo", se han de tener en cuenta la "acción educativa" (externa a la persona), y a la "actividad educativa" (propia de la persona). Lo que se pretende es "autocontrol" y libertad.

D) La educación es un acto que el hombre genera para posibilitar su perfeccionamiento precisamente racional; es una actividad encaminada hacia la configuración de la persona de acuerdo con un fin valioso: pretende la plenitud humana. Toda construcción pedagógica, deberá partir de la anterior consideración. Así el *proceso educativo se constituye en fuente primigenia de la Pedagogía, en origen del saber pedagógico.*

E) El estudio del acto educativo (de la educación como proceso), debe encaminarse a controlar todas aquellas influencias o intervenciones fundamentales para la formación del hombre, según el fin educativo previamente aceptado. Por eso, la Pedagogía puede caracterizarse como promotora de "programas" de autoeducación, que permitan el tránsito de "ser" al "deber ser". Y se dice de autoeducación, no porque no interese la heteroeducación, sino porque la educación buscada es, ante todo, *la educación de sí mismo.*

F) Para poder avanzar en una perspectiva sistemático-pedagógica, es un requisito básico la identificación de procesos y variables relevantes para la dirección de la acción educativa. De igual modo, es evidente que el punto medular de toda la problemática del planteamiento pedagógico, y aún de la calidad y eficacia de la acción educativa, es el de las *decisiones o legalidades científicas* que guían dicha acción (normativa-pedagógica). Téngase en consideración que el grado de control sobre el proceso educativo, depende de los progresos científico-tecnológicos de Pedagogía, dada la complejidad del mismo, la diversidad de factores intervinientes, los requerimientos del "modelo humano" que se tiene como ideal educativo y la necesaria adecuación al estado de madurez del sujeto educando.

G) La investigación pedagógica, y en general la investigación educacional proveniente de diversas ciencias, en la que se apoye la Pedagogía, permitirá un incremento de la dimensión tecnológica de la educación, lo cual

redundará en la posibilidad de progresar hacia más pertinentes elaboraciones de acción educativa. El saber en Pedagogía en un "saber para", *vinculado y generado para la solución de problemas prácticos*; éste debe ser el fin de la investigación pedagógica.

H) No puede olvidarse el *carácter práctico* de la Pedagogía, sobre todo porque los problemas prácticos de la educación son innumerables. La voluntad de intervención de la Pedagogía debe orientar la configuración de los proyectos de investigación. El carácter de efectividad, de utilidad social (es decir, general), de la investigación pedagógica, debe presidir sobre cualquier otro aspecto a la hora de seleccionar material para someterlo a un estudio sistemático. Pero a la vez, se ha de buscar la revisión y elaboración de teorías que vayan configurando los cimientos y la estructura del edificio pedagógico, y que sean punto de partida de nuevos enfoques, teorías, hipótesis e investigaciones, bajo el auspicio de nuevos planteamientos, pero con una base de partida verdaderamente confiable.

I) La dimensión teórico-práctica (o científico-tecnológica), de la Pedagogía, es reclamada por la necesidad de controlar la variables que producen el hecho educativo. Así pues, la educación *puede y debe ser dirigida mediante normas*, y eso exige la preparación de lineamientos educativos científicamente respaldados.

J) Una concepción científico-práctica (tecnológica), de la Pedagogía, deberá atender a su objeto de estudio —la educación— como proceso, buscando el conocimiento de sus variables y sus implicaciones prácticas. Téngase en consideración que las intervenciones pedagógicas, en primera instancia han de ser *prescriptivas*, de modo que todas las que se propongan, por ser calificadas como tales, deben estar referidas al fin educativo que previamente se hubiese aceptado. Por ello, la acción educativa se caracteriza, no sólo por ser configurativa, sino fundamentalmente propositiva, orientada a un fin tenido como valioso.

K) La normativa pedagógica, ha de edificarse a partir de *conclusiones de investigación* debidamente contrastadas, y con la consideración de que nuevas investigaciones podrían modificar la norma. Por supuesto que cuando la

norma provenga de consideraciones más profundas (por ejemplo, las filosóficas), entonces su validez será permanente.

L) El hecho de que algunas normas pedagógicas tengan cierto carácter de provisionalidad, hace que las mismas, en general válidas, deban distinguirse por la flexibilidad, movilidad, perfectibilidad y adaptabilidad al acto educativo en su aplicación.

LI) Los estudios existentes sobre Epistemología de la Pedagogía no son abundantes, más bien son escasos. Por eso, es una exigencia actual, el dotar al acto educativo de un marco teórico-científico que le preceda y oriente. La elaboración de una *Epistemología de la Pedagogía*, permitirá, por una parte, reformulaciones más precisas y apropiadas de los interrogantes científicos. Por otra parte, hará posible una Pedagogía capaz de formular legalidades racionales (objetivas y científicas), para el proceso educativo, permitiendo así, un mejor control del mismo. Esto, bien pudiera iniciarse con el trabajo conjunto de pedagogos y epistemólogos, pero dado que el pedagogo es el más interesado en fundamentar "su" ciencia, entonces convendría que él mismo se preparara en Epistemología y procediera a buscar el modelo científico más apropiado para la Pedagogía. Además, no tiene que partir de cero, pues ahora hay bastantes estudios y publicaciones de Teoría o Filosofía de la ciencia, que le pueden servir de orientación general básica, para sus investigaciones.

M) Puede afirmarse, tal y como ha podido entreeverse a lo largo del presente estudio, que la edificación de la Pedagogía comprende cuatro aspectos básicos, o partes integrales:

- La clara e inequívoca delimitación o definición de su *objeto específico de estudio*: la realidad educativa.
- Un *concepto de hombre*, como punto de partida y como meta a lograr a través de la práctica educativa.
- Una *Epistemología propia*, como explicitación de lo sistemático o científico en el acto educativo.

- * Diseño de una *sistemática de normas* que posibiliten el logro de los objetivos de la educación.

Estos cuatro puntos son fundamentales y conviene cualquier cultivador de la Pedagogía los tenga muy presentes. Lo siguiente, la acción educadora como tal, es a lo que en cierto modo se le denomina "arte de educar"; en esto entra la creatividad, el adecuarse a personas y situaciones únicas e irrepetibles, lo cual ya depende de cada educador en concreto.

N) El pedagogo, como científico de la educación, debe aplicarse al *estudio y resolución de los problemas educativos*, sólo así podrá ir avanzando en la construcción de su ciencia: la Pedagogía. Y es que lo importante es brindar soluciones a los problemas que el "educar" supone, a eso debe dedicarse el pedagogo. Porque el síntoma más evidente de que una disciplina no ha alcanzado la madurez científica, es que todavía sigue intrincada en una controversia epistemológica, esto es, olvidándose de los problemas que su objeto de estudio le plantea cotidianamente, su debate continúa siendo el de su *status* científico.

IV.2.2 RECOMENDACIONES PARA FOMENTAR EL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Nunca serán suficientes las recomendaciones encaminadas al fomento del *trabajo interdisciplinario en educación*, como solución a tantos problemas originados por visiones parciales y fragmentarias de la misma. Parece, después de todo lo sustentado en este trabajo, que la mejor manera de hablar de *ciencias de la educación*, es desde una postura interdisciplinaria que no excluya a la *Pedagogía*, sino, antes bien, la considere como depositaria de las diversas aportaciones, con el objeto de ponerlas al servicio del quehacer educativo. Con lo anterior, se justifica la aparición de este apartado, mismo que puede ayudar a la superación de la consabida controversia entre Pedagogía y ciencias de la educación.

A) Los trabajos interdisciplinarios son recomendables, pues hacen posible una *mejor comprensión del proceso educativo*, y con ello incrementan las

posibilidades de alcanzar los objetivos que se hayan propuesto. Al mismo tiempo, contrarrestan las visiones parciales o reduccionistas de la educación (psicologismo, sociologismo, biologismo, etc.). Y si además se involucra al docente en los equipos interdisciplinarios (se alude sobre todo al que no es especialista en ninguna ciencia de la educación; el que no es pedagogo, ni filósofo de la educación, ni psicólogo de la educación, etc.), entonces se le compromete con su labor profesional, se reducen las improvisaciones y se aprovecha su experiencia.

