



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
" ARAGON "

22

27

**"LA FORMACION PEDAGOGICA Y  
LA CONSTRUCCION DE UN NUEVO  
SUJETO ETICO"**

**T E S I S**

Que para obtener el Título de:

**LICENCIADO EN PEDAGOGIA**

**P r e s e n t a :**

**ARCELIA SALOME LOPEZ CABELLO**

Director de Tesis: Lucero Argott Cisneros

San Juan de Aragón, Edo. de Méx. 1996.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



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 esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

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

A mis padres con toda mi admiración,  
por brindarme, todo el apoyo, cariño y  
reserva total libertad. A ellos, gracias.

A mis hermanos Mariana, Moisés y especialmente Adrián,  
por estar dispuestos a dialogar, comprometerse y luchar por la transformación de  
su realidad.

Para mi abuela,  
por ser ella quien me guía por los hermosos caminos  
del mundo de la fantasía.

Para Lucero Argallé,  
por su paciencia e inteligencia,  
por ser una mujer fuera de serie.

A todos mis tíos, especialmente para Consuelo,  
a ella, con cariño.

Para Arcadio,  
mi mejor amigo.

Para Victor,  
porque lo importante es el diálogo.

## ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. ENCUADRE HISTÓRICO-FILOSÓFICO DE LA MODERNIDAD EUROPEA.	1
1.1. Razón y cientificidad en el progreso capitalista burgués europeo.	3
1.2. La crisis de la razón y la racionalidad en Weber.	12
1.3. Las dos caras de la modernidad.	17
CAPÍTULO II. REVALORIZACIÓN Y RESCATE DE LA FORMACIÓN COMO OBJETO PEDAGÓGICO EN EL CONTEXTO DE LOS PROCESOS MODERNOS	26
2.1. Constitución de la pedagogía desde el marco moderno.	29
2.2. Ciencias de la Educación como aporte de la pedagogía.	43
2.3. El retorno de la formación como objeto de estudio de la pedagogía: una relectura de los clásicos griegos.	51
2.4. La formación como una necesidad reconocida. Hegel y el problema pedagógico.	60

<b>CAPÍTULO III. EL NUEVO SUJETO ÉTICO Y LA COMUNIDAD DIALÓGICA.</b>	<b>68</b>
3.1. Sobre la noción de Sujeto, Moral y Ética.	70
3.2. Condiciones para el sujeto ético y el papel del pedagogo.	77
3.3. Hacia la construcción de la comunidad dialógica: un propuesta latinoamericana.	84
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>97</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA GENERAL</b>	<b>102</b>

## INTRODUCCIÓN

El objeto de realizar un apartado introductorio es entablar un primer diálogo con el lector a partir del cual se pueda efectuar una visión primaria del trabajo, pero además, exponer la manera en que se fue construyendo, sus metas y también los obstáculos y limitaciones al momento de su edificación.

El interés por abordar el tema de la formación pedagógica y la ética como un campo donde puede insertarse el sujeto moderno, nace a partir del primer contacto con los discursos de teóricos como Adorno, Marcuse y Horkheimer, miembros de la Escuela de Frankfurt; así los conceptos que se manejaron con mayor importancia en el proyecto fueron esencialmente la cultura y el arte dentro de la modernidad. Sin embargo, el interés se fue modificando, encaminándose no sólo por la cuestión estética o cultural, sino sobre la situación pedagógica y la posición del profesionista.

Es entonces que la mirada se enfocaba ahora a averiguar la situación pedagógica en la modernidad partiendo de la experiencia vivida por cuatro años en la propia carrera de pedagogía en la ENEP Aragón.

La convivencia cotidiana con la licenciatura (sobre todo extracurricular) mostraba una realidad difusa, fragmentada del conocimiento y cada vez con mayor inclinación hacia la tecnificación, todo ello (desde un particular punto de vista) distaba mucho de un verdadero significado pedagógico. Esta situación y las lecturas hechas acerca de la modernidad, hicieron necesario abordar esa idea primaria de manera problemática, desde un recorte de la realidad (sin perder la totalidad) con objeto de que la historización permitiera reconstruir lo que ha sido la pedagogía y el poder así reflexionar sobre lo que actualmente ocurre.

Pero este planteamiento implica asumir una posición frente a la realidad desde el plano teórico, como la estructura que sustenta nuestras afirmaciones, hasta lo metodológico, como algo fundamental en la construcción de propuestas.

Así, la pedagogía se la consideró como un problema, al igual que la realidad que es compleja y en constante movimiento, por lo tanto su comprensión

requiere complejizar el pensamiento, esto nos lleva al enfrentamiento de la realidad no como un campo plano sino como un entramado que se presenta llena de obstáculos y de situaciones ocultas que debemos revelar.

El punto de partida es un concreto el cual se conforma por la afirmación de que existe una grave fragmentación del conocimiento en pedagogía y una primera tesis al respecto era precisamente la indiferencia hacia el sentido primario de la pedagogía y por lo cual se deducía su identidad casi nula. Es decir, la pedagogía, en su proceso de conformación histórica, ha ido perdiendo su sentido y significado original, el cual fue trabajado claramente por los griegos y orientado hacia un carácter más humanizante de los procesos de formación o educación de los hombres pues consideraban que la Paidela (base de la pedagogía) era la disciplina encargada del proceso de formación integral del sujeto: como la totalidad, la formación y creación espirituales estaban vinculada estrechamente con la acción de filosofar, es decir de "...contar con la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos el horizonte de un proyecto personal y colectivo" (Honoré, Bernard, 1980).

Esta pérdida ha sido cubierta con un sentido y significado de la pedagogía instrumental y cientificista, a partir de la conformación del proyecto de modernidad mundial y latinoamericano, el cual se reducía, para ésta última, a ser considerada como una "ciencia práctica" que tiene como fin educar a los sujetos en habilidades y destrezas elementales que les prometan ser "productivas" para el mercado actual, modificando el carácter del sujeto ético integral y humano, por un ente pragmático, egoísta y fragmentario de su propio ser.

A partir de este primer supuesto se formularon otros tantos que se desarrollaran a lo largo del trabajo.

Si la problemática versaba ahora en esa falta de identidad habría entonces que realizar una reflexión histórica con objeto de averiguar las circunstancias que rodearon la constitución de lo que hoy conocemos por pedagogía.

De ahí surgieron otra problemáticas, pero la principal se tornó hacia lo que en este trabajo se manejó como un objeto pedagógico primordial: la formación, además apareció el sujeto como el personaje esencial dentro de la formación.

Así comienza a tomar forma el primer capítulo que es construido como un campo histórico-filosófico donde se ubica la pedagogía.

En este primer apartado se realiza un recorrido a través de la modernidad, se abordan conceptos tales como la razón, la racionalidad y la tecnología, que se engendran en la sociedad europea que comenzaba a vivir cambios radicales.

La razón de encaminar la investigación desde la modernidad responde a la necesidad de reconocerla como un proyecto socio-político, donde se gestan propuestas como el liberalismo, que indudablemente repercuten en la edificación de una nueva visión de sociedad europea, pero que por ende, traería consecuencias en el continente americano como un proceso de colonización al ser impuesto y no consensado, que además, trajo consecuencias importantes en la constitución de la pedagogía contemporánea.

Primeramente se identifica históricamente a la modernidad como un proyecto que nace a partir de la llamada época del Iluminismo o también nombrada Ilustración.

En efecto, en ella se dan movimientos que resultan trascendentes para el desarrollo de la sociedad, hechos como conflictos bélicos entre naciones y la conquista de modelos son los causantes de la nueva visión que adquiere la sociedad, ahora el modelo clásico capitalista se revoluciona para ingresar a una nueva consolidación monopólica y planificada.

Con lo anterior debemos distinguir las concepciones y derivaciones de la modernidad, para ello se recurrió a la opinión de autores como Marshall Berman, Habermas y la interpretación que realiza García Canclini, en el trabajo se describe a la modernidad como una etapa histórica un tanto "espontánea", que obedece a las circunstancias del contexto en que se gesta, en cambio, la modernización se constituye como aquellos proyectos socioculturales (sobre todo europeos) que se extienden hacia todos los ámbitos de la vida social.



Las características más distintivas de esta modernización y que varios autores vislumbran son esencialmente la racionalización de todos los procesos, el desencanto del mundo (Weber), la institucionalización de los marcos normativos, la conformación de una sociedad de masas, la creciente individualización, entre otros son conceptos que se manejan en el trabajo.

Se habla de los escritos de Weber, La ética protestante y de El espíritu del capitalismo, donde se describen dos procesos en estrecha relación con la modernidad: la racionalización y el desencanto del mundo. Con la racionalización la vida adquiere un sentido de sistematización, orden, cálculo y previsión que no presentaba antes del surgimiento de los procesos modernos.

Cuando el mundo pierde su encanto, éste ya no se ve como un lugar mágico, es entonces cuando se da el desmoronamiento de la unidad religiosa y el distanciamiento de las esferas del pensamiento: moral, arte y conocimiento, la razón desplaza a la divino, ahora su lugar lo ocupa la ciencia y sobre todo la hija preferida de la modernidad: la técnica, resaltando el Ideal Ilustrado del dominio natural y social a partir del conocimiento científico, derivándose el uso de "clichés" y la formación seudocultural; la fragmentación mínima del hombre.

Para Habermas el concepto modernizador "se relaciona con un hato de procesos acumulativos que se fortalecen e intercambian entre sí: a la formación de capital y a la movillización de recursos; al desarrollo de fuerzas productivas y al aumento de la productividad del trabajo, al establecimiento de poderes políticos centrales y ala conformación de identidades nacionales, a la extensión de los derechos de participación, de formas urbanas de vida de la educación formal, a la secularización de valores y normas".<sup>1</sup>

Ahora bien, en la modernidad se gestan también procesos de individualización que se retoman como un efecto de la división social del trabajo, en donde cada individuo ocupa un lugar específico y toma decisiones desde ese espacio, por lo tanto hay un total desarraigo del grupo erradicándose poco a poco

---

<sup>1</sup> GARCÍA, CANCLINI, NESTOR. Habrá cine latinoamericano en el año 2000?, en La Jornada Semanal, México, no. 193, 21 de febrero de 1993, pp. 33.

el diálogo, el debate y la discusión entre los sujetos; con esto se intenta dar a conocer el tipo de sujeto conformado en la modernidad, para posteriormente confrontarlo con el que se propone en el tercer capítulo.

Sin embargo la modernidad no siempre se miró de esta manera, a su alrededor se tejieron muchas y muy diversas opiniones que podríamos llamar utopías u otra cara de la modernidad, en algunas se expresaban la confianza hacia la ciencia y el desarrollo de la tecnología en el proceso industrial como una forma de liberación.

Una de las utopías que se manejan en el primer apartado versa sobre la "felicidad generalizada" proveniente del cambio en las posiciones e imposiciones de trabajo. Otra era la abolición del mal (la mediocridad) a través del conocimiento científico, así, por medio de la revolución educativa erradicarían estos obstáculos y entonces se podría tener control sobre la naturaleza.

O bien, se pensaba que por medio de la modernidad se llegaría a la implantación de un gobierno satisfactorio, cuyo principio rector fuese la democracia y la igualdad. Sin embargo, estas utopías perdieron credibilidad y a medida que el proyecto moderno avanza y ante la existencia de modelos de vida insatisfactorios, los sujetos buscan nuevos sentidos por donde guiar su proyecto. El "fundamentalismo étnico" con los movimientos radicales y la "limpieza racial", el surgimiento de los "skinhead" y las manifestaciones neonazis, constituyen de alguna manera ejemplos (extremistas) de esa necesidad por construir un proyecto de vida auténtico, pero destructivo de la humanización del sujeto.

Además, a partir del recorrido histórico, podemos dar cuenta de la decadencia de expectativas de vida, pero además, el desinterés político y la indiferencia de los partidos políticos, quienes son rebasados por la sociedad civil.

Aunado a esto, en el primer capítulo se vislumbra una carencia por el dialogar, la relación entre iguales se ve únicamente como un medio para lograr fines, lo que Weber y más recientemente, los teóricos de Frankfurt denominan la razón instrumental, que cada día permea más la vida social.

Lo anterior se podría homologar un tanto con los rasgos individualizantes, aunque hay que apuntar la diferencia entre el desarrollo del individuo y el individualismo.

En el primer caso se trata de la constitución de una personalidad autónoma, responsable, reflexiva, en el segundo, de la conformación de átomos sociales (o sea una visión fragmentada de la sociedad) en donde juntos constituyen una "masa amorfa", sin capacidad de crítica; esta individualización, al igual que la homogeneización se da de manera institucional, complejizándose a tal punto que se habla incluso de masas individualizadas. La individualización es otro factor dentro de la modernidad, pero a través de esta investigación se apuesta por el resurgimiento del individuo (éticamente) y la posibilidad de un "reencantamiento" desde nuestra propia realidad latina.

A partir de este encuadre se conforma el segundo capítulo, donde se realiza un breve recorrido por la conformación de la pedagogía, hecho que da cierta continuación al capítulo anterior, el objetivo es reconocer como se ha ido constituyendo el término pedagogía y los conceptos que se le atribuyen a partir del siglo XVIII y terminando con las propuestas marxistas.

En un segundo momento, y en base a esta historización, se realiza un análisis sobre lo que se ha llamado Ciencias de la Educación (este análisis responde precisamente al objetivo de presentar una breve historia de la pedagogía, y averiguar como han trastocado su sentido primario ya que a medida que avanza la modernidad lucha, o mejor dicho, es obligada a convertirse en una ciencia, con todo lo que ella implica), donde se cuestiona desde la formación como una vía para la educabilidad del sujeto y la revalorización del sentido de Paidela de los griegos.

Se expone la polémica surgida de los preceptos modernos sobre la necesidad imperiosa de convertir todas las disciplinas sociales en ciencias; el debate es breve, sin embargo, nos da cuenta de la posición de la pedagogía ante esta situación y el papel del pedagogo ante su práctica y su realidad.

Se pugna porque la pedagogía deba regresar a su concepción primaria, no para adoptarla al pié de la letra, sino para hacerla nuestra a partir de la historia contemporánea. Es entonces que se coloca a la Paidéia como el término mas preciso que engloba el sentido de formación que se pretende dar en el trabajo a la pedagogía.

Así en un segundo momento se habla del pedagogo y su papel como agente de cambio y, por ende, constructor de propuestas y proyectos de vida acordes a su realidad. Aquí la problemática manifiesta es la formación, la cual es abordada desde un sentido de apertura (descartando la posibilidad de que se le "encajone" en el concepto de capacitación, que nada tiene que ver con el sentido que aquí se le da).

Ahora bien, es sabido por todos que el proceso de industrialización no es exclusivo de una sola esfera, por el contrario, en cuanto el mundo adquiere una visión tecno-industrial, se privilegian ciertos saberes, relegando otras prácticas que no resultan útiles o productivas, negando la posibilidad a otros campos como es el arte o dentro de la escuela, los espacios que aparentemente no forman al sujeto (cine, teatro), por ello se apela en este capítulo sobre la necesidad de llevar a la pedagogía mas allá de lo meramente curricular.

Pero esto no podría ser posible si antes no reconocemos su objeto primordial: la formación, y la reconceptualizamos como lo hicieron los griegos; de esto precisamente versa la última parte del capítulo donde se recurre a las estructuras conceptuales de los griegos y se realiza una defensa de sus términos, apoyando todo esto en un filósofo contemporáneo que nos habla también de la formación como objeto de la pedagogía: Hegel, se recurrió a él porque representa una autoridad teórica respecto a la pedagogía como formación, digamos que nos ayuda a contemporaneizar la propuesta griega, ya que se ubica en un lugar histórico que le permite observar el camino que tomaría la modernidad y con ella la pedagogía y si se piensa que el contexto es diferente, hay que recordar que se intentó que sus propuestas en este trabajo fueran reconceptualizadas y no solamente adaptadas. Por ello Hegel nos proporciona aún elementos esenciales

para la constitución de una pedagogía que pugna por la formación no de un sujeto técnico, sino un ser formado en los preceptos humanistas de responsabilidad, ética, respeto y sobre todo acción para su realidad.

Es el tercer capítulo donde tal vez se lleve una carga mas fuerte en cuanto a propuesta se refiere ya que se realizan análisis respecto a los conceptos ética y moral, pero además se dan ciertas pautas para la constitución de espacios o comunidades dialógicas donde accionen los nuevos sujetos éticos.

Se reconceptualiza en este capítulo términos como ética, moral y sujeto, para además se expone el espacio donde se desarrollan estos términos nombrándolo comunidad de diálogo, esto a partir de las lecturas de Freire y Habermas sobre la necesidad de construir campos de acción donde se empezaran a gestar nuevos proyectos de vida tendientes a rescatar nuevamente al sujeto que ha sido ignorado y oprimido por los procesos modernizadores.

La relación entre estos autores tiene que ver con el propio marco teórico que se maneja, esto es la propuesta de la Pedagogía Radical y la Teoría Crítica en tanto que un objetivo primordial de ésta es la conformación de un hombre transformador y activo en su realidad, y esto es algo que ambos autores no asumen explícitamente pero que sus propuestas teóricas lo conllevan y eso se podrá explicitar a lo largo de este tercer capítulo.

Ahora bien, anteriormente, se mencionó al desencantamiento como aquella pérdida o incredulidad hacia lo que no era palpable para el desarrollo capitalista, pero al parecer, a pesar de la existencia de mecanismos racionales, aún pueden existir practicas individuales, íntimas, que se efectúan en la vida cotidiana y logran escapar de la lógica moderna, esto es precisamente por lo que se apela en este capítulo, resignificar lo cotidiano a partir de una toma de conciencia de nuestro estar en el mundo, más exactamente en nuestra realidad latinoamericana, tomando en cuenta el desarrollo de la modernidad europea revisado en el primer capítulo, la relación lógica que podemos establecer aquí es entonces la necesidad de rescatar los espacios micro a pesar de la existencia de procesos modernizadores que pretenden abarcar los más mínimos espacios.

La modernidad en nuestro país se ha dado de manera sui géneris en comparación con la europea esto hace probable que nuestra sociedad tenga posibilidades de mostrarnos mecanismos de resistencia y sujetos dispuestos a llevar a cabo nuevos proyectos utópicos con miras a la edificación de un nuevo sujeto ético.

Con esto no se desconoce las ventajas que ha traído la modernidad, sin embargo en América Latina "las naciones y las etnias siguen existiendo. El problema clave no parece ser el riesgo de que las arrase la globalización, sino entender como se reconstruyen las identidades étnicas, regionales y nacionales en el proceso de hibridación intercultural, si concebimos alas naciones como escenarios multideterminados, donde diversos sistemas se interceptan e interpelan..."<sup>2</sup>.