*B) Los diversos especialistas en las diferentes ciencias de la educación, podrían mejorar su preparación, o formación profesional, si atendiesen a lo que ocurre en las disciplinas conexas, esto es, cercanas a la suya. Por lo mismo, antes de darse una especialización en una determinada ciencia de la educación, es conveniente que el profesionista cuente con una *visión integral* de las cuestiones educacionales (aspectos filosóficos, psicológicos, sociológicos, económicos, pedagógicos, etc.), como prevención a los peligrosos reduccionismos que suelen suscitarse en cuestiones humanas por un lado, y además como pauta para un trabajo de orden interdisciplinario.*

*C) Es necesario establecer un *punteo entre teoría y práctica*, entre las ciencias de la educación y el acto educativo. De esta manera, la práctica educativa se enriquecería y las acciones pedagógicas ya no sólo se valdrían de la experiencia del docente, sino que contarían con unas bases científicas para llevar al educando hacia el logro de los objetivos propuestos, con más probabilidades de éxito. Asimismo, las ciencias de la educación (incluida la Pedagogía), al mantenerse en contacto permanente con las realidades educacionales (comprendiendo aquí lo propiamente educativo), lograrían un desarrollo constante en sus investigaciones y un progreso más aprovechable en la práctica.*

La investigación educacional en los centros de enseñanza y a diferentes niveles, puede ser un modo concreto de establecer dicho puente entre teoría y práctica, y también un lugar propicio para la colaboración interdisciplinaria.

D) La intervención de distintos científicos de la educación en la planeación curricular, cumple dos funciones básicas: a) detección de necesidades

educativas; y b) aportaciones teóricas que contribuyen a explicar y comprender el proceso educativo, facilitando así, una normativa pedagógica diferencial. Por ello, *el pedagogo puede y debe* fomentar la labor del equipo interdisciplinario. Esta cooperación permite un conocimiento más completo de la educación en general, y la elaboración de programas educativos más formales y eficientes.

E) Una manera específica de preparar el terreno para el trabajo interdisciplinario en educación, consiste en la *participación de distintos especialistas durante la formación de los distintos especialistas*, valga la redundancia (esto queda en conexión con el inciso B de este apartado).

IV.2.3 SUGERENCIAS PARA PROMOVER LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL AULA

Dado que el aula constituye un ámbito característico de la tarea educativa, resulta obvio anotar algunas sugerencias tendientes al fomento de la investigación a partir de dicho campo. La educación es un quehacer práctico, y su estudio corresponde con propiedad a la Pedagogía, cuya identidad se construye *en y desde la acción*. Al docente siempre compete una acción educadora, su experiencia puede ser aprovechable, no sólo para beneficio propio, sino, de igual modo, para el desarrollo o avance de los conocimientos en torno a la educación, por ello pueden ser útiles las siguientes proposiciones:

A) El aula constituye un *laboratorio "natural"* para la investigación educativa, por lo mismo, resultaría conveniente que al docente, de cualquier nivel, se le dotara de una mejor formación teórica y metodológica para enfrentar esta "nueva" opción. Así pues, los recursos de formación y profesionalización de docentes, deben tender siempre a una más específica preparación científica, que les permita actuar con mayor seguridad y eficiencia dentro del aula.

B) Así como la práctica educativa debe fundamentarse en la teoría, habiendo una relación estrecha entre ambas, también debería existir una *conexión entre práctica e investigación*. En concreto, esto quiere decir que el profesor, bien

puede desarrollar cierto tipo de investigación educativa en el aula. La adopción de una "actitud científica" del maestro dentro de su clase, utilizando técnicas de estudio científicas (muchas derivadas del método experimental), podría ser el germen de importantes progresos en el conocimiento de la educación.

C) De modo singular, la innovación exige una formación especial y un *cambio de actitudes en el profesorado*. La formación se vincula con la aplicación misma de la innovación, en un progreso dinámico de "investigación-acción", que asegure el compromiso profesional de los docentes durante todo el proceso.

D) Es necesario un gran esfuerzo para que la investigación educacional provenga, sea regulada y dirigida, a partir de la práctica misma de la educación. Los mismos educadores, deben ser *promotores de la investigación educativa*. El enriquecimiento del saber por este conducto podría ser aprovechado mediante la difusión de los descubrimientos que se fuesen suscitando. Los canales para la comunicación de estos hallazgos pueden ser los convencionales: publicaciones en alguna revista especializada, o de algún libro, conferencias ante colegas (en congresos, juntas periódicas, etc.); o bien, canales más sofisticados, como los que se darían en caso de que la investigación desde la práctica, fuera orientada o dirigida a partir de algún centro de investigación y/o de algún programa, y entonces ya se fijarían medios especiales para el flujo de esta información.

E) Una medida tendiente al fomento de la investigación desde el aula, sería la de establecer *objetivos de investigación paralelos a los de enseñanza*, de tal modo que el docente no pierda de vista su nueva función como investigador.

Esta misma medida, pero llevada a un nivel más complejo, sería el diseño de un plan de investigación, especial para llevarse a cabo a lo largo de un determinado ciclo o curso escolar, por parte del docente; y con las debidas previsiones, podrían intervenir en la ejecución del plan, algunos especialistas en ciencias de la educación, con ello se daría pauta a una labor interdisciplinaria.

F) Sería conveniente que los estudiantes de magisterio y sus educadores, fuesen orientados no sólo a los resultados y métodos de investigación, sino que ambos —estudiantes y profesores— se comprometan *activamente* en los trabajos de investigación (enseñar y aprender a investigar, investigando), responsabilidad que vendrá a recaer primordialmente en los encargados de la formación de maestros.

G) Las instituciones de formación de maestros podrían cumplir mejor sus funciones, si en sus mismos edificios existiera una escuela (esto se presta más en los niveles de enseñanza preescolar y primaria), de tal modo que el estudiante de magisterio, y sus maestros también, estuviesen en el ambiente propicio para *aprender y enseñar a investigar en el aula*. Se daría oportunidad a los docentes en formación, de observar a los educandos en su ambiente normal de escuela, y se evitaría la desconexión entre teoría y práctica. Esta medida puede ser suplida de algún modo, con la planeación de unas prácticas escolares verdaderamente formativas y dinámicas; esto es, debidamente previstas para “dar experiencia” al docente en cierne.

H) En la medida de lo posible, los profesores de metodología de la investigación, deberán estar capacitados para *hacer demostraciones concretas* de los diferentes métodos, técnicas y procedimientos, para lo cual es necesario permanecer investigando. De nuevo se trata aquí de evitar la desconexión entre teoría y práctica.

I) Las instituciones de formación del magisterio deben proyectarse con miras a fomentar el *espíritu de investigación* en sus estudiantes, como requisito previo para el despliegue de innovaciones educativas a partir de la práctica educadora cotidiana.

J) Las ciencias de la educación deberían formar parte del *currículum* destinado a la preparación de los profesores (de cualquier nivel educativo), lo que no quiere decir que éstos tengan que convertirse necesariamente en especialistas de alguna ciencia de la educación. Sino más bien, deben contar con una *preparación básica en ciencias de la educación*, de tal manera que puedan recurrir a éstas cuando les sea necesario. La formación en ciencias de la educación, ha de ser parte de la cultura propia del educador

profesional. Así también, los educadores que están ya en ejercicio, podrían verse beneficiados mediante cursos de actualización en los que se incluyeran conocimientos básicos en ciencias de la educación (aun cuando se le dé preponderancia a la Didáctica). Esto último, contribuiría a paliar, en parte, uno de los principales problemas educacionales del país, que es la falta de profesionalización de la docencia.