Desde esta investigación se reconocen esos espacios multideterminados y la diversidad de propuestas que ellos contienen y si bien no se pretende dar una respuesta exacta sobre cómo se organizarán operativamente en la sociedad, si se consideran como esfuerzos tendientes a proponer una nueva forma de vida.

Se apuesta entonces por la construcción de un sujeto ético latino que de cuenta de su realidad y que por lo tanto tenga posibilidades de transformarla desde sus propias perspectivas, este trabajo puede constituir una de ellas.

Pero esa construcción del nuevo sujeto ético se tiene que dar obviamente bajo ciertas situaciones, la propuesta que se maneja aquí es la de Freire que resulta muy atractiva al respecto y retomando un poco de la teoría de Habermas, se construye a lo largo del capítulo una propuesta que se centra en la constitución de comunidades de diálogo.

Estas comunidades están encaminadas al consenso, al acuerdo efectuado de una manera consiente y responsable por parte de los miembros que la conforman, menester es entonces la construcción del nuevo sujeto ético, dedicado a una verdadera transformación de su realidad, por medio de una acción

---

<sup>2</sup> Ibidem pp. 34.

comunicativo, dirigida hacia la articulación discursiva en donde entren en juego la creación de diálogos y la conciencia ética.

Se hace hincapié en la ética y una nueva mirada hacia ella, ya que desde esta perspectiva, el hablar de un nuevo sujeto ético, hace referencia a cuestiones de responsabilidad y compromiso, pero además, y como se maneja a lo largo del discurso correspondiente a este último capítulo, "el ethos así descrito es, a mi modo de ver, el mínimo exigible para una ética del ciudadano en un país democrático que haga suyos por tanto, valores como libertad, en el sentido de autonomía, la solidaridad con defensa de los derechos de los seres autónomos, el respeto a sus ideales de felicidad, a sus propuestas de máximos, que es el modo de expresar el respeto a la diferencia".<sup>3</sup>

Por ello se apela no a una moral formal o moralista, sino más bien a una ética donde se rescaten valores como libertad, el respeto y la responsabilidad en cada individuo.

Los sujetos desde este trabajo tienen entonces la posibilidad de negociación y consenso, en marcos de respeto a su opinión y su propio derecho de expresión y libertad.

Y si bien autores como Weber y el propio Habermas coinciden en señalar que la modernidad "seguirá teniendo conexiones necesarias con el desencantamiento del mundo, con las ciencias experimentales y sobre todo con una organización racionalista de la sociedad que culminará en empresas productivas eficientes y aparatos estatales organizados"<sup>4</sup>, es cierto también que fuera de discursos izquierdistas acabados, hayamos alternativas como la constitución de mundos de vida donde ya no se haga referencia sólo a las patologías de la modernidad, sino se constituya como un espacio guiado a la conformación del SER, contrarrestando los efectos de la razón instrumental y el poder administrativo.

<sup>3</sup> CORTINA, ADELA. "Ética comunicativa" en Camps, Victoria. Concepciones de ética. Ed. Trilite, Madrid, 1992, pp. 194.

<sup>4</sup> GARCÍA, CANCLINI. Op. Cit. Pp. 88.

La idea sería crear un Estado democrático, de derecho, libre de violencia, no coercitivo, cuyo principio rector sea el diálogo reconociendo a la vez la subjetividad de cada individuo, ya que "...los hombres piensan de modo muy diverso de suerte que su voluntad no puede ser situada bajo ningún principio común, siguese de ahí que tampoco pueda ser situada bajo ninguna ley externa conforme con la realidad de todos.

Por lo tanto, el Estado civil, considerado simplemente Estado jurídico se funda en los siguientes principios:

1. La libertad de cada miembro de la sociedad, en cuanto hombre.
2. La igualdad de éste con cualquier otro, en cuanto súbdito.
3. La independencia de cada miembro de una comunidad en cuanto ciudadano.

Estos principios no son leyes que dicta el Estado ya constituido, sino más bien las únicas leyes con arreglo a las cuales es posible el establecimiento de un Estado de conformidad con los principios racionales puros del derecho humano externo en general.<sup>5</sup>

Con esto se da cuenta de la importancia que adquiere la propuesta de mundo-de-la-vida, en donde nunca se niega lo macro, y por el contrario su desarrollo será a pesar y dentro de ello.

La manera de manejar la investigación obedece por otro lado a una metodología específica. Se mencionó anteriormente que un elemento utilizado es la problematización de la temática.

Cuando se usa el término problematización se hace referencia a procesos de ruptura y apertura que se dan de manera paralela en la metodología, hacia el objeto o campo problemático.

El proceso de problematización parte de la aprehensión de la realidad, la determinación del objeto, o sea situarlo históricamente y construir un concreto

<sup>5</sup> KANT, EMANUEL. Teoría y práctica. Ed. Tecnos, Madrid, 1986, pp. 26-27, citado en Espinoza y Montes, Ángel, Proyecto de investigación, "Sujetos sociales y ética de la formación docente", mat. foto.



pensado<sup>6</sup> (hacer una re-construcción de la realidad, lo que se realizó en el primer capítulo, dando un contexto un tanto amplio de donde se ha movido la pedagogía), este es un primer momento donde es menester determinar el objeto a partir de la concreción de la realidad (en contra de los esquemas hipotético-deductivos) de ahí la importancia de reflexionar en base a cuestiones históricas y políticas, que indudablemente repercuten en nuestro campo problemático: la pedagogía. Y es precisamente el objeto que se pretende al presentar cada uno de los capítulos, ya que a partir de este proceso de problematización, se pretendió dar en primer término, elementos que pudieran servirnos como un marco histórico-filosófico útiles para comprender y explicar nuestro objeto.

De ahí que el trabajo pretenda ir de un concreto real, pasando por un abstracto y finalmente aterrice en un concreto, pero ahora pensado y renovado, en este caso estos tres momentos estarían representados por cada uno de los componentes de esta investigación y se concretizan en las conclusiones.

Esta propuesta crítica e innovadora es abordada por Hugo Zémelman; para él el propósito es describir, analizar y reflexionar a nuestra realidad desde una óptica crítica, que coadyuve a su transformación.

Para poder efectuar esa transformación es necesario, en primera instancia, reconocer las opciones viables, pero además enriquecer esa visión que tenemos de la realidad, lo que se pretende es lograr trascender esas opciones en contenidos políticos concretos (propuestas o utopías como las llamaría Puigros, en este caso, se concretizan en el último capítulo), Zémelman propone dos líneas de reflexión que se pretendieron llevar a cabo a lo largo de la investigación:

- a) la construcción del conocimiento,
- b) el sujeto capaz de generar y usar ese conocimiento.

De ahí que la captación de la realidad no deba hacerse de manera mecánica, desde una sola visión, por el contrario, hay que contar con un universo de opciones múltiples que nos permita abordar o re-conocer esa realidad. Es

---

<sup>6</sup> Ver DE LA GARZA, ENRIQUE. El método Concreto-Abstracto-Concreto. Cuadernos de la ENEP Aragón, no. 17, 1987.

necesario aclarar que el uso de un campo de opciones (como posibles momentos por los que pudiera desarrollarse los objetivos del objeto problematizado) exige una apertura hacia lo objetivo, la apertura nos lleva a una situación que debe existir en toda investigación, el control de "los condicionantes teóricos, experienciales e ideológicos" de los que nos habla Zémelman.<sup>7</sup>

Es así que en todo proceso problematizador deben existir ciertos elementos (o categorías) que definen a la investigación, o sea, los criterios para la construcción de un análisis de la realidad, por ejemplo, esas categorías van desde el propio concepto de modernidad y lo que ella implica (razón, racionalidad, tecnificación) hasta conceptos nodales como pedagogía, formación, ética, moral y sujeto.

El problematizar significa romper con los límites tecno-formales, es el pensar de manera aprehensiva y no sólo explicativa, así la problematización va más allá de la conjetura, Zémelman lo resume así: "...la crítica problemática es un cuestionamiento de las formas teóricas cerradas; tanto por el tipo de discurso científico, como por la necesidad e verdad para la producción económica, como para el proceso político."<sup>8</sup>

Aquí reside la importancia de la problematización como una opción investigativa en la pedagogía.

El campo problemático se vislumbra como una diversidad en donde subsisten a la vez problemas de distinta índole, pero que se encuentran interrelacionados; en cierto modo se podría caracterizar como un campo para la interdisciplinaridad. Puiggrós al respecto destaca esencialmente tres diferencias primordiales entre la problematización y la forma tradicional de abordar la realidad:

a) los aspectos se versan desde un examen de procesos histórico-sociales,

<sup>7</sup> Aunque sabemos que el investigador no puede desprenderse totalmente de su propia subjetividad; sus preconcepciones, experiencias, ideología y cultura le son inherentes y por lo tanto difíciles de ignorar o lograr emitir un juicio completamente imparcial, es menester una vigilancia epistemológica y un control de los condicionantes, aunque en esta investigación resulto un tanto difícil y se puede observar en algunos momentos esa imparcialidad.

<sup>8</sup> ZÉMELMAN, HUGO, y MARTÍNEZ, ALICIA, Conocimiento y sujetos sociales. (Mat. mimeo.)

b) la definición de relación con otros campos no seguirá la línea de la unidad, sino la ruptura, discontinuidad e imposibilidad de saturación entre educación, política y sociedad, dando como resultado un trabajo interdisciplinario,

c) reconocer que la función histórica de la escuela no cumple cabalmente sus objetivos, en tanto que no logra una imposición total, y se contemplan coyunturas o momentos de resistencia por parte de los sujetos que pretenden reinventar su realidad por medio de proyectos nuevos de vida, así se maneja especialmente el tercer capítulo.

Pero este campo de opciones que ya se mencionó, lleva consigo el "recorte articulado" de la realidad, es decir, el recorte de conceptos indicadores que se inscriben en las diversas áreas temáticas (economía, política, cultura, psicología, historia) y el reconocimiento de las posibles articulaciones; en la investigación esta cuestión se hace presente desde el primer capítulo, ya que se efectúan esos recortes de la realidad histórico-política, en donde se pretende reconocer el devenir del problema; el recorte epistemico-filosófico, donde se reflexiona en torno al pensamiento y la teoría del conocimiento en la modernidad; el recorte político-económico y por último y tal vez un elemento esencial, el recorte de la constitución ética del sujeto.

Ahora bien, para la construcción de ese conocimiento y el desarrollo de la investigación se retomó el llamado espiral marxista o como lo define De la Garza, el método Concreto-Abstracto-Concreto y que tiene que ver también con la propuesto por Zémelman.

Esta metodología parte de la realidad concreta, pero se reconstruye en el primer concreto a nivel de determinación abstracta (concreto pensado o lo que podríamos definir como problematización del objeto) así la investigación desciende nuevamente al concreto ya pensado.<sup>9</sup>

Con esta pequeña explicación se pensará que es una metodología lineal, por el contrario, hay que tomar en cuenta su movimiento en espiral, en donde se

---

<sup>9</sup> Ver DE LA GARZA, ENRIQUE. El método concreto-abstracto-concreto. Cuadernos de la ENEP Aragón, no. 17, 1989.

reestructura el concreto real constantemente y por ende es diferente al momento de abstracción, mientras que en el concreto pensado se modifica su exposición, es un constante movimiento dialéctico. Este es equiparable tal vez con el llamado Círculo hermenéutico o de *Verstehen*, a través del cual se comprende la "cosa" o el objeto problematizado; ahora bien, aquí el comprender se observa como un acuerdo donde el lenguaje es el medio adecuado en donde se establece un consenso, es así que el acuerdo significa la posibilidad de diálogo como modo concreto de consenso.

Lo anterior nos da pie para explicar lo que desde el proyecto de investigación se planteó respecto a la metodología y esto es la necesidad de establecer compromiso y coherencia respecto al marco teórico en que se sustente la investigación, en este caso la metodología es muy acorde ya que como marco teórico (la "columna vertebral" del trabajo) se adoptó la llamada Teoría Crítica, por un lado y la Pedagogía radical, ambas se comprometen con la idea de hombre como ser transformador y activo de su realidad y como tal no debe ser considerado como un sujeto estático y apolítico, por el contrario, sus acciones van encaminadas primeramente al establecimiento de consensos o diálogos entre sus iguales, pero lo más importante proponer cambios para la sociedad que ellos consideran en constante movimiento.

La teoría crítica no desea ceñir sus preceptos a fórmulas cerradas, sino que busca la apertura y la transformación mediante acciones políticas.

El caso entonces no es "colocarse en el lugar del otro" (objeto de estudio), sino poder dialogar entre los posibles interlocutores e Interpretar, pero a la vez comprenderlos y tener como posibilidad la construcción del conocimiento.

Esta metodología exige además la edificación de categorías o conceptos genéricos. De la Garza, por ejemplo, expone esta constitución de categorías al realizar un análisis del trabajo de Marx en su Introducción del 57, en donde nos habla en primer lugar de categorías simples como mercancía y a raíz de ésta de una explicación del sistema capitalista de ese contexto. En este trabajo existen varias categorías, como la modernidad y sus procesos y la constitución de la

pedagogía a partir de estos, de aquí se desprenden otras que dan contenido a la investigación.

La constitución de la primera parte del trabajo es más bien de corte histórico-filosófico y epistémico-político, como ya se mencionó, ahí se realiza un recorte de los conceptos indicadores que se inscriben en las diversas áreas temáticas y el reconocimiento de posibles articulaciones.

De hecho existe entre los tres capítulos ejes articuladores que conducen la investigación y que finalmente dan cuenta del enlace existente entre estos tres, así la intención general al construir cada uno de ellos responde a la necesidad primera de reconceptualizar a la pedagogía y erigirla como una disciplina esencial en la formación del sujeto que se propone, entonces aquí el lugar que ocupa el pedagogo es de vital importancia si se toma en cuenta que es el profesionalista por excelencia inmerso en los procesos formadores.

Así el primer capítulo se encamina a darnos una referencia histórica sobre la modernidad, es decir tiene como primordial objetivo, ubicar nuestra práctica en una realidad muy concreta, esto se prosigue en el segundo capítulo donde se rastrea la historia de la pedagogía dentro de ese marco moderno, pero además se presenta una opción poco apreciada, la pedagogía desde los griegos y reconceptualizada con Hegel.

Una vez ubicada el objeto de la pedagogía en un plano histórico-filosófico, la tarea consistía en lograr una propuesta viable para la constitución de esa pedagogía y por ende el individuo ético proclamado desde un principio como aquel capaz de ser transformador y activo en su realidad, de ahí que se retomaran autores cuyas propuestas parecen un poco distantes, pero que de alguna manera se ubican en esa necesidad de creación de un nuevo sujeto ético dispuesto al diálogo y al consenso, lo que se pretendía precisamente al considerar a la Pedagogía Radical y a la Teoría Crítica como las bases del trabajo.

De ninguna manera la investigación queda totalmente acabada, al contrario, esto es solo una pequeña aportación ante esa necesidad de transformación.

El trabajo resultó exhaustivo y plagado de problemas de toda índole y como toda creación humana no exento de grandes errores, sin embargo, no es imposible que comience a trascender el papel y comience a crecer ese nuevo sujeto ético.

Arcelia Satomé López Cabello

ha sido  
adad: la  
unado a  
roblemas  
como los  
icia a esta  
i como un  
le procesos  
idad sino la  
tivos de la  
cientificidad,  
n compromiso

El trabajo resultó exhaustivo y plagado de problemas de toda índole y como toda creación humana no exento de grandes errores, sin embargo, no es imposible que comience a trascender el papel y comience a crecer ese nuevo sujeto ético.

Arcelia Salomé López Cabello

## CAPÍTULO I. ENCUADRE HISTÓRICO-FILOSÓFICO DE LA MODERNIDAD EUROPEA.

Es claro para todos que en los últimos años el mundo se ha visto envuelto en múltiples transformaciones que de una u otra manera marcan el ritmo histórico de la humanidad, sucesos como los acelerados procesos de industrialización, el debilitamiento de la Iglesia Católica y con ello el desmoronamiento de la unidad religiosa, los conflictos internacionales; etcétera, todos ellos (valores, ideas, proyectos) en su conjunto se engloban en un proceso que en ocasiones, dada su complejidad conceptual e histórica, es difícil identificar claramente: la modernidad.

De alguna manera (y esto es innegable) la problemática de estos tiempos tiene que ver con la constitución de la modernidad ya que algunos llaman erróneamente etapa histórica, con lo cual parecería que es más bien como un paso mecánico de un momento histórico a otro, o la consecuencia de lo anterior, al contrario de esto, la modernidad debe conceptualizarse como un proyecto en donde confluyen diversas ideas (las que podemos llamar burguesas y las de corte más bien humanista) de diferentes perspectivas teóricas y proyectos de vida; de ahí que se califique como erróneo el pensar a la modernidad como otro escalón de la historia (en ascenso o descenso según la ubicación teórica) y se ignore los debates que se gestaron en su interior, entre ellos se localiza nuestro campo de estudio: la pedagogía y lo que debe ser su principal objeto a investigar,<sup>1</sup> la educación o mejor dicho los procesos formativos del sujeto.

---

<sup>1</sup> Adriana Puiggrós analiza lo que ya algunos hemos podido corroborar con tristeza, la educación ha sido abordada desde diversos ámbitos, sin embargo nunca, o casi nunca, desde su problemática nodal: la formación, y si por ejemplo desde lo político, o como se conoce en nuestro país como "grilla", aunado a ello nos presenta las dificultades a las que se enfrenta el pedagogo por definir su propia práctica, problemas que tienen relación con los obstáculos epistemológicos que se han presentado a la pedagogía (como los debates eternos sobre su cientificidad, al respecto en el capítulo II de este trabajo se hace referencia a esta problemática). La propuesta de Puiggrós parece atractiva, en tanto que rescata a la pedagogía como un campo problemático (según Zúñelmann) en donde: a) los procesos se verán desde un examen de procesos histórico sociales, b) la definición de la relación con otros campos no seguirá la línea de la unidad sino la ruptura, c) la existencia de una sutura pedagógica, es decir el incumplimiento de los objetivos de la educación, o sea, no logra su imposición total, siempre existen mecanismos de resistencia.

Es por ella que se pretende rescatar el OBJETO PEDAGÓGICO, el problema no radica en su cientificidad, sino la tarea es reconceptualizar su objeto: la FORMACIÓN y el papel del pedagogo como un compromiso



Pero antes que nada es preciso aclarar que hablar de los términos modernidad y pedagogía implica un rastreo histórico filosófico hacia la génesis del pensamiento que nos atañe en estos momentos, es menester además analizar las cuestiones políticas, sociales y económicas que lo rodean, el propósito aquí es reconocer los procesos que influyeron en su constitución hasta nuestros días, es decir, se intenta reconstruir "la historia corta" de la modernidad y el concepto que adquiere la pedagogía dentro de aquella.