IV.2.4 CLAVES PARA MEJORAR LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO

Al estudiante de Pedagogía y, por supuesto, a sus profesores, pueden servir las implicaciones prácticas que se incluyen en este apartado. Lo que se pretende es enfatizar la trascendencia que tiene para el desarrollo de la Pedagogía, el que los "iniciados" comprendan, en la medida de lo posible, los alcances y limitaciones de "su" ciencia, desde sus primeras incursiones en el campo pedagógico. La incertidumbre epistemológica de la que adolece la Pedagogía, se hace, tarde o temprano, patente para los estudiantes, y no resulta muy alentadora esta desorientación, sobre todo cuando al pedagogo mismo le tocará "venderse" en los ámbitos profesionales que le incumben, pero que todavía no le son reconocidos justamente como tales. En pocas palabras, *el pedagogo debe saber quién es.*

A) Es de gran importancia, para el desarrollo de la Pedagogía, el hecho de que los estudiantes de tal ciencia, *se cuestionen por los fundamentos epistemológicos* de la misma a partir de los primeros momentos de la iniciación de sus estudios profesionales (licenciatura en concreto). Por ello, la inclusión de materias tales como: Epistemología pedagógica, Teoría de la Ciencia, Teoría del Conocimiento, etc., deben incluirse en los planes de estudio de la carrera, prestándoles gran atención y dedicación.

B) La preparación (científica, profesional) de los alumnos de Pedagogía, debe alcanzarse mediante la conjunción de la docencia (dimensión educativa grupal), orientación (dimensión educativa individual), y la investigación. Así se logrará una profundidad en la formación de una actitud científica y de búsqueda personal frente al conocimiento pedagógico; lo cual, podría lograrse a través de unas *prácticas coherentes*, bien planificadas, que permitan

dar alcance a dicha dimensión formativa que las clases teórico-prácticas de la universidad no brindan. Esto permitirá no sólo una mera transmisión o reproducción del conocimiento científico, sino también el *descubrimiento de nueva ciencia*.

C) Es de capital importancia que los estudiantes de Pedagogía reconozcan como una de las tareas principales de la investigación pedagógica, la *investigación de normas*, porque la educación reclama siempre guía e instruccione. Las normas constituyen, por decirlo de algún modo, el producto de la Pedagogía, y si los estudiantes de esta ciencia no toman conciencia de dicha tarea, entonces difícilmente podrán atinar a dirigir una investigación provechosa; podrán descubrir algo, conocer investigando, pero faltará la debida derivación normativa que nutra a la práctica educadora, y que caracterice a su investigación específicamente como pedagógica.

D) Es también muy recomendable, el que los estudiantes de Pedagogía aprendan a situar a su ciencia en el *conjunto de las ciencias de la educación*; que no confundan su objeto de estudio con el de otras ciencias; que reconozcan los límites de sus descubrimientos y de su terreno de acción; que no traspasen sin previa deliberación las fronteras entre una ciencia de la educación y otra; que aprecien las bondades del trabajo interdisciplinario y no quieran hacer de la Pedagogía una *protociencia* que se engulla a las demás ciencias de la educación, porque pondrían en grave riesgo el incipiente desarrollo epistemológico de la misma. La cultura general en ciencias de la educación que comunmente se brinda a los estudiantes de Pedagogía, bien puede aprovecharse en este sentido.

E) Aún sin caer en el extremo de proponer que el pedagogo sea primero filósofo, puede recomendarse para él una *formación filosófica más sólida*. La Filosofía brinda una profundidad y estimula la destreza mental, que los conocimientos teórico-positivos son incapaces de generar por sí solos. La Lógica, la Ética, la Axiología, la Antropología Filosófica, la Metafísica y la Epistemología, son ciencias filosóficas que deben estar presentes en los *currícula* de Pedagogía; pero no sólo como meros "répaso" del contenido de esas ciencias, sino con el debido peso de ser fundamentos del conocimiento teórico-pedagógico. ¿Cómo se va a desarrollar una Epistemología de la

Pedagogía, si el pedagogo, valga la redundancia, no sabe ni se interesa por la Epistemología? ¿Cómo pueden formularse unas normas pedagógicas al margen de la Ética o de la Antropología Filosófica? La Pedagogía, como se ha dicho en algún lugar, guarda una incardinación filosófica, pero no por eso ha de confundirse con la Filosofía de la educación, pues se trata de una ciencia orientada a la acción, y no a la pura teoría.

F) Todos los docentes que intervienen en la formación del pedagogo, aun cuando no sean pedagogos, deben estar *debidamente capacitados en Didáctica*. La razón de esta medida es muy obvia, están formando a pedagogos, por lo tanto han de constituirse en modelos a seguir (cierto que no hay profesores perfectos, pero eso no los exime de buscar su perfeccionamiento docente), por sus alumnos. Los directivos de las instituciones de Pedagogía son los primeros responsables de considerar esta necesidad, y por ello han de procurar, en la medida de lo posible, la capacitación de su planta docente. No está por demás recordar aquí que para enseñar no basta con saber, sino que también hay que saber cómo enseñar.

G) Por último, y por supuesto como una propuesta a considerar, si lo que se busca fuera efectivamente una formación filosófica más seria y profunda del pedagogo, y una cultura general en ciencias de la educación más amplia, entonces tal vez sería preciso *prolongar el tiempo de su formación profesional*. En concreto, y como ejemplo propio de lo que aquí se pretende, aumentar el número de semestres en que se cursa la licenciatura en Pedagogía de ocho a nueve, o diez incluso. Pero aquí ya entrarían en juego múltiples variables que requerirían una detección de necesidades bien realizada, y una reestructuración completa de los planes de estudio vigentes, pues se trata, sin duda alguna, de una medida drástica que reclama mucha dedicación y todo género de precauciones.

the 1990s, the political and economic crisis in Argentina had a significant impact on the country's cultural production. The crisis had a profound effect on the Argentine literary scene, leading to a period of intense reflection and experimentation. This period was characterized by a renewed interest in the avant-garde and a focus on the social and political realities of the time. The crisis also led to a re-evaluation of the role of the writer in society, with many authors turning to the past for inspiration and a sense of continuity.

The crisis in Argentina was not just a political and economic event, but a cultural one as well. It led to a period of intense reflection and experimentation in the literary world. The crisis had a profound effect on the Argentine literary scene, leading to a renewed interest in the avant-garde and a focus on the social and political realities of the time. The crisis also led to a re-evaluation of the role of the writer in society, with many authors turning to the past for inspiration and a sense of continuity.

The crisis in Argentina was not just a political and economic event, but a cultural one as well. It led to a period of intense reflection and experimentation in the literary world. The crisis had a profound effect on the Argentine literary scene, leading to a renewed interest in the avant-garde and a focus on the social and political realities of the time. The crisis also led to a re-evaluation of the role of the writer in society, with many authors turning to the past for inspiration and a sense of continuity.

The crisis in Argentina was not just a political and economic event, but a cultural one as well. It led to a period of intense reflection and experimentation in the literary world. The crisis had a profound effect on the Argentine literary scene, leading to a renewed interest in the avant-garde and a focus on the social and political realities of the time. The crisis also led to a re-evaluation of the role of the writer in society, with many authors turning to the past for inspiration and a sense of continuity.

The crisis in Argentina was not just a political and economic event, but a cultural one as well. It led to a period of intense reflection and experimentation in the literary world. The crisis had a profound effect on the Argentine literary scene, leading to a renewed interest in the avant-garde and a focus on the social and political realities of the time. The crisis also led to a re-evaluation of the role of the writer in society, with many authors turning to the past for inspiration and a sense of continuity.

The crisis in Argentina was not just a political and economic event, but a cultural one as well. It led to a period of intense reflection and experimentation in the literary world. The crisis had a profound effect on the Argentine literary scene, leading to a renewed interest in the avant-garde and a focus on the social and political realities of the time. The crisis also led to a re-evaluation of the role of the writer in society, with many authors turning to the past for inspiration and a sense of continuity.

CONCLUSIONES

1. El conceptualizar a la educación constituye un primer momento de su situación como objeto de estudio científico. La Pedagogía entiende a la educación no tanto como sistema o resultado, sino como un proceso de mejora personal, voluntario y permanente, porque siempre se considera inacabado; un proceso susceptible de ser conocido, pero que también puede y debe ser favorecido por el educador.