Con lo anterior nos asalta una duda ¿por qué estudiar a la pedagogía desde la modernidad?, la respuesta parecería sencilla: vivimos en un mundo innegablemente moderno; avances tecnológicos, sofisticados medios de comunicación, grandes centros comerciales, sin embargo la duda sigue en pie, es por ello que para explicar problemáticas pedagógicas, y hechos como la masificación de la cultura, la automatización del conocimiento, o la especialización de las disciplinas, entre otras, hay que remitirnos al momento donde empezaron a ser patentes o sea la modernidad.

Ahora bien, cuando se habla de modernidad desde una posición latinoamericana y específicamente mexicana, parecería que hacemos referencia a procesos completamente ajenos desde su raíz, ya que este concepto es un término "importado", se podría hablar incluso de proyectos impuestos por las metrópolis, los cuales tendrán consecuencias obviamente diferentes a los contextos que las vieron nacer.<sup>2</sup>

sin embargo, a pesar de nuestra situación y dado que en América Latina son pocos los proyectos autónomos que se generan (y menos aún reciben apoyo institucional) en torno a la pedagogía, es menester entonces analizar cómo penetran esos procesos modernos europeizantes y cómo son asimilados en los

---

(ético, político, pedagógico). Ver PUIGGROS, ADRIANA. Imaginación y crisis en la educación latinoamericana. Edt. Grijalbo, colección Los Novelas, México, 1990.

<sup>2</sup> Nos hemos convertido en algo parecido a un "basurero de proyectos extranjeros". Los programas obsoletos que se usaron en Europa de la postguerra son aplicados ahora a los países proveedores de materia prima y peor aún se nos ha negado la posibilidad de participar igualmente en la producción pedagógica y cultural, sumando además la imposición de proyectos educativos por parte de organismos internacionales como la UNESCO o el FMI a países latinoamericanos y en general a los llamados del tercer mundo.

países latinos, efectuaremos en primera instancia un recorrido histórico-filosófico a través de los procesos que lograron constituir a la modernidad desde Europa misma, distinguiendo los procesos antagónicos que se generaron a partir de su consolidación y que aquí se reconocen como "dos grandes tradiciones del pensamiento".

### **1.1. Razón y cientificidad en el progreso capitalista burgués europeo.**

La modernidad es vista por muchos en primera instancia como una etapa histórica, sin embargo supera esa categoría para convertirse en todo un proyecto innovador que tiene sus antecedentes más inmediatos en el siglo XVI, incluso desde un momento que precede al Iluminismo<sup>3</sup>: el Renacimiento.

En el Renacimiento se re-valoriza al hombre considerándolo el centro y medida de toda existencia, se retoman los modelos clásicos griegos; es el inicio de una etapa en donde el uso de la razón se opone al fanatismo religioso a través de la libertad humana. Se desatan movimientos contra el monopolio de la Iglesia Católica, como la Reforma luterana. Aquí se localiza la génesis de un nuevo sujeto en el que ya en el siglo XVIII se sintetizan las ideas modernas: el burgués.

De lo anterior podemos deducir que la idea de modernidad se transformó a través del tiempo, así como la concepción del sujeto que se pretendía formar. Marshall Berman habla de varios periodos de la modernidad: "...en la primera fase...siglo XVI hasta finales del XVIII, las personas comienzan a experimentar la vida moderna (sin embargo) tienen poca o nula sensación de pertenecer a un público o comunidad moderna. (La segunda) fase comienza con la revolucionaria (y a la vez) el público moderno del siglo XIX puede recordar lo que es vivir...en mundos que no son en absoluto modernos (es decir, existe una cierta incertidumbre respecto a su momento histórico), de esta situación de vivir en dos

<sup>3</sup> Es difícil separar Iluminismo y modernidad ya que son procesos que comparten categorías tales como razón, libertad; es imposible pensar en el Iluminismo sin evocar la Revolución Francesa y sus ideales, o hablar de la modernidad sin hacer referencia a la razón, podemos considerarlos dentro de un proyecto.

mundos emergen... las ideas de la modernización y modernismo. En el siglo XX el proceso de modernización se expande<sup>4</sup> pero a su vez esa idea de modernidad, a medida que se despliega se fragmenta hasta el grado que hoy día hemos perdido todo contacto con las raíces de ésta.

De lo anterior concluimos la necesidad de explorar esa génesis, así podemos decir que la modernidad es un gran proyecto socio-cultural, económico y político europeo que se desliza por todos los ámbitos de la vida. Sin embargo hay que reconocer la existencia no sólo de un movimiento de Ilustración, sino de una variedad que más adelante se señala como las dos caras de la modernidad.

En el siglo XVIII, la Ilustración, o también llamada Siglo de las Luces, se constituyó como un movimiento político donde las ideas de libertad, igualdad y justicia se encaminaron hacia la lucha revolucionaria, puede ser considerada incluso como un "estado preparatorio" de democracia burguesa que vendría a derivar en un régimen proletario.<sup>5</sup>

En Francia el ejercicio de la RAZÓN es entender al hombre desde un modelo sistematizado, desde el punto de vista científico.<sup>6</sup>

La metafísica se convertía en la esfera de lo incognoscible, a ella se dedicarían los estudios de lo transfenoménico, desde aquí intentaron separar la ético, la metafísica y la teología. En sí para los franceses la ilustración tiene como significado mayor la lucha por la libertad.

En Alemania, el Iluminismo significó un movimiento filosófico, cuyo máximo exponente fue Kant, al afirmar que el sujeto es quien crea al objeto, sin

<sup>4</sup> Para definir estos términos tomaremos la explicación que hace Nestor García Canclini al respecto, donde retoma al propio Berman y Habermas; la modernidad es entonces un procesos histórico un tanto espontáneo, es decir que obedece a las propias circunstancias del contexto donde se gestó, la modernización debe ser considerada como aquellos proyectos socio-culturales que se extienden a todos los niveles, y los modernismos como aquellos discursos dedicados al desarrollo de la modernidad. Ver GARCÍA, CANCLINI, NESTOR, *Culturas híbridas*. Edt. Grijalbo, Col. Los noventas, México, 1989, y MARSHALL, BERMAN, *Todo lo sólido se desvanee en el aire*. Edt. Siglo XXI, México, 1988.

<sup>5</sup> MARSHALL, BERMAN, *op. cit.* pp. 3

<sup>6</sup> Ver COPLESTON, "La Ilustración francesa", primera parte pp. 278 en CHEVALLIER, *mat. foto.*

<sup>7</sup> Hay que recordar la influencia ejercida en los franceses por las teorías científicas de los ingleses Newton y Locke, esencialmente el primero formulaba la necesidad del uso de leyes y principios que debían regir lo universal y examinar a partir de esto los hechos particulares. Otro antecedente es Descartes, su método cartesiano en donde se renueva la relación sujeto-objeto a través de la duda.

proponérselo tal vez logra trascender el pensamiento teológico de su época. Kant propone el término *Aufklärung* para designar ese espacio donde el sujeto asume a la ilustración como un trabajo intelectual,<sup>7</sup> un momento de madurez humana donde el uso de la razón es primordial, vista como una capacidad emancipatoria por sustentarse a sí misma, sin fe, mitos o creencias, "el ideal último de la ilustración es la edificación de una sociedad democrática conformada por sujetos ilustrados"<sup>8</sup> capaces de llevar a cabo críticas de su realidad, ya no desde lo mágico o religioso, sino por medio del uso de la razón o aquella capacidad emancipatoria.

Y es por medio del pensamiento de Kant que podemos visualizar una de las primeras utopías que se crean en torno de la modernidad y la razón, es decir, son considerados como instancias que lograrían formar un mundo libre y un sujeto crítico y constructor de su propio conocimiento.

Con lo anterior podemos deducir que el Iluminismo es entonces un intento por liberar al mundo de la magia por medio de la razón y específicamente a través de la ciencia, lo cual permitiría al hombre ejercer un verdadero control sobre la naturaleza,<sup>9</sup> así los conocimientos parciales, la duda, la credulidad, la superstición son subordinados por el intelecto.

El hombre se erige como el poseedor del saber mismo homologado con el PODER. El SABER es utilizado como medio de control de la naturaleza y los hombres; no importa el saber en sí sino la operación; desde aquí se denota un desvío de los objetivos primordiales de la modernidad y la razón (a los cuales se les atribuye un carácter emancipatorio) que no coincide ya con la nueva línea continua.

Para el siglo XVIII la clase burguesa naciente se asume como la médula del desarrollo, la RAZÓN era su consigna, con ella combatían los obstáculos que

<sup>7</sup> Ver KANT, E., *La filosofía de la historia*. Edt. Fondo de Cultura Económica, México, 1977, pp. 25

<sup>8</sup> *Ibid.* Pp. 28

<sup>9</sup> Nietzsche remarca la importancia de ese poder en el hombre como dominación, sin embargo también habla de los sujetos que se atreven a usar el poder para sí mismos y de los que requieren de gobernar a los otros ante su fracaso de autogobierno.

obstruían el desarrollo de su economía y su política fue usada contra la Iglesia aunque no es exclusivamente un término antirreligioso; aún personajes como Descartes defendían la existencia de Dios "la razón permite la posibilidad de que el mundo sea una criatura de Dios y de que su ordenamiento sea divino y tenga sentido, pero esto no podría excluir el derecho que tiene el hombre a configurarlo según sus necesidades y conocimientos."<sup>10</sup>

El hablar de lo racional implicaba que el hombre aprehendiera al mundo desde su propio pensamiento, es decir, desarrollara su actividad cognoscitiva logrando así ordenar racionalmente su entorno, la educación sería entonces un factor determinante en tanto proporciona los elementos esenciales para la constitución de ese ser pensante organizador de su mundo - igualmente racional - de tal manera que se librerá de vicios y errores pasados.

El hombre se constituye entonces como sujeto capaz de construir y emitir leyes universales y juicios de manera autónoma gracias a su capacidad cognitiva, autónoma y libre, o sea sin necesidad de recurrir a una externa que dirija su camino.

La razón implica también la posibilidad de unificar lo múltiple, en cualquier ámbito (científico o social), el hombre con su capacidad de pensamiento para la emisión de leyes universales en las que se pueda sintetizar tanto procesos naturales como socio-históricos, reconoce lo universal: "el contenido específico de los conceptos universales y sus connotaciones pueden variar, pero el ego pensante que constituye su fuente es una totalidad de puros actos, uniforme en todos los sujetos pensantes"<sup>11</sup>, al reconocerse esta universalidad de seres pensantes se distingue también la igualdad y por consiguiente la libertad de todos los sujetos cognoscentes; es así y como ya se mencionó, el concepto de razón tiene que ver con procesos de libertad del individuo, en tanto sujeto universal e igual.

<sup>10</sup> Ver MARCUSE, HERBERT, Razón y revolución. Edt. Alianza, Madrid, 1978, pp. 249

<sup>11</sup> Ibid. Pp. 251

Sin embargo esta libertad se extiende y la idea de razón cae bajo el dominio del progreso técnico y el método experimental aplicado rigurosamente y considerándolos como esenciales para el mundo moderno.

Es así que en el periodo moderno no era la ciencia quien dominaba, sino tristemente la técnica tomaba su lugar, degenerando en una fragmentación del conocimiento, o sea una racionalización y con ella un impulso a la planeación, idea ubicada no lejos del proyecto moderno, vinculándose con lo económico en relación a una preocupación por la "racionalización de la producción" y la necesidad de extender este término a todos los ámbitos, a través de la secularización de procesos; cabe mencionar que la definición de planificación como una necesidad de racionalizar los medios nace en Rusia hacia 1923.

Estados Unidos por su parte desarrolla su propia perspectiva de la planeación: desde una tendencia racional, tecno-burocrática basada en el llamado taylorismo, caracterizándose por concentrarse en un nivel empírico, pragmático y ahistórico, en donde se encuadra incluso el ámbito educativo tomando gran auge la hija preferida de la modernización: la técnica,<sup>12</sup> lo cual tiene que ver con una necesaria reconceptualización de la sociedad como una "nueva forma legítima del ejercicio de la dominación: la opresión del hombre (por el hombre mismo) por la mediación de la tecnología."<sup>13</sup>

Para Carlos Hoyos la planeación educativa no va más allá de la presentación de programas y planes, y aunque existen diversas propuestas se ocupan más por la forma que por el contenido; Habermas critica esta situación cuando nos habla de las formas tecnoburocráticas de la administración que se traspolan mecánicamente a todos los ámbitos y que "desde una posición funcionalista de interpretación generan en sus propuestas un concepto de cambio como límite más no de transformación",<sup>14</sup> únicamente se busca seguir los modelos

<sup>12</sup> Para un análisis sobre la técnica consultar a HABERMAS, J. "Ciencia y técnica como ideología", en LUNA, ELIZARRA, Ma. EUGENIA y RODRÍGUEZ, PÉREZ, Ma. De LOURDES, Planeación educativa. ENEP Aragón, UNAM, México, 1990. En este ensayo el autor considera a la ciencia desplazada por la técnica que cumple con un proceso de legitimación.

<sup>13</sup> Habermas, op. cit. Pp. 25

<sup>14</sup> Habermas, op. cit. Pp. 45

que cuentan con los juicios de valor "más civilizados" o sea los capitalistas controlados por la ciencia y específicamente por la técnica, operativizando cada acción del sujeto fragmentando su estar.

Lo anterior nos sirve entonces para distinguir los vuelcos que la modernidad da a través de los años, así como el concepto de planeación unido a la modernidad por factores como la secularización de los procesos, la entronización de la técnica o la racionalización del sujeto, la RACIONALIZACIÓN y la DESMITIFICACIÓN DEL MUNDO le son inherentes.

El Iluminismo desde un principio se propuso liberar al mundo de la magia mediante la ciencia, la cual permitiría al hombre un verdadero control sobre la naturaleza. Los conocimientos parciales, la duda, la credulidad, la superstición quedan subordinados por el intelecto.<sup>15</sup>

El hombre posee el saber que pronto se transformará en PODER sobre la naturaleza y los demás hombres, se erige la técnica como la esencia de ese poder (el saber hacer); el saber<sup>16</sup> en sí mismo no importa sino la operación, se dejan de lado los "inútiles discursos".

<sup>15</sup> Esto constituyó un punto a favor del proyecto moderno ya que pretende erradicar lo divino y resignificar el papel del hombre como sujeto cognoscente que construye su propia realidad, sin embargo y a pesar de seguir considerando de suma importancia la razón del sujeto, veremos más adelante que el proyecto moderno se desvirtúa al punto de llegar a procesos no racionales (en tanto pensados) sino tecnoburocratizados y secularizados.

<sup>16</sup> Al respecto del concepto saber Alicia de Alba citando a Foucault efectúa una reflexión en torno a su propia noción del saber relacionándolo con los discursos educativos y la producción teórica en este campo, intentando "reelaborar e incorporar...una noción de ciencia que nos sea significativa y no paralizante"; así para Foucault se conoce como saber al "conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva ya que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinadas a darle lugar, se lo puede llamar saber. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico." Así la autora con esta referencia hace ver que se puede dejar de lado la posición positiva acerca de establecer si lo educativo es científico o no y "reconocer la riqueza del saber educativo o de saberes de la educación" o lo que anteriormente se planteaba como una necesidad de reconocer, revalorizar el objeto pedagógico y flexibilizar los mecanismos para que este campo acceda a un "nivel científico", o mejor aún, construir nuevos parámetros científicos abiertos y no inaccesibles "...si no se reconoce en la ciencia más que una acumulación lineal de las verdades o la ortogénesis de la razón, si no se reconoce en ella una práctica discursiva que tenga sus niveles, sus umbrales, sus rupturas diversas, no se puede describir más que una sola división histórica cuyo modelo se reconoce sin cesar a lo largo de los tiempos y para cualquier forma de saber; la división entre lo que no es todavía científico y lo que lo es definitivamente"(Foucault). Las reflexiones de Foucault se extrajeron de su texto La arqueología del saber, citado en De Alba Alicia, "Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación". CESU-UNAM, México, 1990, pp. 46-47.

La filosofía por su parte comienza un proceso que bien podría ser llamado el "desprendimiento de las esferas del conocimiento" de su matriz, la ciencia se aleja poco a poco y construye sus propios métodos para la explicación de los fenómenos.

Comienza ese desencanto,<sup>17</sup> el desmoronamiento de la unidad religiosa, donde según Habermas se da a la vez un proceso de racionalización en todos los ámbitos de la vida, la fragmentación mínima de cualquier espacio, influido por una lógica capitalista regida por un positivismo floreciente con tendencias a la homogeneización de la sociedad y a la conformación de un "hombre unidimensional" (Marcuse), fragmentado y desfasado de su realidad, un ser ahistórico y apolítico, así para este autor "el concepto modernizador se relaciona con un hato de procesos acumulativos que se forman e intercambian entre sí : a la formación de capital y a la movilización de recursos, al desarrollo de fuerzas productivas y al aumento de la productividad del trabajo, al establecimiento de poderes políticos centrales y a la conformación de identidades nacionales, a la extensión de los derechos de participación de las formas urbanas de la vida de la educación formal, a la secularización de valores y normas."<sup>18</sup>

Con este desencantamiento, la humanidad se aleja de toda creencia divina, desconfla de todo aquello incapaz de demostrar su utilidad y ser susceptible al cálculo. La vida se rige por una LÓGICA FORMAL que desde las propuestas de

<sup>17</sup> Ese desencanto y desolación ante un nuevo mundo se refleja no sólo en la ciencia o la filosofía, sino también en la literatura del siglo XVIII e incluso desde el XV con autores como Erasmo en el Elogio a la locura o Tomás Moro con Utopía. Así autores como Goethe expresaban su sentir respecto a su entorno, su obra refleja una cierta visión muy poco halagüeña y hasta catastrófica del futuro, incluso deja ver nostalgia; veamos un diálogo entre dos de sus personajes y Mefistófeles en su obra FAUSTO.

Un ministro: Hay día todo va de mal en peor. Cada vez admiro más y más los tiempos antiguos. Indudablemente sólo existió la edad de oro cuando se gobernaban los hombres por régimen absoluto.

Un hombre de fortuna: Preciso es confesar que sin ser tontos, a veces hemos ejecutado acciones que no debíamos ejecutar. Por esto, al presente se viene al suelo aquello mismo que nosotros hubiéramos querido sostener.

Un autor: Dónde está hoy tan siquiera un libro escrito con talento. Por lo que toca a la juventud, nunca fue como hoy, tan presumida.