2. En la medida en que una ciencia se va desarrollando, se suscita, dentro de su propio campo científico, la necesidad de propiciar sobre sus producciones, una reflexión epistemológica, que permita aclarar, por encima de las conclusiones empíricas, la evolución histórica de los conocimientos; los procesos a través de los cuales se va construyendo; las líneas que perfilan su estructura, sus metas, ideales y fines; y las motivaciones que mueven a las comunidades intelectuales que las producen. La investigación sobre la educación constituye un sector en crecimiento y desarrollo, relativamente joven, que va demandando planteamientos conceptuales y metodológicos que permitan integrar los conocimientos dispersos y parcelarios que aportan diversas ciencias humanas.

3. Dentro del amplio campo de lo educativo, y más específicamente de lo pedagógico, un aspecto que por su propia naturaleza se integra, jugando un papel fundamental, es el concepto de hombre que se contempla dentro del marco mismo de la Teoría Pedagógica. Y es que en realidad, el hombre es el objetivo que se consolida, no ya como simple protagonista o mero receptor del acto educativo, sino como última finalidad del conocimiento pedagógico.

4. Aun cuando la Pedagogía posea una identidad epistemológica problemática, no puede negársele una larga tradición reflexiva y una aspiración por encontrar un encuadre científico apropiado, que supere el mero experimentalismo. Existe un cúmulo grandioso de conocimientos educativos,

normas que regulan la acción —ya generalmente aceptadas—, que esperan un encuadre dentro de una definida base de ideales que orienten los estudios y las experiencias de los pedagogos.

5. El camino que recorre la Pedagogía es el típico de las diferentes ciencias humanas, sólo que por diferentes causas, no ha avanzado hasta ahora con tanta rapidez como otras. Las dificultades epistemológicas que tiene la Pedagogía, constituyen, en el fondo, las dificultades que, en general, tiene cualquier conocimiento científico del hombre. Conocimiento que está necesitando una formalización objetiva, junto a la debida incorporación mesurada de la observación, el experimento y la reflexión en un balance armónico que anule cualquier exclusivismo metodológico.

6. La educación constituye un vasto y complejo campo para las investigaciones científicas de diversa índole; por eso, es terreno propicio para las investigaciones interdisciplinarias. Esto último es lo que permite hablar de *ciencias de la educación*.

7. El hecho de que se pretenda sustituir a la Pedagogía por las Ciencias de la Educación, ha contribuido a frenar el desarrollo de la misma; al menos en tanto no adquiera un estatuto epistemológico definido y se delimiten sus fronteras con dichas ciencias. Pero con ello, no se está afirmando que la investigación educacional se haya detenido; simplemente ha seguido otros cauces no pedagógicos, o al menos no explícitamente pedagógicos.

8. La Pedagogía (singular), no puede, ni debe, ser sustituida por las Ciencias de la Educación (plural), ya que corresponden a realidades distintas, si bien, relacionadas estrechamente. Tal sustitución sería como querer sustituir a la Biología por las Ciencias Naturales, o a la Antropología por las Ciencias Humanas; no se puede porque simplemente son cosas distintas. La Pedagogía es una de las diferentes ciencias de la educación, posee un objeto de estudio propio —el proceso educativo—, y tiene un carácter práctico que se manifiesta en la emisión de normas pedagógicas.

9. El bloque de Ciencias de la educación, que no posee una unidad epistemológica, no puede sustituir a la Pedagogía, que favorece una visión

integral de la educación al sintetizar, en una normativa, los conocimientos educacionales fragmentarios que ofrecen las diversas ciencias de la educación. Además, la Pedagogía, al ser considerada como un dominio racional y disciplinable, se encuentra en una situación de singular ventaja frente a las Ciencias de la Educación en conjunto, ya que al menos guarda una incipiente configuración científica, misma de la que carecen aquéllas.

10. Aunque la Pedagogía no pueda denominarse Ciencia General de la Educación, sí puede asignársele el título de Ciencia de la Educación General, que no es lo mismo. Los aspectos específicos y parciales de la educación, sus condicionantes y factores configurativos, bien pueden ser estudiados por las ciencias de la educación; y la educación como proceso, como acto susceptible de ser dirigido y orientado, puede ser estudiada por las ciencias pedagógicas, específicamente por la Pedagogía.

11. Aun cuando se piense que la multiplicidad de análisis a los que se somete el hecho educacional, vuelven innecesaria a la Pedagogía —pues la práctica totalidad de las ciencias humanas se ocupan de la educación desde alguna de sus posibles perspectivas—, lo cierto es que esa misma razón justifica que la Pedagogía, como Ciencia de la Educación General, se encuentre plenamente vigente, y que dicha actualidad sea defendida por la mayoría de los autores. Y se dice que esa es la justificación, porque precisamente la Pedagogía se presenta como la ciencia normativa que sintetiza los aportes de las diversas Ciencias de la educación, brindando unidad y sentido a la actividad educadora.

12. Cuando se habla de cooperación interdisciplinaria, es necesario partir de la definición del objeto de estudio común (objeto material), como primer punto de mutuo acuerdo, porque sólo si verdaderamente se ocupan del estudio de la misma realidad, puede hablarse entonces de una auténtica interdisciplinaria. En ciencias de la educación, donde tanto se habla de interdisciplinaria, el objeto material de sus estudios es la educación precisamente, y es el objeto formal —lo que específicamente estudian del objeto material—, lo que las distingue entre sí.

13. El hablar de ciencias de la educación, puede hacerse bajo dos perspectivas, básicas. La primera como un conjunto de disciplinas diversas que buscan postura como un campo científico unificado y estructurado, lo cual es inadmisibles epistemológicamente hablando. Y la segunda, como un grupo de ciencias que comparten el estudio de la educación, pero que se mantienen independientes entre sí, mediante la autonomía que proporciona el objeto formal respectivo.

Teniendo en cuenta estos presupuestos epistemológicos, no es factible aceptar que se hable de estudios con especialidad en Ciencias de la Educación, tomadas como una sola entidad. Así, cuando se dice que alguien sea profesional de las ciencias de la educación, habría que hacer la pregunta: ¿de cuál de todas es profesional?, porque no se puede ser especialista en todas. Esto permite una precisión mayor, y reduce la vaguedad de la terminología empleada. De igual manera, y ampliando la idea anterior, resulta poco viable y no parece constituir una posibilidad práctica, el que exista una persona que sea especialista en Psicología de la educación, en Sociología de la educación, en Economía de la educación, en Historia de la educación, etc., lo que sí es posible es ser especialista en alguna ciencia de la educación en concreto, y estar familiarizado con sus métodos de investigación y descubrimientos significativos.

Lo anterior, no entra en contradicción con el hecho de proponer una formación de cada uno de los especialistas en las diferentes ciencias de la educación, que abogue por una cultura general en ciencias de la educación, en orden a una labor de equipo interdisciplinario.

14. La Pedagogía es una ciencia de plena actualidad; posee un objeto propio —el proceso u acto educativo—, mismo que “comparte” materialmente con las demás ciencias de la educación; las cuales no estudian de modo formal dicho objeto. Cada ciencia de la educación posee su objeto formal de estudio, y por esa razón no se pueden aglutinar pretendiendo un sostén epistemológico. La mayor cercanía a la que pueden acceder de momento, es una cooperación interdisciplinaria, que en su acepción más plena propugna por una integración paulatina y futura; pues se dirigen a conocer una

realidad hoy por hoy compleja, que aspira a una comprensión unitaria y realista de la educación.

Es por ello, que la Pedagogía no puede, ni debe ser sustituida por las Ciencias de la Educación (como bloque), simplemente por que responden a realidades distintas, no convertibles entre sí.