Mefistófeles: Esta es la última vez que subo a la montaña de las brujas y debo decir que encuentro a la generación presente en estado de poder arrastrar el juicio final. Así como mi tonel empieza a verter vino turbio, así mismo comienza el mundo una decadencia que le será fatal. Esto significa que a mi modo de ver el mundo toca a su término. GOETHE, Fausto. Ed. Austral, México, 1990, pp. 143-144

<sup>18</sup> Habermas, op. cit. Pp. 184



Platón empieza a dominar; el número se convierte en la molécula, el módulo, el canon de la calculabilidad, el único que logra esa desmitificación. En Inglaterra, con Newton, la realidad científica se equipara con la social, lo que no se calcula es adjudicado a la literatura y por lo tanto a la inutilidad.<sup>19</sup>

Así mismo esa desmitificación, la liberación del mundo respecto de la magia, liquida el animismo y el antropomorfismo que venía desde los griegos; ahora las cosas se desprenden de los dioses, es decir, su esencia ya no les es inherente, ellos no son la "cosa en sí"; ahora el ser encuentra su esencia en el LOGOS transmitido en el PODER; se fragmenta la relación DIOS-HOMBRE, ambos ostentan el poder sobre lo que miran y creen suyo.

Es así que la esencia se transforma contra sí misma, por ejemplo, la magia es considerada como unidad en tanto que no pierde su identidad, su ser; en el libro de Frazer, *La rama dorada*; se explica los tipos de mágica prevalecientes:

Magia simpatética (pseudoarte)

Magia homeopática (Ley de semejanza)

Magia contaminante o imitativa (Ley de contacto o vudú)

Especialmente nos interesa la homeopática; se cree que lo "semejante produce lo semejante" se piensa que si algo perteneció a alguien y a pesar de que se le arranque o se encuentre a distancia va a guardar un pedazo de la esencia, a través de una atracción secreta o sea conserva su IDENTIDAD, su unidad.<sup>20</sup>

El objeto no es analizar la magia de los pueblos "primitivos", pero esto nos ayuda a comprender la escisión que se efectúa en el ser cuando entra el proceso de modernidad, es por eso que arriba se afirmó; "la esencia se transforma contra sí misma" se niega por que se desprende del SER: "la magia, como la ciencia,

<sup>19</sup> Un trabajo sobre la influencia de la teoría de Newton en la nueva concepción de ciencia, así como el desarrollo de la misma, se encuentra en ALDO, GARGARI, "Introducción" en CRISIS DE LA RAZÓN, en FARFÁN, RAFAEL, *Lecturas y confrontaciones de la modernidad. (Antología de lecturas)*. UAM Azcapotzalco, Depto. De Sociología.

<sup>20</sup> FRAZER, G., *La rama dorada*. Edt. Fondo de Cultura Económica, México, 1951; pp. 35-41

busca fines, pero los persigue mediante la mimesis y no a través de una creciente separación del objeto."<sup>21</sup>

Existe una separación del sujeto-objeto y del sujeto mismo como amo-servidor, dominación-trabajo y nace un nuevo hombre y una nueva sociedad que tendrá en sus manos el carácter de amo, la dominación, el PODER: el burgués y la sociedad burguesa. El científico viene a ocupar de una manera más lógica y menos supersticiosa el lugar del brujo, "para que las prácticas limitadas del brujo cediesen su puesto a la técnica industrial universalmente aplicable era necesario que los pensamientos se independizaran de los objetos tal como ocurre en el YO adaptado a la realidad."<sup>22</sup>

Así en este proyecto del Iluminismo el sujeto y el objeto se niegan mutuamente, por los procesos de DOMINACIÓN existe un extrañamiento hacia lo externo (una enajenación diría Hegel) pero además, para consigo (ese sentimiento de estar ausentes de nosotros cuando se usurpa nuestro verdadero ser "esto es la alienación que nace con la escisión, esa oposición entre el espíritu y la materia, fe y entendimiento y que culmina con la subjetividad absoluta y la objetividad absoluta"<sup>23</sup>), el individuo entonces, con respecto a su relación interna y con los otros, se ve envuelto en una serie de situaciones que lo orillan a comprometerse de manera ya descrita para obtener aceptación y ciertas recompensas.

El aparato económico asigna a las mercancías ciertos valores que deciden la actuación de los hombres, así se les instruye (por medio de la cultura, los medios masivos de comunicación por ejemplo), los estilos de vida que deben llevarse a cabo y que son considerados como los "únicos" favorables.

El sujeto se transforma (o degenera) en una "cosa", el individuo es solo un elemento estadístico, un número más, esto es labor de instituciones represivas (como puede ser la escuela). Se fomenta un proceso de auto-conservación (para

<sup>21</sup> ADORNO, T. y HORKHEIMER, M., Dialéctica del Iluminismo. Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 1969, pp. 24

<sup>22</sup> Ibid. Pp. 28

<sup>23</sup> PAZ, OCTAVIO, La llama doble. Ed. Seix-Barral, Barcelona, 1993.

unos en forma de capital acrecentado, para otros como fuerza de trabajo), el sujeto lucha con todos los medios por esa auto-conservación pero a medida que aumenta (a través de la división de trabajo), exige además una autoalienación de los individuos "...que deben adecuarse...a las exigencias del aparato técnico."<sup>24</sup>

## 1.2. La crisis de la razón y la racionalidad en Weber.

Cual es el papel de la razón entonces; en este momento se convierte en un instrumento del aparato económico burgués, la razón como aquella espada con que se luchará contra el mito y la animalidad.

Sin embargo autores como Adorno observan que este aparente "progreso" es en realidad un retroceso a la barbarie, "la maldición del progreso constante es la incesante regresión", se reduce el intelecto a cuestiones administrativas y organizativas.

Tal parece que el proyecto de modernidad queda como dice Habermas inconcluso,<sup>25</sup> ha desviado su rumbo; en un principio se proponía crear una sociedad en donde gracias a los avances tecnológicos, los sujetos gozarán de libertad, confort y hasta "ocio",<sup>26</sup> sin embargo y como hemos venido describiendo, sus propósitos viraron, no cumple con los supuestos de libertad y democracia que formuló en un principio (aunque el modernismo político que propone Giroux<sup>27</sup> es

<sup>24</sup> Adorno, op. cit. Pp. 45

<sup>25</sup> En un principio se creyó en la ciencia y la tecnología, en el desarrollo industrial como una forma de libertad; se crearon utopías alrededor de la modernidad, una de las más frecuentes es lo que Habermas llama "felicidad generalizada", proveniente del cambio en las condiciones e imposiciones del trabajo; otra utopía era su fe en la abolición del mal por medio del conocimiento (al respecto, Platón ya consideraba al mal como consecuencia de la ignorancia), y otra utopía es: la modernidad llevaría a un modo de gobierno satisfactorio (la era de las democracias liberales). Las utopías carecían de un buen soporte y terminan derrumbándose y ante la inexistencia de modelos de vida, los sujetos buscan nuevos sentidos por donde guiar su proyecto de vida. Por ejemplo, el "fundamentalismo étnico" - "skinhead", movimientos neonazis -, falta de un interés político, la sociedad civil rebasa a los partidos políticos, se disuelven las prácticas individuales o íntimas ante lo público derivando en una masa amorfa, aunque la existencia de ciertos espacios individuales en la vida cotidiana nos habla de ciertos momentos de "escape".

<sup>26</sup> Reconceptualizando al "ocio" en un sentido desde los griegos como un espacio que permitiera al sujeto pensar su realidad y pensarse dentro de ella, el lograr objetivar su pensamiento por medio del lenguaje (escrito, oral, estético, etc.) y entonces dar cuenta de su existencia.

<sup>27</sup> Ver GIROUX, HENRY, "Replanteamiento de los límites del discurso educacional: modernismo, postmodernismo y feminismo" I y II parte, en Perspectivas docentes, UJAT-SEP, año 1991, nos. 5 y 6.

una alternativa que resignifica estos valores) es entonces (y con la ruptura de la unidad religiosa y la separación de las esferas: ética, ciencia, arte) cuando comienza un nuevo significado del proyecto moderno (y que forma parte de esa última etapa mencionada por Berman; la del siglo XX, la que vivimos),

Desde Weber se puede dar cuenta de éste fenómeno; la racionalidad tiene que ver con la extensión hacia los ámbitos sociales de criterios de orden racional (ciencias exactas) y aunado a esto el proceso de industrialización persigue el uso de una acción instrumental, una tecnificación de la vida, esto se traduce en la "implantación del tipo de acciones que es racional con respecto a fines."<sup>28</sup>

La progresiva "racionalización de la sociedad depende de la institucionalización del progreso científico y técnico"<sup>29</sup> pero también implica una "secularización de cosmovisiones" o sea la incapacidad para asumir una actitud de apertura hacia otros campos.

Como se observa esta racionalidad respecto a fines propuesta por Weber tiene su cuna desde el mundo occidental-Instrumental, nace con el capitalismo Industrial.

La RACIONALIDAD tiene que ver con ideas de cálculo y una sociedad regida por una economía de mercado donde necesariamente se debe "calcular" anticipadamente los fines deseables en base a los medios, para actuar sobre realidades utilizables y controlables. La idea de racionalidad desde Weber se ha logrado reunir en tres campos: ciencia (tecnología), derecho y moneda, cada una de ellas ha logrado reducir los componentes de una sociedad en unidades de valor homogéneo,<sup>30</sup> son condiciones de cálculo y control:

ciencia: cálculo del tiempo-rendimiento,

derecho: estabiliza la conducta y sanciona transgresiones, otorga "igualdad", a todos el mismo valor,

<sup>28</sup> HABERMAS, J., El discurso filosófico de la modernidad. Edl. Taurus, Madrid, 1989, pp. 85

<sup>29</sup> Loc. cit.

<sup>30</sup> Ver VILLANUEVA, AGUILAR, "En torno del concepto de racionalidad en Max Weber", en Farfán R. op. cit.

moneda: estima costos de producción, reduce al humano a "unidades monetarias" (productoras de bienes y servicios).

A través de estas condiciones de cálculo-control, el empresario capitalista y el político de Estado, se expropiaron de los monopolios de los medios de producción y aquellos de los medios de violencia física y administración pública, este se sintetiza en una sociedad plenamente calculable.<sup>31</sup>

La modernidad exigía el uso de la razón, sin embargo esta razón instrumental usurpa el lugar de la RAZÓN (entidad que atañe a todos los hombres y no se guía por fines) que es devorada por la noción de poder y dominación.

Algunos críticos podrían proclamar la crisis de la razón, antes de sostenerlo es necesario hacer una aclaración; así como en Europa se llevaron a cabo no uno sino varios movimientos de Ilustración y cada uno con sus propios supuestos, el concepto de RAZÓN también recibe dos connotaciones.<sup>32</sup>

En un principio la RAZÓN es vista como la verdad incluyendo operaciones del PENSAR, pero a medida que se independiza el sujeto del objeto, esa razón llamada COMPREHENSIÓN se transforma contradictoriamente en lo que Max Weber llama **ratio formal** donde no existe una relación con el ser y su esencia. La razón se vuelve instrumental, un aparato destinado a la resolución de fines y averiguar la utilidad del conocimiento (persona útil=razonable), la capacidad de deducir e inducir; "en la vida cotidiana...la razón pasa por ser la función formal del mecanismo del pensar y las reglas de acuerdo a las cuales trabaja serán las leyes de la lógica formal y discursiva..."<sup>33</sup> esta razón que ignora el "en sí" es llamada RAZÓN SUBJETIVA, alude a un sentido de utilidad adecuado a intereses Individuales y de autoconservación.

<sup>31</sup> Para hacer más sófido este aparato se crean los intelectuales quienes por medio de su saber especializado contribuyeron a fortalecer el "cálculo del capital" y el "cálculo de la dominación".

<sup>32</sup> Estas dos vertientes se aparejan o son paralelas históricamente con lo que más adelante veremos como las dos tradiciones o potencias en torno a la ciencia y la sociedad y que hacen referencia a esas concepciones la humanística y la burguesa.

<sup>33</sup> HORKHEIMER, MAX, "Sobre el concepto de razón", en HORKHEIMER y ADORNO, Sociología. Ed. Taurus, Madrid, 1966. Pp. 201

Esta razón en el momento del desencantamiento, niega conceptos como libertad, justicia y se pierden los lazos con otros elementos, es decir se transforma en un pensamiento ahistórico sin una clara conexión entre las instancias que la conforman. La consecuencia inmediata es una negación del propio hombre (enajenación) y como lo afirma Horkheimer "del concepto de la razón de la autoconservación se pasa al de destrucción."<sup>34</sup> Del paso de la Ilustración al positivismo se "funcionaliza" la razón.

La razón reconoce como único instrumento válido el lenguaje del positivismo en tanto aparato de dominio del hombre sobre la naturaleza que se encuentra esperando únicamente alguien capacitado para servirse de él; así todo lo que no pueda ser medido con la regla del método positivo queda en la sombra de la superstición.

En este sentido la razón subjetiva se vale de sus principios positivos para separar en base a la lógica físico-matemática las esferas del conocimiento, hay una "separación inherente a la esencia de la sociedad contemporánea: en un cajón está la religión; en el otro el arte; en un tercero la filosofía y en el cuarto cajón, la ciencia desgajada de todo lo anterior."<sup>35</sup>

Este recorte trae consigo múltiples problemas que en la actualidad se agudizan; la exagerada especialización en los diversos campos del saber y por consiguiente una falta real de identidad en cada uno. La pedagogía no es la excepción, aún se dificulta conceptualizarla.

Si bien la pedagogía se encuentra llena de teorías relativas a la educación, no ha podido definir con exactitud cuál es su verdadero objeto de estudio; su campo problemático. En análisis curriculares efectuados entre estudiantes de la carrera de pedagogía, se observa que la gran mayoría cuenta con un concepto erróneo, en tanto que espera únicamente le proporcione instrumentos útiles en la práctica profesional (exigidos por el mercado externo), casi siempre dirigida al área psicopedagógica.

---

<sup>34</sup> Ibid. Pp. 205

<sup>35</sup> Ibid. Pp. 208

Es innegable la fragmentación del conocimiento en la pedagogía y no sólo vista como una carrera profesional, sino como un campo problemático del pensamiento humano en sí; se ocupa más por las herramientas necesarias para la resolución de problemas inmediatos y concretos, que por el desarrollo de una base teórica que la sustente.

Por lo tanto podríamos afirmar entonces que la crisis de la razón que muchos proclaman es en realidad una crisis de la razón subjetiva; en contrapartida está la RAZÓN OBJETIVA dedicada a la totalidad de lo existente, es un espacio donde el sujeto es capaz de expresar lo que mira y como lo piensa, o sea el propio individuo construye y transforma su propia realidad, al pensamiento lo hace suyo.

La pregunta ahora es qué ocurrió entonces con la pedagogía en esta etapa del Estado moderno, si existen en realidad mecanismos lo suficientemente sólidos para sostenerla, cuál es su verdadero objeto de estudio, qué papel juega la formación o a caso seguirá degenerando hasta llegar a producir sujetos con un sólo perfil, si es así, existirá algulen ocupado de resignificarla o por el contrario, terminaremos aplicando instrumentos de evaluación o cooperando para la alienación requerida en el proceso industrial a través de la llamada "capacitación para el trabajo" dejando de lado totalmente la capacidad crítica del pedagogo y su responsabilidad como sujeto transformador.

No hay que descartar sin embargo los otros proyectos de corte humanista preocupados por dar a las ciencias sociales generadas dentro y a pesar de los modernismos y el auge burgués, los cuales dialogan constantemente con la lógica instrumentalista y pragmática produciendo una polémica histórica persistente aún hasta nuestros días. A continuación haremos un breve recorrido sobre esa polémica en torno al conocimiento.

### 1.3. Las dos caras de la modernidad.

Cuando se reflexiona en torno a las llamadas ciencias sociales, del espíritu, culturales o humanas es inevitable ingresar con la polémica acerca de la justificación de su saber y su estado de científicidad.

Estas disciplinas fueron el resultado de una preocupación por encontrar un punto estable donde se explicará y reflexionará en torno a un momento de crisis de la sociedad y las relaciones humanas en un mundo que se presenta problemático. Disciplinas como la pedagogía, historia o economía surgieron como intentos de reflexión, pero quién dirían si eran o podían ser consideradas como ciencias; todo dependerían de la definición de ciencia con que se midiera.

Así surgen nuevas interpretaciones, algunos pugnaban por que esas nuevas ciencias homólogosan su método al de las "verdaderas ciencias" o sea las físico-matemáticas, mientras otros exigían la autonomía de las "nuevas ciencias". Esta disputa sobre la científicidad de las ciencias culturales da pie a una serie de polémicas en las que se insertan algunos autores clave. El siguiente análisis pretende dar a conocer precisamente esos debates, las dos caras de la modernidad y en donde la pedagogía como parte de las ciencias humanas está indudablemente inserta.

Dentro de la modernidad se ha podido constatar la existencia de ciertos proyectos surgidos en su interior, es por ello que no podemos descartar la existencia de otras propuestas creadas en oposición a la lógica positivista, instrumentalista y racionalista de la sociedad burguesa.

Así podemos distinguir autores como Dilthey quien intenta recuperar el lugar de las ciencias sociales ante la racionalidad dominante de corte hipotético-deductivo, dentro del pensamiento positivista:

"Estos hechos espirituales, que se han desarrollado históricamente en la humanidad, y a los que se ha dado, según un uso lingüístico general, la



denominación de ciencias del hombre, de la historia de la sociedad, constituyen la realidad que queremos no dominar, sino ante todo **comprender**...

Y como para él (el hombre) sólo existe lo que es hecho de su conciencia; en ese mundo espiritual que actúa en él de modo autónomo reside todo valor, toda finalidad de vida... Así separa del reino de la naturaleza un reino de la historia, en el cual en medio del contexto de una necesidad objetiva, que es la naturaleza centella la libertad de innumerables puntos de ese conjunto; aquí los actos de la voluntad - a la inversa del curso mecánico de las alteraciones naturales, que contiene ya germinalmente todo lo que acontece en él -, mediante su esfuerzo y sus sacrificios, cuya significación posee el individuo en su experiencia, producen realmente algo, logran una evolución en lo personal y en la humanidad...

...Por el hecho de que yo mismo que vivo y me conozco desde dentro de mí, soy un elemento de este cuerpo social, y de que los demás elementos son análogos a mí, por consiguiente, igualmente comprensibles para mí en su interioridad. Yo comprendo la vida de la sociedad, un punto de interferencia de los distintos sistemas de esas interacciones, que reacciona con una orientación volitiva y una acción consciente a las influencias de ellas, y al mismo tiempo es la inteligencia que contempla e investiga todo esto."<sup>36</sup>

Con lo anterior Dilthey logra ubicar el papel de las ciencias del espíritu y separarlas de la visión racionalista, nos recuerda además esas dos tradiciones del pensamiento que se refortalecen a partir de la modernidad: la aristotélica (comprensión) y la galileana (explicación)<sup>37</sup> en lo referente a la constitución del conocimiento.

La tradición aristotélica se basa en el Telos o la causa final y las cuestiones axiológicas o de valores, "Aristóteles exigía explicaciones teleológicas, que aclarasen "con fin de que" ocurrieran los fenómenos"<sup>38</sup> y aún más, a través de

<sup>36</sup> Citado en De Alba Alicia, op. cit. Pp. 29

<sup>37</sup> Ver MARDONES, J. M. URSUA, N., Filosofía de las ciencias humanas. Edt. Fontamara, 4a. Edición, Barcelona, 1993. Pp. 17

<sup>38</sup> Loc. cit.

esas explicaciones que "tienen un carácter conceptual que las diferencia de las hipótesis causales y las acerca a las explicaciones teleológicas y más allá, presupone una cosmovisión o concepción, como conjunto de substancias que hoy nos es extraña."<sup>39</sup>

Es decir no se ocupan tanto por resolver las interrogantes cómo, qué, sino el por qué y para qué. Con esta tradición el pensamiento apuntala hacia la comprensión o **versthen** en las ciencias sociales.

Ahora bien, la tradición galileana puede ser más accesible a nosotros por ser de alguna manera la que mayor auge ha tenido ya que su propuesta se caracteriza por ser funcional y mecanicista donde se localiza el "giro copernicano" y se accede nuevamente a Descartes. Busca lo pragmático, la interrogante ahora es el cómo. Nace la nueva ciencia y con ella un nuevo interés; ahora técnico, del conocimiento y sus posibles usos; obviamente que a la par se desarrollaron una serie de cambios sociales significativos que permiten afianzar el pensamiento galileano.

Entonces la ciencia sólo será considerada como tal cuando "venga formulada en términos de leyes que relacionen fenómenos determinados numéricamente, es decir, matemáticamente, pero causal va a tener aquí una connotación funcional en una perspectiva mecanicista."<sup>40</sup>

Es así que tiene como objeto la explicación causal de los fenómenos (ekklären) por lo tanto necesariamente vinculada con las ciencias naturales y exactas, donde se incorporan tal cual las ciencias humanas, esto se hace más claro con Comte.

La importancia de estudiar a Comte y su pensamiento se debe a la influencia ejercida en la filosofía y pedagogía del siglo XIX y principios de este; asimismo es interesante observar este paso de la "filosofía negativa" a la "positiva" como un hecho histórico donde prosigue esa polémica.

---

<sup>39</sup> Ibidem. Pp. 20

<sup>40</sup> Loc. cit.

Sin embargo antes de Comte existieron pensadores preocupados por explicar su realidad, principalmente por medio de la pedagogía; como Hegel y su idealismo; quienes representan un punto importante para analizar el desarrollo del propio positivismo,

según Marcuse el idealismo se reconoce por:

a) Oponerse a toda noción de una necesidad natural que rija la sociedad.

b) Como ya vimos, la idea de razón (en Kan sobre todo) tiene que ver con la noción de libertad y emancipación.

c) Reconoce que el hombre es capaz de elaborar su propio proceso de pensamiento, esto es, la verdad no era proporcionada al hombre por medio de una fuente externa, sino que tiene su origen en un proceso donde interactúan pensamiento y realidad, teoría y práctica, y que por lo tanto el pensamiento debía proporcionar una cualidad que hiciese posible dicho proceso.

d) Y además sostenía que una buena parte del mundo humano estaba constituida por elementos que no pueden verificarse exclusivamente a través de la observación.<sup>41</sup>

Estos planteamientos fueron calificados por Comte como negativos, por lo tanto habla que construir una nueva filosofía positiva cuyos principios contrarrestaran el idealismo y que a la vez justificaran los movimientos sociales de ese momento, se convierte como lo llama Marcuse en un "salvador ideológico apropiado".

El positivismo de Comte se dedicaría a "superar" la filosofía "negativa" de Hegel, así como considerar a todos los fenómenos como naturales, regidos por leyes universales. Lucha contra las ideas metafísicas y teológicas exaltando el valor de las ciencias naturales sobre todo tipo de pensamiento; la ciencia positiva se ve reforzada por el progreso industrial de la época, lo cual repercutía en la "aplicación de todos los objetos que no pudiesen ser...verificados en la observación."<sup>42</sup>

<sup>41</sup> Ver MARCUSE, HERBERT, Razón y revolución. Edt. Alianza, Madrid, 1971.

<sup>42</sup> Marcuse, op. cit. Pp. 319

Comte enarbola ante la contemplación, la utilidad, la certeza ante la duda, la sistematización antes que la "destrucción" y "negación", en un primer momento se dedicó a renovar la sociedad de la "anarquía" existente en el mundo revolucionario. Sin embargo, también proclamaba una estática social que culminará en un orden total y necesario en una relación estrecha con la "dinámica social" que llevaba invariablemente al progreso.

Por medio de la ley de los tres Estadios, establece el concepto de ciencia en un sentido normativo. La filosofía comtiana cumplirá funciones organizativas "las leyes del progreso forman parte de una máquina de orden establecido, de modo que éste último progresaba regularmente hacia un estado superior sin tener que ser destruido"<sup>43</sup>. Se toman no como en el idealismo, estadios de desarrollo histórico, sino como estadios filosóficos escalonados. Así se legitima el progreso.

La sociedad sería para Comte un complejo de hechos bien definidos, regidos por leyes universales.

Por otra parte, su meta será la de fortalecer el orden natural y justificar el orden social. El hombre por su parte es un ser individualista y egoísta, que requiere de elementos externos a él para su equilibrio en sociedad.

Así, con la constitución del positivismo como bandera del régimen burgués y la dominación capitalista, el idealismo queda suplantado pero no olvidado, no dejan de existir pensadores que se siguen comprometiendo con sus preceptos y defienden esta tradición.

Entonces la polémica no termina con la implantación de la ciencia positiva, al contrario, se ha transformado; así se puede distinguir (a partir de la Ilustración) tres momentos polémicos que se despliegan en la modernidad y que hasta la fecha persisten (no entraremos en grandes detalles ya que no es el objeto de este trabajo el historizar cada uno, sino el mostrar que aparte de la lógica burguesa, existieron siempre proyectos dedicados más al aspecto humano y la resignificación de las ciencias sociales que a la cuestión utilitaria de las cosas).

---

<sup>43</sup> Loc. cit.

Un primer momento lo constituye el debate entre el positivismo de Comte y la visión hermenéutica de Dilthey.

Comte se preocupa por establecer un sólo método que rigiera todos los fenómenos tomando como modelo las ciencias físico-matemática a través de la cual se manifestaba un interés por la dominación de la naturaleza; "el control y dominio de la naturaleza constituye el objeto de dicho interés. La amenaza que lo ronda es cosificar, reducir a todo objeto hasta el hombre mismo."<sup>44</sup>

En contraparte, la posición hermenéutica de Dilthey se caracteriza por rechazar la postura positiva respecto a la constitución del conocimiento en las ciencias sociales, ya que estas pretenden **comprender** hechos particulares y no formular leyes generales. Su interés se dirige a lo teleológico y axiológico de los hechos sociales y además propone una metodología histórico-hermenéutica donde se revalorice el papel del propio sujeto encargado del conocimiento, así la comprensión "tiene una resonancia psicológica, una forma de empatía (einführung) o identificación afectivo-mental, que reactualiza la atmósfera espiritual, sentimientos, motivos, valores, pensamientos de sus objetos de estudio...Se da...una unidad sujeto-objeto que permite la comprensión desde dentro de los fenómenos HISTÓRICO SOCIALES HUMANOS."<sup>45</sup>

Una segunda polémica se gesta entre las dos guerras mundiales y la postguerra, donde los principales protagonistas son Adorno y Popper o el debate entre Teoría Crítica y el racionalismo crítico; pero también se distingue la pugna que Popper sostiene al interior del Círculo de Viena.

Con Popper, la ciencia se convierte en un saber no absoluto e universal sino hipotético y conjetural, se olvida del camino inductivo para tomar el deductivo, se aleja del criterio de verificación para seguir el de la falsificación, aunque sigue prevaleciendo la "necesidad" por un monismo metodológico, que si bien había dado un pequeño vuelco con Popper, proseguía siendo una explicación de tipo

<sup>44</sup> Mardones, op. cit. Pp. 22

<sup>45</sup> Ibid. Pp. 23

causal y una exigencia porque las ciencias del hombre fueran tratadas desde la tradición positiva y galileana.

Adorno por su parte, la igual que otros miembros de la Escuela de Frankfurt, prosiguen en la tradición hegeliana-marxista (reforzándola e incluso criticándola). Su objeto era analizar la sociedad capitalista y elaborar una propuesta que permitiera guiar a la sociedad por nuevos ámbitos emancipadores. Propone la teoría crítica como un proyecto que se contrapone a la positiva, Horkheimer criticó el carácter último que el positivismo adjudica a los hechos sin tomar en cuenta la influencia que reciben de la sociedad.

La teoría crítica niega la observación como fuente de conocimiento única, ya que se cae en un reduccionismo. Esta ciencia moderna nace gracias a las condiciones socio-económicas y por lo tanto se encuentra en comunión con el desarrollo industrial; por lo tanto se advierte los privilegios por una dimensión de la razón (la de medios-fines), cuyos objetivos no son cuestionados, se reduce así a una razón instrumental, "y su expresión más clara, la ciencia positiva, funciona con el prestigio de sus éxitos tecnológicos y su racionalización en la teoría de la ciencia como una ideología legitimada de tal unidimensionalización de la razón."<sup>46</sup>

La discusión se torna ahora sobre la importancia de las cuestiones socio-política-económicas en la cuestión de la ciencia, con ello se imponen correctivos a la noción poperiana y a la positividad en general, que en resumen pueden ser:

-La ciencia no debe ser reducida a problemas intelectuales epistemológicos y mentales (como lo defendía Popper) sino a problemáticas reales y por consiguiente contradictorias (como en ciencias sociales).

-Adorno acepta como único el método científico, pero se rehusa al monismo metodológico de Popper; la razón crítica actuará como instrumento para emitir un juicio último y no como lo piensa Adorno, como un momento de anticipación y no de repetición donde se pueda dar cuenta de la totalidad social y los hechos concretos. Así se aleja de la crítica como observación de datos

---

<sup>46</sup> Mardones, op. cit. Pp. 29

particulares que no son expuestos a un todo social, muy al contrario de un interés totalmente emancipador.

Se debe tomar en cuenta también el carácter subjetivo de la sociedad y considerar como contradictorio e irracional, la pretensión de subsumir a la ciencia social totalmente en una lógica deductiva.

La ciencia debe erigirse como una instancia emancipatoria, en pro de la constitución de una buena sociedad, por ello la teoría crítica se afianza de su carácter desideologizador, vía negativa, para pugnar por esa realidad.

Sin embargo, esta polémica no ha quedado estéril ya que existe un tercer período polémico más contemporáneo que se lleva a cabo entre la comprensión del lenguaje y el modelo nomológico deductivo, sus actores principales son Hempel quien debate con algunos herederos de la Escuela de Frankfurt como son Habermas y Apel.

Por vía de la *verstehen* (comprensión), se construyeron estructuras conceptuales dirigidas al reconocimiento de lo subjetivo (aspectos teleológico-axiológico) como un aspecto inherente al objeto de estudio de las ciencias sociales y que será posible su desarrollo a través del análisis de la vida cotidiana y la posibilidad de construir nuevos lenguajes que permitan dilucidar los procesos sociales por medio de la comprensión; "en estas ciencias el objeto de estudio es el mundo del hombre, un producto del espíritu humano, algo creado históricamente por el hombre",<sup>47</sup> como lo sostenía Hegel quien a través de su experiencia con hechos culturales, pedagógicos e históricos, concluye que el manejo de estos no puede ser el mismo llevado a cabo en las ciencias naturales, ya que ellas, para salvaguardar su objetividad, se apoyan en la ausencia del científico; como sujeto debe estar alejado de cualquier opinión subjetiva que pueda atentar contra la precisión de los resultados.

En lo anterior se consolida la identidad sujeto-objeto, característica inherente de las ciencias sociales, que son un mundo de tramas intersubjetivas.

---

<sup>47</sup> Mardones, op. cit. 149

En contraparte se encuentran los que siguen postulando la posibilidad de construir el conocimiento en base a una explicación causal donde se usa un modelo deductivo.

El desarrollo de esta polémica sobre el conocimiento permite reconocer tres posturas: la empírico-analítica, la hermenéutico-dialéctica y la hermenéutico-lingüística.

Como es conocido por todos, la empírico-analítica es la dominante.

La postura dialéctica o crítico-hermenéutica se desarrolla desde la comprensión (*vertehen*) en la Escuela de Frankfurt.

La postura hermenéutico-lingüística también se ha desarrollado desde la óptica de la comprensión y en ella se hace énfasis en las nociones de significado, sentido, comunicación, lenguaje, procesos sociales en la vida cotidiana y que permea cada vez más el ámbito educativo.

Ya hemos hecho este breve recorrido a través de la polémica o las tradiciones de pensamiento, pero lo importante es señalar la producción de propuestas desde la comprensión y las perspectivas marxistas y neo-marxistas y no sólo de la explicación o propuestas empírico-analíticas. En este sentido podríamos afirmar que la cuestión pedagógica durante la modernidad a sufrido múltiples rupturas (epistemológicas) o momentos coyunturales que han dado pie no a una sino varias interpretaciones de lo pedagógico y que se han visto influidas y determinadas por la discusión sobre la ciencia y el debate entre las ciencias naturales y las ciencias humanas o sociales. En el siguiente capítulo podremos dar cuenta de esa polémica, a través de un breve encuadre histórico en torno a la pedagogía y la resignificación de lo que se ha llamado el objeto pedagógico.



## CAPÍTULO II. REVALORIZACIÓN Y RESCATE DE LA FORMACIÓN COMO OBJETO PEDAGÓGICO EN EL CONTEXTO DE LOS PROCESOS MODERNOS

La "plurisignificación" que se le ha dado a la pedagogía ha causado ciertamente dificultad para lograr su comprensión generando además diversas polémicas; a partir de esto se ha tergiversado el término hasta el punto de querer prácticamente "encorsetarla" a una lógica científicista. Se parte del hecho de que a través de una clara definición del objeto pedagógico actual, podremos reconocer a la pedagogía "en sí" y por lo tanto, llevar a cabo propuestas significativas para la transformación no sólo de ésta práctica, sino lo que ella implica (replanteamiento de la educación, la situación del sujeto pedagógico, el papel de la ética y la política).

Por ello, el objeto principal de este apartado es precisamente resignificar el verdadero sentido de la pedagogía, es decir exponer (y por qué no) proponer lo que desde este particular punto de vista puede o debe ser.<sup>1</sup>

Empezamos este capítulo con una breve historización de la pedagogía, que da cierta continuidad al capítulo anterior, y podrá darnos cuenta de su proceso y constitución en la modernidad.

Después de comprender el sentido que se quiere dar a la pedagogía, en un segundo momento esta breve historización nos servirá para enfrentar y comprender el debate generado en torno a la científicidad de la pedagogía; no se profundiza en él, pero la polémica Pedagogía o Ciencias de la Educación nos sirve como un antecedente que ayuda a considerar las circunstancias a través de las cuales se da el cambio de la Pedagogía a las Ciencias de la Educación adoptado internacionalmente como lo correcto.

---

<sup>1</sup> Recordemos que en la modernidad el SER desaparece para ser desplazado por un ENTE (llámese Iden, Dios, etc.) por medio del cual dará cuenta de su realidad, es decir, el sujeto se desprende de sí. A la pedagogía lo ocurre algo semejante, se desprende de su esencia para explicar los aspectos que la atañen desde cuestiones ajenas a su SER lo que produce una confusión en su identidad.

Con lo anterior se pretende reconocer el sentido un tanto tergiversado de la Pedagogía, Educación y Formación.

Si bien nos encontramos de acuerdo en que es necesaria una práctica multidisciplinaria para la resolución de problemas educativos, es decir ampliar los horizontes, adoptando un sentido de apertura, afirmamos también que la Pedagogía, Educación y Formación, han perdido su sentido original (dejándose arrastrar por las políticas científicistas) y que es menester en un principio, una recuperación de sus mínimas propuestas, por ejemplo respecto a la exaltación de las virtudes de los sujetos.

Hay que reconocer que la Educación en nuestro tiempo se mira como un acto terminal, una etapa de la vida por donde cruzamos la mayoría de los sujetos, en tanto es representado como una institución física: escuela, donde se "aprende"; existen en ella diversos niveles escalonados pero que tienen fin; cuando nos referimos a una persona "bien educada" nos remitimos a su manera de dirigirse (adecuadamente) ante los otros, ser cortés, comportarse en la mesa, seguir las normas de urbanidad y es común el comentario "tiene mucha cultura", la educación pierde el sentido de "moldear el alma" y se hace cada vez más necesario el uso de instrumentos científicamente aceptados para "validar" la Educación.

Esta situación ha orillado a la Pedagogía hacia una transformación científicista (ante su afán de ser reconocida y aprehenderse de "algo" para sentir que "se es"). Sin embargo, antes de empeñarse en científizarla, es necesario pugnar por una resignificación de la idea de pedagogía y su objeto, además y esto es muy importante, una edificación teórica original (labor realmente difícil y laborioso).

Un primer momento se realiza en la última parte del capítulo donde se toma como referencia primaria el estudio de los griegos al respecto de su Pedagogía (sabiendo que somos herederos de la cultura occidental que hace en los griegos y es adoptada por los romanos), se pretende alejarse de un pensamiento tecno-instrumentalista y superespecializado en que se encuentra la Pedagogía on los

últimos tiempos y poder apropiarnos (obviamente desde nuestra propia realidad) de esa propuesta griega.

Se propone el término de Formación como objeto pedagógico primordial; para esta labor reconocemos a la Pedagogía no como una ciencia, sino como una disciplina o mejor dicho un campo reflexivo cuya labor se encaminará en un primer momento a la formación. Con lo anterior puede quedar en el aire otro concepto no menos problemático por definir: la educación.

Por cuestiones de tiempo y espacio y sobre todo porque no se pretende realizar un extenso tratado sobre la definición precisa de Educación (no es objeto del trabajo), tomaremos el término Educación a partir de la *Paidela* griega en donde, como veremos más adelante, se funden la cultura y la educación, es un término que además se vincula directamente con la *areté*, la cual lleva consigo de manera inherente elementos de carácter profundamente humanístico y la idea de una formación integral.

La *Paidela* sería ese campo donde tendrá alojamiento la formación que en este caso más que contradecirse con la educación, se complementa (esto desde la perspectiva griega que traeremos a la actualidad), esta afirmación se desarrolla como primer apartado del capítulo.

Este análisis nos sirve como parteaguas para hablar sobre lo que ahora se considera como Pedagogía, Formación y Educación, asimismo reconocer el olvido en que ha caído la formación desde la modernidad y su afán por cientificar todas las prácticas humanas.