15. Dada la gran diversidad de ciencias de la educación, es comprensible que los métodos de estudio científico sean muy variados; éstos van desde los más rigurosos análisis de índole filosófica, pasando por la investigación histórica, hasta los más exactos métodos y técnicas experimentales de medición y cuantificación. De aquí se desprende también, el hecho de que las diferentes ciencias de la educación no se sitúen todas al mismo nivel, ni estudien las situaciones educativas bajo las mismas perspectivas.

16. Existen variables que condicionan a la educación —como lo son los fines, valores, preferencias, autoconcepto y otras—, sin las cuales no se le puede comprender. Estas variables precisan de un análisis de tipo filosófico, pues escapan indefectiblemente a una explicación científico-positiva, por el simple hecho de que son prácticamente inobservables.

17. Las ciencias de la educación no tienen una larga historia ciertamente, pero sus investigaciones respectivas resultan prometedoras para el futuro. En un mundo que cambia rápidamente, su campo de acción puede ser quizá uno de los más propicios para poner en práctica, y con ello probar, las teorías de las distintas ciencias humanas.

18. Es en la promoción de una actitud científica en la práctica educativa, donde reside la posibilidad de transformar y mejorar la misma, y donde radica la construcción de una Pedagogía efectivamente orientada a la acción. Esto podrá facilitar la reflexión, el cuestionamiento, la investigación, que permitan modificar las funciones del docente, del orientador y de todo pedagogo en general.

19. La Pedagogía pretende optimizar las variables que configuran el acto educativo y que se presentan estructuradas secuencialmente en flujos de

acciones progresivamente complejas, referidas a un fin aceptado desde un principio. Para comprender el proceso educativo, cuenta con las investigaciones de otras ciencias de la educación.

20. La síntesis interdisciplinaria comprende el momento previo a la elaboración de la normativa pedagógica, y es precisamente la elicitación de normas lo que define a la Pedagogía. La normatividad es, pues, la tarea fundamental de la Pedagogía como ciencia práctica. Las normas se refieren, por supuesto, al proceso educativo en su conjunto —Pedagogía general—; o bien a situaciones específicas de la educación —Pedagogía diferencial—.

21. Para el pedagogo, cuyo propósito es racionalizar la acción educativa, el saber qué le aportan diversos campos del conocimiento científico (léase ciencias de la educación), es un medio valioso e imprescindible para poder normativizar la práctica educativa.

22. El estudiante universitario de Pedagogía, y en general cualquier estudioso de esta ciencia, no puede conformarse, sin más, con la sola afirmación de la científicidad de la materia que estudia, sin que realmente cuente con una justificación epistemológica de ello. Cierto es que la Pedagogía se presenta en los libros muchas veces como una ciencia, pero los problemas epistemológicos exigen ser más cautos, y hay que admitir en principio que la Pedagogía es una ciencia en construcción. Por otro lado, ello no impide que mientras la Pedagogía es una ciencia "incipiente", existan otras ciencias de la educación, cada una con mayor o menor consistencia científica. Téngase en consideración, que la mayoría de las ciencias de la educación provienen de otras ciencias más generales, y no pocas veces mejor configuradas que la Pedagogía.

23. La formación profesional del pedagogo es un factor decisivo para el desarrollo de la Pedagogía; luego es de esperarse que los progresos científicos de ésta, provengan de sus mismas "filas". Así pues, conforme el pedagogo vaya estando mejor preparado, podrá ir haciendo frente a las innumerables exigencias que plantea la educación, con mayores probabilidades de éxito. El pedagogo es, en última instancia, el responsable directo del avance de la Pedagogía.

24. A lo largo de las páginas que conforman este trabajo, se ha podido sustentar, con el apoyo de abundantes referencias bibliográficas, la tesis del mismo: *La Pedagogía es una ciencia en desarrollo, con un objeto de estudio propio —el proceso educativo—, que no comparte formalmente con ninguna otra ciencia, y por lo mismo no puede ser sustituida por el bloque denominado Ciencias de la Educación, el cual carece de unidad epistemológica.* Al final de la exposición aparece, desprendido del cuerpo teórico que le antecede, un conjunto de *implicaciones pedagógicas*, las cuales encierran un carácter propositivo, y es justo reconocer que hasta el momento, ninguna ha sido llevada a su ejercicio como consecuencia de esta investigación; por lo que en pocas palabras, no hay evidencia experimental de su efectividad.

25. Como conclusión general, puede decirse que la controversia entre la Pedagogía y las Ciencias de la Educación, bien puede resolverse mediante un análisis epistemológico de la misma, pues el problema epistemológico es el meollo de esta crisis. Pero mientras se siga pensando que las Ciencias de la Educación constituyen el culmen del desarrollo pedagógico; o bien, por otra parte, mientras se siga creyendo que la Pedagogía es una *protociencia* de la cual las restantes ciencias de la educación son simples ramas, entonces será muy difícil encontrar una solución válida, adoptar una posición conciliadora, pues la controversia permanecerá. El problema de que esta divergencia de posturas no sea resuelta, es que la educación no podrá ser contemplada integralmente, no podrá ser conocida en realidad, y por lo mismo no se podrá aprovechar en beneficio del hombre, que es una unidad substancial.

Sugerencias para próximas investigaciones

1. Un estudio interesante, podría ser el de abordar el trabajo profesional interdisciplinario en terrenos tales como el de la planeación curricular, la orientación vocacional, la educación especial, etc.

2. Otra investigación importante pudiera ser, el estudio que consistiera en la comparación entre planes de estudio de las carreras de Pedagogía y la de Ciencias de la Educación (tomadas estas últimas conjuntamente), a nivel nacional. Los rubros a comparar podrían ser: materias de estudio, campos

posibles de trabajo, áreas de especialización, formación teórica y práctica, entre otros más. Podría darse este estudio también a nivel internacional, comparando planes de estudio de dos o más países.

3. Otro estudio curricular, consistiría en señalar diferencias y semejanzas entre las carreras de Pedagogía y otras ciencias de la educación, consideradas individualmente; tales como Pedagogía y Psicología de la educación, Pedagogía y Sociología de la educación, y otras, considerando las posibilidades de trabajo interdisciplinario.

4. La delimitación de dos campos de estudio cercanos, como lo son la Didáctica y la Psicología de la educación (¿cuál es su objeto de estudio?, ¿en qué pueden complementarse una a otra?, etc.), también puede ser un tema de estudio de interés para el pedagogo.

GLOSARIO

ADVERTENCIA: *el presente glosario tiene como fin propiciar un entendimiento entre el lector y el autor; puede servir al primero como una orientación sobre aquellos conceptos que no han sido definidos y/o explicados suficientemente a lo largo del estudio. Se observará en ciertos casos que se remite a la consulta de alguna obra, esto sucede cuando la definición o explicación de un concepto pertenece a un determinado autor; en cualquier caso, los datos de las obras citadas, se encuentran completos al final, dentro de la bibliografía.*

ACCIDENTE. (Filosofía) El que existe en otro como en su sujeto.

ACTO. (Filosofía) Es la perfección del ser. puede distinguirse: a) acto puro: el ser en plenitud; y b) acto impuro: perfección del ser en cuanto lo que es (D. MÁRQUEZ MURO, 1983, p.7-8).

ADIESTRAMIENTO. Designa la acción sistemática dirigida a hacer que un sujeto consiga, mediante el ejercicio, el aprendizaje de un hábito que constituya una peculiar habilidad. Cuando el sujeto adiestrado es una animal se suele hablar de *amaestramiento*. (M. LAENG, 1982, p.24).

AMAESTRAMIENTO. Se produce cuando, a través de diversos medios, se ha conseguido que un *animal* responda de modo fijo a ciertos estímulos de índole física.

CAUSA. (Filosofía) Todo principio que influye en el ser de otra cosa. (T. ALVIRA, 1984).

CAUSALIDAD. (Filosofía) Todo lo referente a los principios que influyen en el ser de otra cosa. Idea abstracta de la causa.

CAUSA EFICIENTE: aquello por lo que algo pasa de la potencia al acto, o aquello que hace que una cosa sea lo que antes no era.

CAUSA EJEMPLAR: modelo que utiliza la eficiente para actuar. Puede quedar comprendida dentro de la causa formal.