Se pretende revalorizar el discurso pedagógico griego y poder así observar la transformación de la idea de Pedagogía (apoyados por el análisis histórico del primer apartado).

La finalidad es que se pueda realizar un análisis comparativo (que de hecho se empezó a dar desde el capítulo anterior, cuando se mostró el sujeto ético prevaleciente en los procesos modernos).

Ahora bien, un soporte teórico de suma importancia en esta investigación es Hegel (de alguna manera continuador del pensamiento clásico griego), quien a

través de su escasa literatura pedagógica nos deja ver la formación como un acto necesario del sujeto anteponiendo el humanismo a la robotización constante del hombre que desde entonces ya se vislumbraba.

A través de él y otros autores se pretende realizar una sugerente aunque no exhaustiva y concluyente, crítica de la Formación (a la vez reconocer más ampliamente la seudoformación y el sujeto ético moderno que ya se explicó en el capítulo anterior) y elaborar ciertos apuntes sobre la situación latinoamericana dirigidos a la conformación de propuestas autónomas y una Pedagogía encaminada a restablecer su objeto de estudio, situación que obviamente no se resuelve en un trabajo, sino a través de propuestas preocupadas por la práctica pedagógica.

### 2.1. La constitución de la pedagogía desde el marco moderno.

Una problemática pedagógica es que tal vez su práctica o sea lo pedagógico casi siempre se ha vinculado con la enseñanza, esta situación ensombrece una verdadera reflexión en torno a lo pedagógico.

El término pedagogía no es algo nuevo, de hecho desde los primeros filósofos griegos prevalecía una preocupación por la problemática pedagógica que hasta la fecha subsiste.

La palabra *Paidéia* es un término donde tanto la concepción de cultura como la educación son inseparables y que constituyen en la tradición griega dos puntos esenciales "uno de ellos se vincula con la *areté* y contiene los elementos profundamente humanísticos y la idea de formación integral. El otro vincula educación y política."<sup>2</sup>

Sin embargo esta compleja concepción de pedagogía (que lograba conjuntar la formación, con la educación unida a la política; la acción) se pierde o mejor dicho es transformada al paso del tiempo y así adquiere diversas

<sup>2</sup> Pulgros, A. op. cit. Pp. 16, ver también WARNER, JEAGER, *Paidéia*. Edt. Fondo de Cultura Económica, México, 1957.

denominaciones (educación, didáctica, ciencia) que distan mucho del verdadero sentido dado por los griegos a esta disciplina. A continuación se pretende mostrar el cambio histórico del papel de la pedagogía, con objeto de reforzar la afirmación anterior, pero además para reflexionar con mayor detenimiento lo ocurrido durante el siglo XVIII donde floreció el Iluminismo etapa fundamental para explicar la situación actual de la pedagogía.<sup>3</sup>

Asimismo se intenta, por medio de una breve visión histórica lograr reconocer esas dos caras de la modernidad (dando continuidad al capítulo anterior) deteniendo nuestro análisis, en especial, en el paso del socialismo utópico al científico con Marx y la gran experiencia positivista de Comte que hasta nuestros días siguen permeando el pensamiento de las ciencias sociales.

Para ampliar el panorama comenzaremos con la educación en los siglos XVI y XVII. La pedagogía en esta época se ve envuelta en una serie de acontecimientos que repercuten en su posterior desarrollo y concepción; la reforma y contrarreforma, la revolución y la constitución de diversas utopías que dejan ver el papel de la educación.

Dentro de éstas instancias se desarrollan hechos como la "expansión del espíritu y de los contenidos del humanismo a toda Europa con la instauración de modos de vida más dinámicas y mundanas, con estructuras estatales y sociales ya muy alejadas del ámbito restringido de las democracias comunales y de las señorías italianas; son asumidas las exigencias humanísticas aristocráticas...la reforma religiosa y social rechazó al mundo medieval y el encuentro con civilizaciones de otros continentes"<sup>4</sup> que indudablemente traerán cambios drásticos en la concepción de todos los saberes, como en la educación.

Con el movimiento de Reforma de Lutero la educación se modifica; la instrucción debe ampliarse a todos los estratos sociales (aunque persisten

<sup>3</sup> Es necesario aclarar que si bien en la historia de la pedagogía o mejor dicho del pensamiento educativo es evidente una diferencia entre la pedagogía, ciencias de la educación, en este apartado y dado que no es objeto profundizar acerca de este debate, se maneja en forma indistinta, como una disciplina social encargada de la problemática educativa, únicamente para este caso.

<sup>4</sup> ALIGHIERO, MANACORDA, MARIO. Historia de la educación 2 (del 1500 a nuestros días). Edt. Siglo XXI, México, 1987. Pp. 303.

herencias "cultas" y "exigencias aristocráticas") y de género, pero además debería establecerse un concilio entre el trabajo intelectual y el manual; aunado a esto debía extenderse la instrucción laica, capacitar a los alumnos ahora en cuestiones políticas y culturales, es decir un conocimiento ecléctico, así "...en la acentuación del valor del conocimiento de la historia civil y política, que asocia...a la acostumbrada batalla humanística por la pedagogía serena y humana, esta es quizá el espíritu más verdadero de la reforma, su capacidad de vincular escuela y ciudad, instrucción y gobierno, entendido como autogobierno."<sup>5</sup>

Se retoma el carácter laico y estatal de la educación, ya no sólo en manos de clérigos.

La contrarreforma (católica) a través del concilio de Trento intenta reorganizar la educación católica; defendiéndola de la reforma luterana, así grupos religiosos como los jesuitas se dedicaron a la instrucción de grupos dirigentes. No se considera como algo popular, más bien elitista.

La sátira se traduce en una crisis cultural de fin de siglo XVIII por una parte la decadencia de la universidad como pilar o centro cultural y por otra, la *querelle des anciens et modernes*, los autores detectan esa división entre lo tradicional y lo moderno.

Se crean diversas utopías, Erasmo, Campanella, Bacon. Aparece Comenio con su "enseñar de todo a todos" y la necesidad de sistematizar la pedagogía y de todo saber, era necesario no sólo conocer sino operar: la secuencia **ratio, oratio, operatio** que vislumbraba Platón.

Comenio creía en el progreso por medio de la ciencia, más que por medio de las humanidades. Su pensamiento, con tendencias utópicas, pretendía una educación plural, sin distinción de clase; una verdadera igualdad, su plan pedagógico se guiaba en el ejemplo de la vida de Cristo y creía firmemente en la capacidad de los hombres para lograrlo. Consideraba a Dios como principio y fin de la educación. Propone cuatro instituciones: escuela materna, vernácula, latina, la

---

<sup>5</sup> Ibid. Pp. 313

academia y los viajes. El saber depende de lo sensorial o sea la experiencia. Insiste además en la idea de la acción: aprender haciendo.<sup>6</sup>

Nuevas orientaciones plantean la necesidad de modernizar a la escuela, donde se valoraba tanto la formación cultural como la manual para todos los grupos sociales. Sin embargo, se percibe, a través de la creación de institutos como la "Royal Society" en 1600, el carácter elitista de la instrucción a partir de la promoción de la instrucción físico-matemática; por medio de esa reestructuración educativa, dirigida esencialmente a la formación de nuevos cuadros dirigentes, se encuentra la base educativa del "gentleman" (modelo en el pensamiento de Locke).

A los sectores populares se les preparaba sólo en actividades vinculadas con la industria floreciente y eran adoctrinados por la religión oficial, "no hay en él el aire humanitario que encontramos en los religiosos católicos o pietistas, cuya obra sin embargo se reducía a menudo a proporcionar, a cuenta de la sociedad, mano de obra preparada para las nuevas industrias, sino que sólo hay el sentido práctico del gentleman que, si bien no esconde la existencia de un problema social, no se preocupa tampoco demasiado."<sup>7</sup>

"Cosas y no palabras" pide Locke, con ello contribuye a la disolución de la tradición humanística. Sin embargo la pedagogía del momento perseguía la libertad del pensamiento por medio de un autogobierno y métodos no autoritarios,

<sup>6</sup> En este siglo con los primeros intentos por construir científicamente a la pedagogía se define como la dedicada a las tareas de la didáctica; esta cuestión debe ser analizada, ya que como lo menciona Ángel Díaz Barriga (en "La concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de pedagogía" en DUCOING, WATY, P. y OUSSE, T. (comp.) Formación de profesionales de la educación. ANUJES-UNAM, México, 1988) el hecho de que se reduzca a la pedagogía a la didáctica o pedagogía escolar implica que la presencia de lo que debe ser considerado como un obstáculo epistemológico, intentando siempre encuadrarla en un campo científico y habría que revisar por ejemplo a la constitución de la pedagogía en nuestro país y descubrir que se ha conformado, en sí, como una práctica exclusiva de las escuelas normales y que por el contrario la creación de una licenciatura en pedagogía es tardía en comparación con los países europeos; obviamente esto repercute en una pobreza teórica y una dificultad por definirla, así como el campo de acción del profesional de la pedagogía. (Ver DUCOING, P. La pedagogía en la universidad de México (1881-1954). CESU y DÍAZ, BARRIGA, ÁNGEL, Currículo de pedagogía. Cuadernos de la ENEP Aragón)

<sup>7</sup> Alighiero, op. cit. Pp. 354

así como una persuasión razonable, suprimiendo lo manual y la educación física en la instrucción del gentleman.

Así, a partir del siglo XVII la pedagogía estructurada forma parte de un programa moderno en el panorama social y tecnocientífico, que se fortalece durante la revolución francesa y la constitución de los Estados Nacionales.

Se conforma como una disciplina capaz de llevar a buen término la problemática escolar inscrita en un nuevo orden social que conclula obviamente en un nuevo orden escolar, por ello Foucault opina que "la pedagogía forma parte del conjunto de saberes de éste siglo que tienen como finalidad instaurar a través de la microfísica del poder el control en el sujeto social."<sup>8</sup>

Pero a la par se efectúa el debate acerca de su estatuto como ciencia.

Varios fueron los interesados en que la pedagogía alcanzara la denominación del campo científico, por ejemplo Herbart quien afirma que ese grado de científicidad se puede alcanzar por medio de dos ciencias bien establecidas; la psicología y la ética; "la primera ciencia del educador, aunque no la única, habría de ser la psicología"<sup>9</sup> porque "aquellos que no tienen verdaderos conocimientos psicológicos rara vez comprenden nada de la educación."<sup>10</sup> De alguna forma, la pedagogía comienza a hacerse dependiente de otras ciencias, usando su estatuto científico, perdiendo incluso gran parte de su terreno original, en ese afán por demostrarse o considerarse como ciencia.

Herbart, sin embargo, es considerado un caso especial en la historia de la pedagogía, ya que a diferencia de la pedagogía de Rousseau o Pestalozzi, intentó un equilibrio entre el individuo y la sociedad, "el individuo debe desarrollar sus propias capacidades, pero al mismo tiempo debe mucho a la sociedad."<sup>11</sup>

<sup>8</sup> Díaz, Barriga, op. cit. pp. 52 (el subrayado es mío)

<sup>9</sup> Ibid. pp. 53

<sup>10</sup> MAYER, FREDERICK, Historia del pensamiento pedagógico. Edt. Kapelusz, Buenos Aires, 1967, pp. 283

<sup>11</sup> Ibid. pp. 282



Así que podemos ubicar a este autor dentro de la corriente humanística que se gesta en los inicios de la modernidad y es la antítesis de la corriente burguesa de pensamiento que vendrá a sustentarse en el positivismo de Comte.

Ya a finales del siglo XVII y principios del XVIII, nuevas tendencias pedagógicas resultaban a parte de:

- la sistematización del saber de Comenio y la expansión de la educación (a través del latín), todo ello lo aborda en su obra *Didáctica Magna*, donde confluyen tanto ideas medievales con un sesgo religioso, como visiones aristotélicas,

- y las iniciativas de la escuela puritana inglesa, cuyas escuelas se ocuparon de la modernización de la instrucción en tanto la necesidad de presentar contenidos "reales" y "mecánicos" (necesarios para la industria floreciente) o sea científicos técnicos para actividades de trabajo vinculadas con cambios profundos que estaban en curso en los modos de producción.

Aunado a esto, se dieron en Europa diversas propuestas de algunas sectas religiosas, sobre todo en Francia, donde materias como el latín no son sólo simples instrumentos, sino caminos de la "perfección de la razón" y la "formación del juicio" considerándolas como un parteaguas para el conocimiento, no es el aprender por sí o lo memorístico, sino que tiene una significación más valiosa respecto al sujeto y el objeto, no desdeña la importancia de las prácticas discursivas ante lo que los ingleses pretendían llamar modernización por medio de la cientificación rigurosa de los saberes, ni tampoco despreciaban el trabajo manual.

Hay una reforma de las escuelas cristianas, sin embargo no existe en su instrucción una verdadera preocupación por la formación pedagógica; con ello se rompe con el humanismo.

Pero a pesar de ese rompimiento por parte de los iluministas y el considerar al latín como un entrenamiento para ese gentleman que se requería formar, se buscaba además educar humanamente a los hombres, como lo demuestra Daniel Defoe en *Robinson Crusoe*, el protagonista pone en juego su capacidad teórico-práctica construyendo una casa no porque fuera buen

carpintero sino gracias al manejo de la matemática. Los enciclopedistas destacan en su propuesta pedagógica la necesidad de educar par, por y a través de la ciencia.

Se crean academias donde se gestan los más diversos y extravagantes inventos como la "máquina de aprender", tal parece que a todos los interesaba la educación, "estaba de moda", sin embargo la pedagogía seguía perdiendo cada vez más su campo de acción, que debía ser la formación del sujeto y se reducía a la solución y organización de labores escolares, todo ello en nombre del alcance de su cientificidad.

Comienza la época de las enciclopedias, esas grandes summas o recopilaciones modernas sobre temas antiguos, clásicos y medievales, "pero estas de ahora tienen la novedad; junto al rigor científico en la sistematización del saber, de intentar enriquecerlo y hacerlo progresar."<sup>12</sup>

La redacción de estas obras tiene que ver más con un programa revolucionario que intenta reivindicar el lugar de las "artes liberales" (integración de las ciencias y la cultura a las artes y oficios) en la formación y actividad del hombre con un compromiso cultural.

D'Alembert ya efectuaba la distinción entre las artes liberales y las mecánicas adjudicando superioridad a las primeras, para él, el término Arte tiene que ver con un conjunto o sistema de conocimientos que es posible reducir a reglas.

Para Diderot las artes liberales y las mecánicas son necesarias, con ello recurre así al problema de la teoría y la práctica, se puede analizar su carácter emancipador a través de su comentario en el Plan para la universidad en Rusia donde intenta comprender las nuevas relaciones entre cultura y trabajo.

En Rousseau se dan las primeras aproximaciones a la de infantil, niega el aspecto tradicional de la educación y exalta la educación de los sentidos y el valor del juego, el trabajo manual, físico y la higiene; su propuesta se centra en descartar el uso de la memoria y recuperar la experiencia tomando en cuenta las

<sup>12</sup> Alighiero, M. op. cit. Pp. 377

diversos progresos del intelecto según la edad. En sí su plan pedagógico podría considerarse como innovador y liberador.

Sin embargo, a pesar de su gran aportación al hecho de la existencia de una educación vinculada con la sociedad, en su obra el Emilio se observan claras contradicciones respecto a la socialización del trabajo, que es más bien una concepción reaccionaria contradictoria del proceso de revolución industrial; la existencia del noble señor con la capacidad de elegir un "oficio limpio" descartando el trabajo sucio y vuelve a considerar al trabajo artesanal como algo natural (por ejemplo, habla de los zapateros muy diferente de como los reconoce Diderot: "metier ábas").

Al contrario de estos enciclopedistas, otros trabajan ya por una intervención del Estado en los asuntos educativos, como Louis René de la Chalotais; son los protagonistas de la expulsión de los jesuitas en Francia; él publica "*Essai d'éducation nationale*" (1763), pero se oponía a una instrucción para todos.

En Italia Filangieri es iniciador de esta corriente que pugnaba por estatizar la educación que para 1760 era inminentemente laica o mejor dicho se hallaba en manos del Estado, sobre todo en Prusia con Federico II quien lanza un proyecto para reformar la educación; dividía la instrucción estatal en diversos niveles (de primaria a la universidad pasando por la normal), así como la creación de escuelas de diverso tipo (diseño, equitación). El carácter de esta instrucción cundió por toda Europa: en Polonia con Estanislao Poniatowski (que apoyó a Rousseau) y Rusia con Catalina II.

También la Revolución Industrial con sus cambios laborales, ideológicos y hasta morales influye en la nueva concepción de la pedagogía. La muerte del taller artesanal y el nacimiento de la fábrica, con el establecimiento de nuevas relaciones de producción, repercuten en una nueva forma de instrucción aunada a una gran politización por parte del nuevo proletario.

En casi todo el mundo comienzan a existir diversos proyectos pedagógicos, en E.U., Jefferson exige una educación lockiana; la propuesta jacobina hablaba de un compromiso social del individuo, se inauguran diversos institutos, la

mayoría dedicados a la instrucción científica y técnica (preeminencia de la ciencia sobre las letras y su relación con la vida productiva social), el nacimiento de la escuela lancasteriana.

Una vez transformadas las formas de producción aumenta la nueva clase trabajadora, desaparecen los talleres artesanales, hay un gran desplazamiento de campesinos hacia la ciudad ante la escasez e incluso desaparición de materia prima necesaria para laborar, con ello crece la necesidad de producir mano de obra calificada ante el avance tecnológico, los utopistas trabajan para ese entonces en proyectos pedagógicos acordes a la situación, nacen pues los utopistas socialistas.<sup>13</sup>

La ola de utopías socialistas del siglo XIX aparece con una estrecha relación con la revolución industrial y política, sus propuestas parten del análisis del trabajo en la fábrica, la situación obrera, la contradicción entre el trabajo intelectual y el manual y en ocasiones contienen un carácter religioso, Saint-simon habla de un "nuevo cristianismo" por ejemplo); sus objetivos se dirigen al alcance de la felicidad del individuo. Se distingue una visión hacia el moderno proletario pero que se acerca a la vez al viejo artesano (en tanto que realizan una crítica a la especialización y el trabajo enajenado, que aunque no se define como tal, autores como Hegel ya hablan de esa separación entre objeto y sujeto), que por una parte va de Rousseau a Comte y Durkheim y otra línea gira en torno a Marx.

Uno de los más destacados utopistas de esta siglo fue Saint-Simon, aunque sus ideas fueron mejor captadas por personajes como Comte o Durkheim que por el mismo Marx, ya que su propuesta pedagógica se centraba en el

<sup>13</sup> En el paso del socialismo utópico al científico podemos observar que los representantes de esa corriente forman parte de una tradición humanística, son los herederos (sobre todo en el socialismo científico de Marx como representante del hegelianismo de izquierda) de la propuesta idealista, cuyos máximos exponentes "estaban seguros de que la ciencia NO era la clave última de la verdad y que sólo daba a conocer relaciones de causa efecto" (MAYER, FREDERICK, *Pedagogía comprada*. Edt. Pax, México, 1967, pp. 257); esta actitud se refleja también en Kant, cuyo pensamiento pedagógico está basado en la ley moral y la dignidad del individuo, por medio de la disciplina. Por su parte Hegel consideraba a la historia no como una colección de acontecimientos, sino que engloba su significado moral e intelectual donde se presentan múltiples puntos de oposición. La educación es un proceso a través del cual se logra la libertad, es decir se identifica con la idea universal.

establecimiento de una educación positiva<sup>14</sup> donde se estaba en la búsqueda de una ciencia donde lo más relevante eran las leyes descubiertas únicamente por medio de la observación, por consiguiente era menester una enseñanza con base en el conocimiento puramente científico; pero aunque estas ideas fueran captadas por Comte, abrió también una posibilidad que el marxismo usaría para su teoría.

Saint-Simon propone un método educativo donde lo más relevante es el saber práctico, útil y técnico; el motor de este mecanismo sería el trabajo. La educación estará a cargo del parlamento, esta actitud debería generalizarse hacia toda Europa: "Así habrá entre los pueblos europeos lo que hace el gozo y la base d toda asociación política: conformidad de instituciones, unión de intereses, proporción de máximas, comunidad de moral y de instrucción pública."<sup>15</sup>

Fourier representa otro ejemplo de la ola utopista, con su educación armónica (o pasional), exalta la espontaneidad del juego, persigue más bien la línea que marcó Rousseau en tanto su rechazo a toda sistematización.

Fourier es considerado como un radical en su crítica a la sociedad industrial, propone incluso no una reforma, sino una nueva organización social y cultural. Su propuesta pedagógica se basa en la armonía antes que en la discordia. A través de sus estudios sobre la naturaleza humana, propone la creación del falansterio o falange, una pequeña comunidad agrícola donde se estimula las vocaciones del instinto, se asigna a cada individuo según sus capacidades innatas; su método comprende dos aspectos esenciales: el trabajo y el deseo. Para él lo importante es el uso de los instintos que reprime la moral, en su falange TODO es válido.

---

<sup>14</sup> Esta propuesta es retomada por su discípulo Comte con algunas modificaciones, y aunque rompe con él hace suyas algunas ideas como el concepto de orden social, la física social, el progreso o la legitimación del sistema burgués y sus instituciones: "Los hombres más capacitados en la dirección científica, teológica, artística y en las legistas, militares y rentistas, no tardarán en asociarse a nuestra empresa; y cuando una minoría capacitada en tan distintos aspectos trabaje en pro de la formación del sistema industrial bajo la dirección administrativa de las más importantes industriales, dicho sistema se organizará rápidamente y...será puesto en ejecución". QUINTANILLA, SUSANA, La educación en la utopía moderna (antología). Edt. El Caballito/SEP, México, 1985, pp. 19

<sup>15</sup> Quintanilla, Susana, op. cit. pp. 23

La educación armónica de Fourier está dirigida entonces a despertar la naturaleza del sujeto, es una instrucción individual (artesana), valorando los instintos primarios.

Así su teoría podría definirse como un mecanismo donde coinciden todos los sentidos de interés individual como el colectivo, por ello en su educación armónica los hombres deben asociarse para trabajar y vivir.

Sin embargo en Fourier hay algo de platónico porque según él "...la división del trabajo debe ser llevada hasta el grado supremo, a fin de poner cada sexo y cada edad a las funciones que le convenga",<sup>16</sup> sus ideas se basan en la aceptación del principio de la división del trabajo esencial para el desarrollo de lo individuos.<sup>17</sup>

Roberto Owen es otro utopistas, intenta establecer un modelo pedagógico y de organización laborar a través de la restitución de la dignidad humana y cultural de los obreros y sus hijos, él quería "la formación integral, en la físico y en le moral, de los hombres y mujeres que piensen y actúen siempre racionalmente."<sup>18</sup>

Para ello retoma tres ideas pedagógicas de los iluministas: "la fe en la capacidad de transformar al hombre, la confianza en la supremacía de la razón sobre la fe y la necesidad de vincular la teoría con la práctica."<sup>19</sup>

Owen critica abiertamente la división del trabajo y planea un programa pedagógico para corregir los efectos deshumanizantes: "Ha sido una opinión muy difundida recurriendo a una precisa división del trabajo y una división de los intereses. Sin embargo pronto se nos mostrará que...son solamente otros términos para indicar la pobreza, la ignorancia, el desorden, la total contraposición de toda la sociedad, el delito y la miseria y la gran debilidad física y mental.

<sup>16</sup> Alighiero, op. cit. pp. 427

<sup>17</sup> Recordemos la propuesta de Platón en la República y la "soberana mentira" donde aceptaba la existencia de tres tipos de hombre (oro, plata, bronce), aunque puede diferir un tanto ya que Fourier maneja también la "tesis del príncipe zapatero" esto significa que independientemente de la clase a la que se pertenezca el individuo debe moverse por medio de sus instintos.

<sup>18</sup> Alighiero, M. op. cit. Pp. 427

<sup>19</sup> Quintanilla, S. op. cit. pp. 42

Para evitar estos males que, mientras continúen tendrán necesariamente a la humanidad en un estado de extrema degradación, cada niño recibirá, en los primeros años de vida, una instrucción general que lo hará idóneo para los objetivos de la sociedad, haciéndolo útil a ésta y poniéndolo en condiciones de gozar de sus beneficios.

En lugar de la insana figura del obrero o de un rudo campesino... surgirá una clase trabajadora llena de iniciativa y de útiles conocimientos con hábitos, maneras y disposiciones que llevarán al que esté más abajo en su escala a muchos grados por encima de los mejores de cualquier clase que se haya formado hasta ahora por las circunstancias de la sociedad pasada o presente...

Si la invención de las máquinas ha multiplicado la capacidad de trabajo en diversos campos con evidente ventaja de particulares, mientras que han empeorado la condición de muchos otros, mi invención... multiplicará... en medida incalculable las fuerzas físicas y mentales de toda la sociedad sin perjudicar a nadie.<sup>20</sup>

Son evidentes las limitaciones de la propuesta de Owen, como la ilusión de modificar la sociedad sólo por medio de un nuevo sistema de instrucción que rebasa la realidad. Pero hay que reconocer que la utopía de Owen es una de las más acertadas de las socialistas del siglo XIX y que además llegó a ponerse en práctica y pese a su fracaso, marcó clara influencia en experiencias sucesivas.

El valor de su utopía y a diferencia de Fourier, reside tal vez en su rechazo a la división industrial de trabajo; como una situación contradictoria, su valorización a la clase obrera y al individuo social y el hecho de considerar a la educación como un aspecto dedicado a superar esas contradicciones. Pero sobre todo su rechazo a esa división laborar marca el paso del socialismo utópico al científico de Marx.

El socialismo marxista a diferencia del utopista aparece como antagonista y heredero a la vez de la tradición burguesa, no hay en él un carácter anárquico (el regreso a la naturaleza de Rousseau o la destrucción de todo), sino una

<sup>20</sup> Alighiero, M. op. cit. pp. 429

valorización crítica de la sociedad "o sea la acción desempeñada... para disciplinar el trabajo excedente e incluso para educar para el plustrabajo; este tiempo de trabajo excedente de la necesidad vital del obrero, puede y debe convertirse en tiempo de trabajo y de crecimiento intelectual, destinado a aumentar la riqueza social o sea las necesidades superiores de todos los hombres."<sup>21</sup>

El marxismo rescata las conquistas pedagógicas burguesas: universalidad, laicismo, estatismo, gratuidad, renovación cultural, integración de aspectos literarios, moral, físico industrial y cívico.

La propuesta marxista a la educación aparece más explícita en el Manifiesto comunista de 1844 donde como décimo y último punto formula: "Educación pública y gratuita de todos los niños. Abolición del trabajo fabril de los niños...Unificación de la educación con la producción material."<sup>22</sup>

Su proyecto pedagógico se encamina a la integración de los niños y adolescentes a la producción: "Por educación entendemos 3 cosas: primero educación mental, segundo; educación física, como la que se da en los gimnasios y mediante ejercicios militares; tercero, educación tecnológica que da a conocer los principios generales de todos los procesos de la producción e inicia, a la vez, al niño y el joven en el manejo de los instrumentos elementales de todas las industrias."<sup>23</sup>

Aunque no se habla de educación profesional se palpa una preocupación por un conocimiento integral e indistinto, un conocimiento de la totalidad de las ciencias; su objeto es la formación de sujetos plenamente desarrollados. Con esta concepción pedagógica, Marx rechaza toda reminiscencia romántica y didáctica fundada en el juego, esta austeridad es lo que lo separa de pensadores como Rousseau, es otra característica de la reflexión pedagógica de Marx.

Pero aunque lo parezca, Marx nunca fue autoritaria en el sentido por ejemplo de una exigencia estatista, por el contrario, proclamaba que la educación,

<sup>21</sup> Ibid. pp. 464

<sup>22</sup> Ibid. pp. 465. Otra referencia sobre la educación se hayn en la tesis número 3 de su libro Tesis sobre Feuerbach, Col Los setentas, Orijalbo, me, 1970.

<sup>23</sup> Loc. cit.



si bien es o puede ser estatal, nunca debe ser manejada por el gobierno, ni implementarse materias con direcciones partidistas o de clase.

Así la emancipación es al mismo tiempo de la Iglesia y el Estado. Con esto el socialismo, desde los utópicos, se presenta como una crítica a las contradicciones de la sociedad industrial y con Marx (socialismo científico) se pugna por una formación total de los individuos.<sup>24</sup>

Hasta aquí, hemos realizado un recorrido breve por parte de la historia de la pedagogía y de alguna manera pudimos vislumbrar esas transformaciones conceptuales a las que se hacía referencia en un principio, también se había dicho que para fines de nuestra investigación, trataríamos a la formación como un elemento complementario de la educación, pero también aclaramos que ese término había sido tergiversado en nuestro tiempo e incluso racionalizado al máximo, por ello se creyó conveniente ingresar al concepto actual de Pedagogía, pero que en realidad ya se vislumbraba desde siglos atrás, como se puntualizó en el primer capítulo, ya que las condiciones históricas de la época así lo demandaban, nos referimos al término Ciencias de la Educación y la polémica que se ha dado alrededor: la científicidad de la práctica pedagógica, el papel del sujeto, la situación de Latinoamérica respecto al debate, la concepción de la educación y la ciencia.

A continuación y a pesar de no ser objeto central de este trabajo ingresar a la polémica de las Ciencias de la Educación, es interesante tener presente este debate para dar cuenta de la apropiación del conocimiento desde esta disciplina y los parámetros que se requieren para ello, así como el reconocer las diversas concepciones que se dan en su interior, presentando lo que finalmente debe resignificarse como objeto pedagógico.

<sup>24</sup> Muchas ocasiones esta afirmación produce malas interpretaciones burguesas, así que con Lenin se reconceptualiza afirmando que el fin de la propuesta pedagógica de Marx no era la creación de especialistas restringidos sino un desarrollo "plurinomial" y la formación universal del sujeto, dejando atrás la educación politecnica que criticaban los burgueses.

## 2.2. Ciencias de la Educación como aporía de la Pedagogía.

Es claro que nuestro objetivo es recuperar a la formación como objeto pedagógico y no definir si la Pedagogía es o no una ciencia.

La modernidad permite a la Pedagogía erigirse como un campo de conocimiento "autónomo" después de la "división de esferas", pero su situación deviene en un alejamiento de la idea de la Pedagogía como la "formación de almas", se separa de la filosofía, retirándose cada vez más de la recuperación del sujeto como objeto de conocimiento.

La nueva Pedagogía de la modernidad queda ceñida así a la ciencia objetiva y la reducción al mínimo del objeto de estudio así como la especialización de los saberes; la Pedagogía se convierte en Ciencias de la Educación, que obedecen por lo regular a la razón instrumental.

Así pues, esa supuesta autonomía se transforma en un reduccionismo, pero además, el objeto se aleja cada vez más del sujeto. Veremos más adelante los supuestos que se generan en torno a la Pedagogía nueva de la modernidad.

Es conocido por todos que la incorporación del concepto de ciencia positiva (desde Comte) - aproximadamente a mediados del siglo XIX - se inicia una polémica incesante sobre la objetividad de las llamadas ciencias sociales, humanas o del espíritu ante las ciencias exactas y la exaltación de la lógica matemática, a partir de los descubrimientos de Newton y la revolución copernicana.

La ascensión de la física y la matemática como aquellas ciencias dedicadas a medir los fenómenos a través de un sólo método experimental, ha repercutido indudablemente en el carácter de las ciencias humanas derivándose una corriente experimentalista y cuantitativa, interesada en hallar en éstas, ciertos rasgos que las hicieran compatibles con fenómenos naturales susceptibles de ser medidos y

observados para obtener así, leyes universales, que encaminarán posteriormente, todo hecho social.

Lo cierto es que el positivismo vino - a través de sus supuestos teóricos - a poner en tela de juicio las prácticas discursivas que se llevaban a cabo alrededor de la Pedagogía, tales como las teorías de Rousseau o Comenio, pertenecientes a la "otra cara de la modernidad" al proyecto humanista y como ya hemos revisado, la discusión continúa con otros autores y nuevas propuestas.

Con esto se han suscitado una serie de polémicas las cuales se incluían por la incorporación o adaptación de esa noción de ciencia,<sup>25</sup> el intentar mantenerse al margen de ella o elaborar nuevas propuestas.

En el panorama de este paradigma sobre la ciencia, se reconoce el surgimiento del debate sobre la ciencia de la educación.<sup>26</sup>

Esta polémica inicia con la incorporación de categorías positivas al pensamiento pedagógico. Retomaremos como referencia los trabajos de Durkheim y Dewey,<sup>27</sup> por lo tanto no profundizaremos en ellos, sólo nos detendremos un momento para analizar su pensamiento respecto a la posibilidad de transformar en una ciencia a la Pedagogía, asimismo consideramos ambos autores como pilares en ésta polémica.

Durkheim se dedica a realizar un riguroso análisis para averiguar si lo escrito en torno a la educación puede ser considerado o no como ciencia y afirma que "...la pedagogía es una "teoría-práctica" precientífica, la educación una

<sup>25</sup> Aunque sabemos perfectamente que si algo es cierto para la biología no lo puede ser precisamente para la historia, sociología o pedagogía, estas disciplinas no se pueden vivir como algo evolucionista, ni tampoco son tan sistemáticas como un ser vivo, no mueren, constantemente se transforman, por qué entonces considerarlas y encajonarlas en una ciencia que proclama la unificación del método.

<sup>26</sup> Actualmente son muchos los profesionales de cualquier disciplina encargados del sentido de lo educativo (no lo pedagógico) empeñados en convertir a la pedagogía en una ciencia. Se le ha llamado ciencia(s) de la educación, por la incorporación de diversas disciplinas en la resolución de problemáticas educativas, pero además en la especialización que se ha llevado a cabo en nombre de la necesidad de cientificar a la pedagogía.

<sup>27</sup> En contraparte, autores como Dilthey pretenden rescatar el verdadero objeto de las ciencias sociales a través de una óptica hermenéutica como algo distinto de las ciencias naturales, es decir, no habría porque homologarlas o aceptar el riguroso método imponente para obtener el carácter científico, en tanto ser imprescindibles para el hombre, ya que los objetos de investigación son completamente diferentes.

práctica social inherente a lo humano y la ciencia de la educación como proyecto posible. De ahí que quienes se han formado en la Escuela francesa como precientífica a la Pedagogía",<sup>28</sup> y más aún, ésta no cuenta con una base teórica que la sustente, aunque admite que su construcción se halla en proceso,<sup>29</sup> pero sólo de la ciencia de la educación, ya que descarta a la pedagogía como una posible ciencia.

Dewey por su parte, coincide con Durkheim en cuanto a la no científicidad de la pedagogía,<sup>30</sup> tomando en cuenta, que provienen de una tradición humanístico-idealista (franco-germana), como un cuerpo conceptual cimentado, y que iba más allá de considerar si "merece" o no el título científico.<sup>31</sup>

Ahora bien, se había dicho ya que las Ciencias de la Educación pueden conceptualizarse como un espacio donde confluyen diversas disciplinas o ciencias, es decir la posibilidad de concurrencia de estas en base a las exigencias educativas que se requiera comprender.

El conceptualizar las Ciencias de la Educación puede deberse aun esfuerzo por unir conocimientos alrededor de un mismo objeto, es decir llegar a una

<sup>28</sup> El Congreso de Investigación Educativa, Cuaderno 29, 1989, pp. 21

<sup>29</sup> "La pedagogía, de ser una práctica ideológica de alcance tecno-instrumental (a partir de la Ilustración), se propone, sin la debida autocritica y ensimismada en su auto-comprensión, el estatuto de validación que otorga el atavismo moderno: ser una ciencia "...la disciplina pedagógica a diferencia de otras formas y profesiones no ha generado ella misma pautas teóricas, metodológicas y aún tecno-instrumentales propias". Las teorizaciones fuertes le vienen proporcionadas de otras disciplinas (como el uso de encuestas, cuestionarios, observación directa y sistematización por objetivos). Tomada de HOYOS, MEDINA, CARLOS, A., "Pedagogía de la modernidad. Estudio introductorio" en HOYOS, MEDINA, et. al. Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?. CIESU-UNAM, México, 1992, pp. 11

<sup>30</sup> Ambos autores han estudiado desde diversas disciplinas - filosofía, historia - que han contribuido con ello a la pluralización de la ciencia de la educación.

<sup>31</sup> En los últimos tiempos la pedagogía navega entre una definición y una legitimación científica *versus* la noción de Ciencias de la Educación (desde una visión durkheimiana donde la pedagogía como precientífica se opone a una ciencia de la educación como proyecto posible pero inexistente) o bien el debate se encuentra en el concepto positivista de la ciencia sin alguna distinción entre pedagogía y Ciencias de la Educación o en último caso, se le considera como sinónimos sobre todo en Latinoamérica donde el término "pedagogía" es prácticamente nuevo y difícil de conceptualizar.