CAUSA FINAL: aquello en virtud de lo cual se hace una cosa.

CAUSA FORMAL: aquello que hace que una cosa sea lo que es.

CAUSA INSTRUMENTAL: medio o conjunto de medios de que se vale la causa eficiente para actuar, puede reducirse a esta última.

CAUSA MATERIAL: a partir de lo cual y en lo cual se hace una cosa.

CONDICIONAMIENTO OPERANTE. Procedimiento experimental que apunta al control de un comportamiento definido o respuesta, haciéndola surgir de forma sistemática por un refuerzo, pudiendo ser arbitraria la relación entre respuesta y refuerzo, por oposición al condicionamiento de tipo clásico, respondiente o pavloviano. (MIALARET, 1984, p. 104).

EFECTO. (Filosofía) Es el resultado de la actividad de una causa.

ENTRENAMIENTO. Adiestrar y ejercitar para la práctica de un deporte. Por extensión, adiestrar y ejercitar para una actividad cualquiera. El entrenamiento proporciona al cuerpo elasticidad y resistencia de manera general y progresiva. Consiste en una serie escalonada de ejercicios físicos. (F. LARROYO, 1982, p. 246).

EPISTEMOLOGÍA. (Filosofía) La gnoseología del conocer científico consiste en la investigación crítica sobre la ciencia como conocer humano; es una parte de la Gnoseología general. Puede definirse a la Epistemología como el estudio de las estructuras lógico-científicas del conocer científico, o, de otra manera, es la investigación crítica sobre la forma (no sobre el contenido) de la ciencia. (J.M. DE ALEJANDRO, 1969, p. 404)

ESENCIA. (Filosofía) Lo que la cosa es *quod quid est*. (ARISTÓTELES, Metafísica, libro 7o, cap. 8).

EXISTENCIA. (Filosofía) Como Santo Tomás la considera, la existencia es la actualidad de la esencia o el *actus essendi* que se distingue del sólo hecho de estar fuera de la nada o como un estado de la esencia, que es perfección en los grados del ser. (GER, T.IX., 1989, P. 636-640).

FACULTAD. (Filosofía) Principio próximo de operación. Las facultades propiamente humanas son la inteligencia y la voluntad.

FORMA. (Filosofía) Principio determinante de la esencia.

GNOSOLOGÍA. (Filosofía) Ciencia que busca descubrir las causas supremas del conocimiento humano por el análisis y la consideración de los datos hallados en el mismo acto cognoscitivo (J.M. DE ALEJANDRO, 1969, p. 4).

IMMANENTE. (Filosofía) Efecto de la actividad que permanece en el sujeto mismo que la realiza. Su contradictorio es el transitivo.

INTELIGENCIA. (Filosofía) Facultad espiritual cognoscitiva. Su objeto propio es la verdad.

MATERIA. (Filosofía) Principio de determinación esencial, totalmente indeterminado.

MÉTODO. Del griego *meta*, hacia, y *odos*, camino, que conjuntamente significan *en ruta, en camino*. Concepto general: —Es todo proceder ordenado y sujeto a ciertos principios o normas, para llegar de una manera segura a un fin u objetivo que de antemano se ha determinado. (F. LARROYO, 1982, p. 406).

MÉTODO DIDÁCTICO. En su acepción más amplia, es el instrumento de búsqueda, organización, guía y creación en el desarrollo del proceso instructivo en base a unos propósitos u objetivos de enseñanza. (SANTILLANA, 1983, p. 961).

NATURALEZA. (Filosofía) Esencia orientada a la operación. Principio interno de movimiento.

INTELECTO. (Filosofía) Hábito de los primeros principios (de la inteligencia).

PAIDOCENOSIS. Víctor García Hoz define este término como «un conjunto de estímulos educativos que tienden a configurar en el educando un modo peculiar de ser y de reaccionar». La familia, la escuela, el grupo de amigos constituyen claros ejemplos de paidocenos. (V. GARCÍA HOZ, 1985, p. 207).

POTENCIA. (Filosofía) Indica la posibilidad o tendencia a existir; o bien, es la capacidad para recibir el acto. (D. MÁRQUEZ MURO, 1983, p. 7-8).

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. Conjunto de las fases sucesivas del fenómeno en que concurren como elementos el *alumno*, un *contenido* (lo que se va a aprender) y un *guta* (que no se considera indispensable), el cual en los sistemas tradicionales está representado por el profesor.

La enseñanza y el aprendizaje, contemplados a la luz de la Didáctica moderna, constituyen un proceso intencionado y sistemático que se inicia con el planteamiento de un propósito concreto y definido y concluye con la ejecución de una nueva conducta esperada del alumno, hecho que, a su vez, se tiene en

cuenta para modificar el proceso si es necesario. (A. GAGO HUGUET, 1986, p. 78).

PROCESO. Del latín *processus*, de *procedo*, avanzar, ir adelante. Evolución de un fenómeno a través de varias etapas conducentes a un determinado resultado. Manifestación dinámica de una situación que desemboca en una transformación sucesiva de la misma. Puede ser *progresivo* (p.ej., el crecimiento) o *regresivo* (el deterioro de la involución). El proceso implica considerar la realidad desde una perspectiva dinámica, diacrónica. Se contraponen así a *producto* y *estado* resultante de la aplicación de un punto de vista sincrónico al estudio de una realidad. El término proceso se utiliza en un amplísimo campo y abarca toda evolución de la realidad biológica, psíquica, social y educativa. En el ámbito biológico, el proceso hace referencia al crecimiento y desarrollo de los seres vivos. En el ámbito psicológico, a la evolución permanente de la estructura psíquica del sujeto. En el ámbito sociológico, a la interacción continua entre el individuo y el grupo, entre los miembros de un grupo o entre grupos diferentes. En el ámbito educativo, la enseñanza y el aprendizaje son considerados dos procesos continuos, así como la educación (evolución, permanente de una persona hacia conductas más autónomas, maduras, tendientes a lograr una autorrealización). (SANTILLANA, 1983, p. 1149).

REALISMO. (Filosofía) Es la doctrina filosófica que sostiene que lo que conocemos existe *en sí* aunque no lo conozcamos sino parcialmente es decir, el *en sí* es independiente en su realidad ontológica del pensamiento y de la conciencia; o de otra manera, la cosa es todo aquello que está fuera de sus causas, fuera de nuestro pensamiento y fuera de la nada, y por eso lo *en sí*, puede ser definido metafísicamente, no lógicamente pues tiene *acto propio de existencia*. (J.M DE ALEJANDRO, 1969, p. 356-357).

SABER PRUDENCIAL. (Filosofía) Relativo a prudencia (recta razón del obrar).

SISTEMA. Conjunto organizado de elementos diferenciados cuya interrelación e interacción supone una función global.
(Filosofía) *S. formal:* Conjunto de proposiciones dispuestas en tal forma que de alguna de estas proposiciones, llamadas axiomas y postulados, se derivan otras proposiciones con ayuda de ciertas reglas de inferencia debidamente especificadas. (SANTILLANA, 1983, p. 1297).

SUBSTANCIA. (Filosofía) Lo que permanece tras el cambio, se opone a *accidente* en cuanto que éste existe en otro, y aquéllo existe en sí mismo. / El ser cuya esencia debe existir en sí mismo y no en otro como en su sujeto. (D. MÁRQUEZ MURO, 1983., p. 79).

TÉCNICA. Del griego *technikós*, de *téchne*, arte. En general, técnica es habilidad para transformar la realidad siguiendo una serie de reglas.

Para Aristóteles la *téchne* supera a la experiencia, pero se sitúa en rango inferior al razonamiento (en cuanto pensar puro). (SANTILLANA, 1983, p.1347).

TECNOLOGÍA. Del griego *technología*, de *téchne*, arte, y *lógos*, tratado.

Mario Bunge propone la siguiente definición de tecnología: «Un cuerpo de conocimientos es una tecnología si y solamente si es compatible con la ciencia coetánea y controlable por el método científico y se emplea para controlar, transformar o crear cosas o procesos, naturales o sociales».

Esta definición de la tecnología dice Bunge da cabida a todas las disciplinas orientadas a la práctica, siempre que ejerzan el método científico. (V. BENEDITO, 1987, p.59).

TELEOLÓGICO. Referente al estudio de los fines.

TELEOLOGÍA. (Filosofía) Estudio de las causas finales.

TRANSITIVO. (Filosofía) Es aquello cuyo efecto no permanece en el sujeto que lo realiza.

TRASCENDENTE. (Filosofía) Aquello que existe independientemente del mundo corpóreo.

VOLUNTAD. (Filosofía) facultad espiritual apetitiva. Su objeto propio es la bondad.

the fact that the \mathbb{Z} -module \mathbb{Z}^2 is not free. The same holds true for the \mathbb{Z} -module \mathbb{Z}^3 . In fact, the \mathbb{Z} -module \mathbb{Z}^n is not free for any $n > 1$. This is because the \mathbb{Z} -module \mathbb{Z}^n has a nontrivial torsion submodule, which is the zero submodule.

On the other hand, the \mathbb{Z} -module \mathbb{Z} is free. In fact, \mathbb{Z} is a free \mathbb{Z} -module with one generator, the element 1. This is because every element of \mathbb{Z} can be written as a multiple of 1, and the only relation is the trivial one, $0 \cdot 1 = 0$.

More generally, the \mathbb{Z} -module \mathbb{Z}^n is free if and only if $n = 1$. This is because \mathbb{Z}^n is a free \mathbb{Z} -module if and only if it is isomorphic to \mathbb{Z}^n , which is true if and only if $n = 1$.

Finally, the \mathbb{Z} -module \mathbb{Z}^n is not free for any $n > 1$. This is because \mathbb{Z}^n has a nontrivial torsion submodule, which is the zero submodule.

In conclusion, the \mathbb{Z} -module \mathbb{Z}^n is free if and only if $n = 1$. This is because \mathbb{Z}^n is a free \mathbb{Z} -module if and only if it is isomorphic to \mathbb{Z}^n , which is true if and only if $n = 1$.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

1. ALTAREJOS, Francisco., *EDUCACIÓN Y FELICIDAD*, 2a. edición., Editorial EUNSA., Pamplona, España., 1986., 156 p.
2. BASABE BARCALA, José., et.al., *ESTUDIOS SOBRE EPISTEMOLOGÍA Y PEDAGOGÍA*, 1a. edición., Editorial Anaya., Madrid, España., 1983., 240 p.
3. BENEDITO, Vicente., *INTRODUCCIÓN A LA DIDÁCTICA. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y DISEÑO CURRICULAR*, 1a. edición., Editorial Barcanova., Barcelona, España., 1987., 226 p.
4. BOCHENSKI, I.M., *LOS MÉTODOS ACTUALES DEL PENSAMIENTO*, 14a. edición., Editorial Rialp., Madrid, España., 1981., 280 p.
5. FERRÁNDEZ, Adalberto., et.al., *LA EDUCACIÓN. CONSTANTES Y PROBLEMÁTICA ACTUAL*, 12a. edición., Editorial Ceac., Barcelona, España., 1985., 581 p.
6. GARCÍA HOZ, Víctor., *CUESTIONES DE FILOSOFÍA INDIVIDUAL Y SOCIAL DE LA EDUCACIÓN*, 2a. edición., Editorial Rialp., Madrid, España., 1962., 139 p.
7. GARCÍA HOZ, Víctor., *PRINCIPIOS DE PEDAGOGÍA SISTEMÁTICA*, 11a. edición., Editorial Rialp., Madrid, España., 1985., 694 p.
8. GONZÁLEZ ÁLVAREZ, Ángel., *FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN*, 2a. edición., Editorial Troquel., Buenos Aires, Argentina., 1967., 170 p.
9. HEGENBERG, Leónidas., *INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA DE LA CIENCIA*, 2a. edición., Editorial Herder., Barcelona, España., 1979., 303 p.
10. HENZ, Hubert., *TRATADO DE PEDAGOGÍA SISTEMÁTICA*, 2a. edición., Editorial Herder., Barcelona España., 1976., 619 p.

11. MIALARET, Gastón., *CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*, 2a. edición., Editorial Oikos-Tau., Barcelona, España., 1981., 117 p.
12. MILLÁN PUELLES, Antonio., *FUNDAMENTOS DE FILOSOFÍA*, 12a. edición., Editorial Rialp., Madrid, España., 1985., 670 p.
13. NASSIF, Ricardo., *PEDAGOGÍA GENERAL*, Reimpresión., Editorial Kapelusz., México, D.F., 1984., 305 p.
14. PLANCHARD, Emile., *LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA*; 7a. edición., Editorial Rialp., Madrid, España., 1978., 570 p.
15. SÁENZ, Oscar., et.al., *PEDAGOGÍA GENERAL. INTRODUCCIÓN A LA TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN*, 1a. edición., Editorial Anaya., Madrid, España., 1986., 576 p.
16. SANGUINETI, Juan José., *LA FILOSOFÍA DE LA CIENCIA SEGÚN SANTO TOMÁS*, 1a. edición., Editorial Eunsa., Pamplona, España., 1977., 371 p.
17. SANGUINETI, Juan José., *LÓGICA*, 3a. edición., Editorial EUNSA., Pamplona, España., 1989., 240 p.
18. SANVISENS, Alejandro., et.al., *INTRODUCCIÓN A LA PEDAGOGÍA*; 1a. edición., Editorial Barcanova., Barcelona, España., 1984., 444 p.
19. SARRAMONA, Jaime., *FUNDAMENTOS DE EDUCACIÓN*, 1a. edición., Editorial Ceac., Barcelona, España., 1989., 374 p.
20. SARRAMONA, Jaime., et.al., *¿QUÉ ES LA PEDAGOGÍA? UNA RESPUESTA ACTUAL*, 1a. edición., Editorial Ceac., Barcelona, España., 1985., 124 p.
21. WOODS, Ronald G., *INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*, 1a. edición., Editorial Anaya., Madrid, España., 1979., 110 p.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

22. ABBAGNANO N., et. al., *HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA*, 7a. reimpresión., Editorial Fondo de Cultura Económica., México, D.F., 1984., 709 p.

23. ALVIRA, Tomás., et.al., *METAFÍSICA*, 1a. reimpresión., Editorial Eunsa., Pamplona, España., 1984., 247 p.
24. ARISTÓTELES., *OBRAS COMPLETAS*, Sin edición., Editorial Aguilar., Madrid, España., 1964.
25. ARNAZ, José A., *LA PLANEACIÓN CURRICULAR*, 6a. reimpresión., Editorial Trillas., México, D.F., 1989., 74 p.
26. AVANZINI, Guy., *LA PEDAGOGÍA EN EL SIGLO XX*, 4a. edición., Editorial Narcea., Madrid, España., 1987., 399 p.
27. BRUGGER, Walter., *DICCIONARIO DE FILOSOFÍA*, 10a. edición., Editorial Herder., Barcelona, España., 1983., 734 p.
28. CASTILLEJO, José Luis., *PEDAGOGÍA TECNOLÓGICA*, 1a. edición.; Editorial Ceac., Barcelona, España., 1987., 177 p.
29. CASTILLEJO, José Luis., et.al., *PEDAGOGÍA SISTÉMICA*, 1a. edición., Editorial Ceac., Barcelona, España., 1987., 256 p.
30. COLOM CAÑELLAS, Antonio J., *TEORÍA Y METATEORÍA DE LA EDUCACIÓN*, 1a. reimpresión., Editorial Trillas., México, D.F., 1986., 229 p.
31. DE ALEJANDRO, José María., *GNOSEOLOGÍA*, 1a. edición., La Editorial Católica., B.A.C., Madrid, España., 1969., 504 p.
32. DE GUZMÁN, Lorenzo., *EL PROBLEMA DE LA VERDAD*, 1a. edición, Editorial Herder., Barcelona, España., 1964., 164 p.
33. DE LA BORBOLLA RIVERO, Juan., *A FUERZA DE SER HOMBRES. LOS DERECHOS MAS AUTÉNTICAMENTE HUMANOS*, 1a. edición., Editorial Minos., México, D.F., 1990., 162 p.
34. DE TORRE, José M., *COMPENDIO DE FILOSOFÍA*, 2a. edición., Editorial Minos., México D.F., 1985., 514 p.
35. DEBESSE, Maurice., et.al., *INTRODUCCIÓN A LA PEDAGOGÍA*, 2a. edición., Editoral Oikos-Tau., Barcelona, España., 1979., 231 p.

36. ELTON, María., *EL DERECHO DE LOS PADRES A LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS*, 1a. edición., Editorial EUNSA., Pamplona, España., 1982., 230 p.
37. FERNÁNDEZ OTERO, Oliveros., *EDUCACIÓN Y MANIPULACIÓN*, 1a. edición., Editorial Minos., México, D.F., 1984., 224 p.
38. FERRÁNDEZ, Adalberto., et.al., *ASPECTOS DIFERENCIALES DE LA EDUCACIÓN*, 2a. edición., Ed., Editorial Ceac., Barcelona, España., 1980., 236 p.
39. FISCHL, Johann., *MANUAL DE HISTORIA DE LA FILOSOFÍA*, 6a. edición., Editorial Herder., Barcelona, España., 1984., 579 p.
40. FRANKL, Viktor E., *PSICOANÁLISIS Y EXISTENCIALISMO. DE LA PSICOTERAPIA A LA LOGOTERAPIA*, 3a. reimpression de la segunda edición., Editorial Fondo de Cultura Económica., México D.F., 1987., 359 p.
41. FULLAT, Octavi., et.al., *CUESTIONES DE EDUCACIÓN. ANÁLISIS BIFRONTE*, 2a. edición., Editorial Ceac., Barcelona, España., 1984., 240 p.
42. FULLAT, Octavi., *FILOSOFÍAS DE LA EDUCACIÓN*, 1a. edición., Editorial Ceac., Barcelona, España., 1983., 434 p.
43. GAGO HUGUET, Antonio., *MODELOS DE SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE*, 8a. reimpression., Editorial trillas., México, D.F., 1986., 80 p.
44. GALLI, Norberto., *LA PEDAGOGÍA FAMILIAR HOY*, 1a. Edición., Editorial Herder., Barcelona, España., 1976., 320 p.
45. GARCÍA HOZ, Víctor., *PEDAGOGÍA VISIBLE Y EDUCACIÓN INVISIBLE: UNA NUEVA FORMACIÓN HUMANA*, 1a. edición., Editorial Rialp., Madrid España., 1987., 216 p.
46. GARCÍA LÓPEZ, Jesús., *EL SISTEMA DE LAS VIRTUDES HUMANAS*, 1a. edición., Editorial Minos., México, D.F., 1986., 435 p.
47. GAY BOCHACA, José., *CURSO DE FILOSOFÍA FUNDAMENTAL*, 1a. edición., Editorial Rialp., Madrid España., 1987., 324 p.
48. HIRSCHBERGER, Johannes., *HISTORIA DE LA FILOSOFÍA*, Tomo II; 12a. edición., Editorial Herder., Barcelona, España., 1986., 598 p.

49. HUBERT, René., *TRATADO DE PEDAGOGÍA GENERAL*, 7a. edición., Editorial El Ateneo., Buenos Aires, Argentina., 1984., 454 p.
50. KRIEKEMANS, A., *PEDAGOGÍA GENERAL*, 1a. edición., editorial Herder., Barcelona, España., 1968., 556 p.
51. LAENG, Mauro., *ESQUEMAS DE PEDAGOGÍA*, 1a. edición., Editorial Herder., Barcelona, España., 1977., 285 p.
52. LAENG, Mauro., *VOCABULARIO DE PEDAGOGÍA*, 3a. edición., Editorial Herder., Barcelona, España., 1982., 305 p.
53. LARROYO, Francisco., *DICCIONARIO PORRÚA DE PEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*, 1a. edición., Editorial Porrúa., México, D.F., 1982., 601 p.
54. LARROYO, Francisco., *HISTORIA GENERAL DE LA PEDAGOGÍA*, 20a. edición., editorial Porrúa., México, D.F., 1984., 800 p.
55. LEMUS, Luis A., *PEDAGOGÍA. TEMAS FUNDAMENTALES*, 14a. reimpresión., Editorial Kapelusz., Buenos Aires, Argentina., 1985., 348 p.
56. LUZURIAGA, Lorenzo., *PEDAGOGÍA*, 16a. edición., Editorial Losada., Buenos Aires, Argentina., 1984., 331 p.
57. MÁRQUEZ MURO, Daniel., *LÓGICA*, 5a. edición., Editorial E.C.L.A.L.S.A., Librería Porrúa Hnos. y Cía. S.A., México, D.F., 1983., 358 p.
58. MIALARET, Gastón., *DICCIONARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*, 1a. edición., editorial Oikos Tau., Barcelona, España., 1984., 538 p.
59. MORENO, Juan Manuel., et.al., *HISTORIA DE LA EDUCACIÓN*, 4a. edición., Editorial Paraninfo., Madrid, España., 1984., 544 p.
60. MÜLLER, Max., et.al., *BREVE DICCIONARIO DE FILOSOFÍA*, 3a. edición., Editorial Herder., Barcelona, España., 1986., 461 p.
61. MURGA, Purificación., et.al., *DICCIONARIO RIODUERO DE PEDAGOGÍA*, 1a. edición., Ediciones Rioduero., Madrid, España., 1980., 237 p.
62. PALMADE, Guy., *INTERDISCIPLINARIEDAD E IDEOLOGÍAS*, 1a. edición., Editorial Narcea., Madrid, España., 1979., 232 p.

63. PIEPER, Josef., *DEFENSA DE LA FILOSOFÍA*, 5a. edición., Editorial Herder., Barcelona, España., 1982., 146 p.
64. PLIEGO, María., «*TAREA PEDAGÓGICA URGENTE*», *ISTMO*, Revista bimestral., UNIVERSIDAD PANAMERICANA., No. 170., México, D.F., 1987., p. 56
65. REALE, Giovanni., et.al., *HISTORIA DEL PENSAMIENTO FILOSÓFICO Y CIENTÍFICO*, 1a. edición., Editorial Herder., Barcelona, España., 1988., Tomo III, 1015 p.
66. SAN CRISTOBAL SEBASTIÁN, Antonio., *FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN*, 1a. edición., Editorial Rialp., Madrid España., 1965., 422 p.
67. SEIFFERT, Helmut., *INTRODUCCIÓN A LA TEORÍA DE LA CIENCIA*, 1a. edición., Editorial Herder., Barcelona, España., 1977., 560 p.
68. SUÁREZ DÍAZ, Reynaldo., *LA EDUCACIÓN. SU FILOSOFÍA. SU PSICOLOGÍA. SU MÉTODO*, 6a. reimpresión., Editorial Trillas., México, D.F., 1987., 182 p.
69. TITONE, Renzo., *METODOLOGÍA DIDÁCTICA*, 8a. edición., Editorial Rialp., Madrid, España., 1981., 707 p.
70. VARIOS., *DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*, 1a. edición., Editorial Diagonal-Santillana., México, D.F., 1983., 1528 p.
71. VARIOS., *GRAN ENCICLOPEDIA RIALP*, 6a. edición., Editorial Rialp., Madrid, España., 1989., Tomo I, 801 p., Tomo VIII, 867p., Tomo IX, 860 p., Tomo XVII., 878 p.
72. VERNEAUX, Roger., *EPISTEMOLOGÍA GENERAL O CRÍTICA DEL CONOCIMIENTO*, 7a. Edición., Editorial Herder., Barcelona, España., 1985., 248 p.
73. VON CUBE, Felix., *LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN*, 1a. edición., Editorial Ceac., Barcelona, España., 1981., 192 p.