Según Hoyos Medina esta situación se problematiza aún más en la práctica, es decir en la definición de la labor del pedagogo, un completo desconocimiento de su quehacer real pero además, no recibe una preparación tal que le permita incursionar en otros campos del saber. Por otro lado se denota un desinterés por este tipo de prácticas ya que son consideradas poco rentables y de escasa utilidad inmediata, esto desde una lógica utilitarista y una racionalidad tecno-instrumental.

verdadera multidisciplinaridad, una apertura del campo pedagógico.<sup>32</sup> Sin embargo esto puede resultar riesgoso ya que es posible caer en análisis cerrados, a pesar de su carácter de "apertura" o bien perderse en un mundo de información,<sup>33</sup> algunos autores por su parte pugnan por una cientificidad pedagógica a partir de la incorporación de ciencias como la psicología y la ética, situación que finalmente no esclarece el verdadero objeto pedagógico.<sup>34</sup>

Otro factor determinante para la denominación de Ciencias de la Educación, es la extensión de diversas prácticas profesionales en torno a los procesos educativos.<sup>35</sup>

De Alba parafraseando a Escolano<sup>36</sup> reconoce que estas Ciencias de la Educación, si bien pueden fungir como un espacio donde se interrelacionan y

<sup>32</sup> La pretensión de unificar el método en las ciencias a constituido un verdadero obstáculo epistemológico para que las investigaciones educativas puedan ser vistas como un campo problemático.

El campo problemático se vislumbra como una diversidad, en donde subsisten a la vez problemas de distinta índole, pero se encuentran interrelacionados. Puiggros al respecto destaca esencialmente algunas diferencias primordiales entre la problematización y la forma tradicional de abordar la realidad; entre ellas la definición de relación con otros campos el cual no seguirá la línea de la unidad, sino "la ruptura discontinuidad e imposibilidad de saturación entre educación, política y sociedad", dando como resultado un trabajo interdisciplinario. Si bien estamos de acuerdo con esta apertura, el tener presente la necesidad de entablar un diálogo con las demás disciplinas, es cierto también que debemos ante todo lograr conformar un marco conceptual propio y un objeto de estudio bien definido. Ver PUJGGROS, ADRIANA, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Ed. Alianza, Col. Los Noventa, México, 1990.

<sup>33</sup> He tenido la oportunidad de trabajar participar en un proyecto de investigación donde se conjuntan sociólogos, psicólogos y pedagogos, sin embargo y tras su aparente rasgo de pluralidad, prevalece el uso de una metodología etnográfica caracterizada por la aplicación de entrevistas extensas y miles de cuestionarios principalmente dirigidos a adolescentes, de los cuales resultan un mundo de información que sería muy difícil de analizar profunda y seriamente y que se justifican en gráficas. Todo esto se lleva a cabo sin el conocimiento de un cuerpo teórico y conceptual sólido.

<sup>34</sup> A partir de lo que Weber reconoció como la separación de las esferas del conocimiento (ciencia, moralidad y arte) que coincidió con el desmoronamiento de la unidad religiosa (ver HABERMAS, J., *La modernidad, un proyecto inacabado*, en FANFAN, RAFAEL, *Lecturas y confrontaciones de la modernidad*. Antología de lecturas, UAM Azcapotzalco, México), autores como Herbart optaron porque las nuevas ciencias tuvieran un complejo teórico propio, ahora que se hablaba de independencia. Sin embargo respecto a la autonomía de la pedagogía y su estatuto de ciencia, existen objeciones, ¿donde se encuentra la autonomía si se vale de teorizaciones psicológicas?, aunque hay que reconocer el trabajo de Herbart para elevar a la pedagogía más allá del plano instrumental.

<sup>35</sup> "El campo laboral acusa las primeras señales de la confusión. Los profesionales de la pedagogía se ven compitiendo con psicólogos, sociólogos, etcétera por los puestos de trabajo. Las funciones, con poca diferencia pueden ser desempeñadas...por cualesquiera de ellos. En todo caso parece ser que los demás pueden realizar actividades propias del pedagogo". HOYOS, MEDINA, op. cit. p. 11

<sup>36</sup> Ver ESCOLANO, AGUSTÍN, et. al. *Epistemología y educación*. Ediciones Sigueme, Salamanca, 1978.

concurrer diversas propuestas pedagógicas y prácticas educativas, a pesar de esa pluralidad, tiene el riesgo de caer en la positividad.

En los últimos tiempos el término Pedagogía ha quedado prácticamente abandonado y es substituido por Ciencias de la Educación, situación que para muchos significa más que un cambio de términos, es toda una transformación conceptual metodológica en torno al tratado de su objeto de estudio: la educación:

"La expresión " Ciencias de la Educación" se ha generalizado rápidamente en os planes de estudio universitarios, en los títulos de la producción bibliográfica contemporánea (...) en la denominación de los centros de investigación y formación post-universitarios (...) se trata (...) de un hecho constatable, aunque en algunos medios científicos se siga empleando la denominación tradicional de 'pedagogía' y en otras ambas expresiones (...) conviene hacer notar que en los países latinos subsiste el uso de la palabra 'pedagogía', aunque la utilización de fórmulas plurales es cada vez más frecuente (...). Las traducciones latinoamericanas de la producción bibliográfica en lengua inglesa han contribuido (...) a introducir y extender la expresión Ciencias de la Educación. También ha influido el uso que se hace de esta denominación en los organismos e instituciones internacionales en las que sin duda está más prestigiado que la tradicional."<sup>37</sup>

Lo anterior puede hablarnos de dos situaciones: el uso que se le da al término pedagogía como algo "tradicional", pero que además debe ser desechado prácticamente, por considerarse obsoleto ante las transformaciones conceptuales modernas (que evidentemente implican cambios necesarios, no hay que negarlo), sin embargo la palabra tradicional - en relación a la pedagogía - se usa en un sentido un tanto peyorativo pero además se asocia exclusivamente a países latinoamericanos, es decir en países "atrasados" respecto a los del llamado primer mundo, de los cuales, finalmente se importan los términos "más civilizados" o reconocidos como los únicos válidos.

<sup>37</sup>Citado en De Alba Alicia, op. cit. pp. 43

Esto nos da cuenta de la inmensa dependencia teórica hacia los países desarrollados y la dificultad que implica establecer un corpus concreto e independiente (obviamente intervienen diversos factores y no precisamente pedagógicos).

Así la problemática se agudiza aún más cuando se intenta conceptualizar una pedagogía desde (y no para) Latinoamérica, ¿qué significa esto?, reconocer la autonomía del concepto Pedagogía Latinoamericana distinta a la europea o norteamericana, pero además dar significado a esa disciplina desde nuestras propias prácticas.

Por ello desde estos planteamientos, se pretende que la Pedagogía no sea subsumida al término Ciencias de la Educación en un sentido positivista; el punto terminal es llegar a comprender que independientemente que sea o no una ciencia, ocupa un lugar primordial dentro del desarrollo del pensamiento del sujeto y como tal tiene en sus manos la responsabilidad de la formación del hombre.

Latinoamérica representa un espacio fértil donde se puede llevar a cabo esa resignificación.<sup>38</sup> En México específicamente, las propuestas van desde la "articulación conceptual" y la "epistemología en el campo educativo" de Zémelman hasta las de Carlos Ángel Hoyos quien pretende realizar también un análisis epistemológico, pero dando un nuevo significado a la episteme; ambos aportan elementos interesantes para comenzar una teorización y reflexión sobre el objeto pedagógico, veamos por qué consideramos como o importantes estas propuestas que se presentan ante nuestro objeto de estudio.

Es menester revalorar a la epistemología, al reconocerla como una reconceptualización del sujeto cognoscente en torno del conocimiento. Lo epistémico permite "abrir paso a condiciones de posibilidad para otro tipo de intereses cognitivos"<sup>39</sup> más allá de un encuadre exclusivo pretende, más que explicar, comprender y con ello "dejar abierta la puerta a la posibilidad

<sup>38</sup> Nuestra idiosincrasia y esa "irracionalidad" característica de los pueblos latinos, puede colaborar para la realización de proyectos autónomos aún dentro de la modernidad, de esto se habla en el capítulo III.

<sup>39</sup> Hoyos, Medina., op. cit. pp. 33

constructiva de una ciencia unificada (Habermas), que vincule como reflexión crítica el rigor científico con los aspectos histórico sociales e implicación moral comunicativa."<sup>40</sup>

Pero ¿por qué hablamos de una revaloración de la epistemología?, para responder es necesario nuevamente remontarnos a la modernidad en donde a la Pedagogía se le inserta como un campo de conocimiento, pero ceñido a los preceptos cientificistas y esto se puede apreciar en un breve recorrido histórico.

Es precisamente en la modernidad, cuando la Pedagogía parece perder planteamientos tan esenciales para ella como la "formación del alma", que se venían dando desde los griegos.

Sin embargo, dentro de esa modernidad apreciamos una historia pedagógica oculta y olvidada<sup>41</sup> y que por no guiarse por reglas positivas (tecnoinstrumentales) fueron relegadas y consideradas inalcanzables u obsoletas; poco rentables.

Si bien, para autores como Zémelman la epistemología en relación a la educación tiene que ver con voltear la mirada hacia nuevos horizontes, "ampliar la conciencia" y reconocer que los "recortes de la realidad...son mutables" ya que "el conocimiento nos permite ampliar el campo de las expectativas y prácticas posibles...";<sup>42</sup> otros como Hoyos realizan un rastreo histórico de la epistemología y reconocen que a partir de la modernidad este término queda encorcelado a los designios de la razón como episteme, cumplió en los primeros tiempos del Iluminismo con su carácter emancipador.

Así como muchos otros conceptos, el término epistemología sufre transformaciones o "adaptaciones" al proyecto burgués de funcionalidad.

Por lo tanto "es ineludible una crítica a las representaciones epistemológicas del proyecto de modernidad... la vertiente cientificista ha llegado

<sup>40</sup>Ibid. pp. 24

<sup>41</sup>Hegel constituye esa parte de la pedagogía oculta que va al rescate del sujeto. Para él, sólo la formación y educación podrían hacer al hombre ético, la pedagogía sería considerada como un arte de hacer éticos a los hombres. Mas adelante se trata ampliamente el concepto de formación de Hegel.

<sup>42</sup>ZÉMELMAN, HUGO, "Epistemología y educación: el espacio educativo", en Revista Mexicana de Sociología, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, octubre-diciembre, 1991.



a los excesos al hipostaciarse como la única forma válida del conocimiento posible."<sup>43</sup>

Así el re-conceptualizar la epistemología como una forma de comprensión, permitirá a la Pedagogía la recuperación de categorías como la formación de comprensión, hecho que permitirá una sólida construcción histórico-filosófica-social y a la vez epistémica de nuevas formas de conocimientos posibles, y por construirse.

La Pedagogía debe alejarse poco a poco de su carácter técnico y comenzar la edificación de una estructura teórica reconociendo su objeto de estudio y el sujeto al que se dirige, ya que, si bien la modernidad concede a la Pedagogía un rasgo de autonomía, también la obliga a consagrarse como una ciencia reconocida, para lograr una aceptación dentro de la epistemología que la acoge.

La intención aquí es llenar de significado nuestra práctica recurriendo a esa resignificación epistemológica.

Para ello es indispensable voltear nuestra mirada a los pensadores clásicos cuyo trabajo es olvidado o poco frecuentado durante los siglos XVIII y XIX principalmente reconocer también el trabajo de personajes como Hegel quien precisamente es uno de los que se preocupan por efectuar sea resignificación.

Además, debemos pensar la importancia que esto tiene para Latinoamérica, así como reconocer si existen o no verdaderos procesos de formación en nuestra realidad latina, para entonces realizar un crítica aguda y llevar a cabo propuestas, desde nuestra disciplina que coadyuven a un verdadero cambio y logren construir ese nuevo sujeto ético.

Para apoyar la afirmación que da título a este capítulo se ha recurrido a varios autores, entre ellos a los clásicos griegos y Hegel quienes con su propuesta teórica se convertiría en un soporte para este trabajo.

---

<sup>43</sup>Hoyos, Medina, op. cit. pp. 37

### 2.3. El retorno a la formación como objeto de estudio de la pedagogía: una relectura de los clásicos griegos.

El título del apartado nos obliga a responder ciertas interrogantes: ¿por qué aseverar que la formación es el objeto de estudio de la pedagogía? Y desde esta perspectiva ¿qué razón hay para recurrir a los clásicos griegos y lograr explicar la relación Pedagogía-formación que aquí se plantea?

La problemática que se presenta no es una novedad, son varios los estudiosos preocupados por definir de manera "precisa" a la Pedagogía (que de ninguna manera es el objetivo en este trabajo) y su objeto de estudio, algunos han coincidido en que debe considerarse como una ciencia, otros la relacionan con una tecnología educativa y hasta como un sinónimo de Didáctica o instrumento dedicado a resolver problemas educativos.

Por su parte, la formación no es menos difícil de comprender, se le ha visto como capacitación o como un conjunto de actividades exclusivamente inscritas en un círculo oficial, que sirven como herramientas para un "desempeño eficaz" del ejercicio profesional, es decir la formación se inscribe en instituciones que la puedan avalar, mostrando indiferencia ante la idea de que nos formamos en todas partes.

Lo cierto es que tanto la Pedagogía como la formación son "términos ruidosos", no tan fácil y deliberadamente pueden ser explicados sin antes haber realizado una reflexión dentro de la misma disciplina, es decir una autorreflexión, ¿qué significa esto?

El meollo según un particular punto de vista, se encuentra en que antes de adoptar o establecer una concepción de la Pedagogía supuestamente definitiva y sin posibilidades de crítica, es menester que se piense a sí misma, desde dentro, a través de una reinterpretación de su propia historia y asimilar cual ha sido su constitución y evolución para comprender su situación actual.

Esta autorreflexión, el preocuparse por cuestionarse ¿quién soy?, cuál es mi identidad, implica como primer reto o condición el establecer una base teórica propia, sin tomar prestados o adjudicarse términos ajenos a ella.

De ahí la preocupación por reconocer los principios fundamentales de nuestra materia a partir de las primeras teorizaciones hechas en el mundo griego.

Ahora bien, el hablar de "definir" a la Pedagogía puede verse como un reduccionismo, pretende encajonarla en un conjunto de palabras que posiblemente tengan solo significado para quien las afirma. Por el contrario, el establecer una concepción tiene fines estratégicos, en primer lugar servir de guía para la definición de la línea de éste trabajo y poder justificar su desarrollo posterior.

Es claro que se encuentre abierto a críticas e incluso calificarse de superficial o falsa, sin embargo para nuestro objetivo, el considerar a la Pedagogía como una disciplina cuyo objeto de estudio es inminentemente la formación del sujeto moderno, ya que nuestro problema se centra precisamente en la construcción de ese nuevo sujeto ético.

En este sentido reconocemos a la Pedagogía como un espacio esencial, en tanto que en ella se recupera a la formación en un sentido integral y esto se encamina a la constitución de ese sujeto cuya labor consistirá en criticar y transformar los procesos de seudoformación en la cultura occidental generados en la modernidad, junto con el olvido de la escénica humana en una razón subjetiva, donde la realidad se encuentra dominada ya no por la ciencia, como se planteó en un principio, sino por un saber técnico.

Este sujeto además debe replantearse como hombre y replantear los proyectos que en un principio se pensaron en la modernidad, puede proponer nuevas estrategias en base a su realidad, crear nuevos proyectos utópicos, con todo lo que la palabra implica, no sin antes repensar el sentido ético y su mundo.

Ahora bien, recurrir a los planteamientos griegos no es una moda (ahora que buscamos asirnos de algo para dar sentido a nuestros proyectos) como podría considerarse, sino una necesidad de buscar y resignificarla desde sus

origenes a la Pedagogía y por ende a la formación, de ahí la importancia de volver a los fundadores de toda la tradición occidental: de la cual somos herederos y como tales asumimos muchos conceptos que hoy día seguimos manejando, aunque tergiversados o adaptados - maliciosamente, muchas veces - a nuestras necesidades contemporáneas.

La Pedagogía se ha visto transformada teórica y conceptualmente tanto como autores han existido, sin embargo, la mayoría coincide en que su campo de acción está indudablemente en la educación, por qué entonces nos atrevemos a proponer a la formación como su objeto de estudio.

En primer lugar creemos que los términos educación y pedagogía han sido interpretados desde la lógica que la modernidad exige: ligada a procesos científicistas. Ahora se demanda llamar a la Pedagogía cien.

En segunda instancia y a partir de esa indiferencia hacia la génesis de la Pedagogía, consideramos a la formación y educación como dos términos que se complementan; ambos actúan en el individuo rescatando sus virtudes e intentando refortalecer sus potencialidades.

Comenzaremos entonces estudiando a la Pedagogía desde su raíz etimológica: Paidela, pero hay que recordar que aún en los griegos este término no era homogéneo como se podría suponer, fue modificado a través del tiempo y las condiciones históricas,<sup>44</sup> hagamos pues un paréntesis para distinguir las dos tradiciones o sentidos de la Paidela griega, que para nuestro objeto, más que contradecirse, llegan a complementarse.

Hay dos momentos en la construcción de la Paidela: la homérica y la sofística. Sin embargo la Paidela como tal nace con los sofistas, una característica fundamental de su Paidela es la comunión entre la educación y la cultura, las cuales adquieren sentido o se corporeizan en el llamado *areté*.<sup>45</sup>

<sup>44</sup>Sabemos perfectamente que el uso de las palabras y conceptos ha cambiado a través del tiempo de manera notoria, eso resulta obvio y si bien la educación de los griegos estaba inmersa en un contexto totalmente diferente al contemporáneo, la labor entonces no será adaptar esos conceptos al mundo actual, sino resignificar los términos en relación a nuestro tiempo.

<sup>45</sup>En tiempo de Homero, este término tiene otra denominación al respecto se ahondará más adelante.

La Paidela sofista es una nueva forma de educación de la sociedad urbana y ciudadana, es decir, dista mucho de aquella educación aristocrática de los tiempos homéricos; durante ese periodo los griegos entendían por *areté* una fuerza, una capacidad, que incluso iba más allá de todo lo humano (al referirse por ejemplo, a la *areté* de los dioses, la virtud que sólo podrían ostentar los mejores, algunos privilegiados), pero también tenía que ver con el desarrollo de la moral y la espiritualidad.

El *areté* en tanto virtud moral, tiene un "valor heroico" y adquirían un sentido ético todas las palabras derivadas de este grupo (heroísmo, valentía, justicia) que designaban al hombre de calidad, él era justo tanto en la guerra como en la vida cotidiana; este sujeto contaba en su conciencia con un alto sentido del deber<sup>46</sup> constituyen en Homero un pilar para la edificación del hombre noble.

Para alcanzar un verdadero fin virtuoso se requería de valentía (en la guerra), pero además de una nobleza del espíritu; sólo con la unión de ambas se conseguirá la perfección humana: "Realizar acciones y pronunciar palabras", sin embargo, este *areté* sólo podía hallar su máxima perfección en almas selectas.

Vinculado con el *areté* está el HONOR que es "la expresión natural de la idea todavía no consciente para llegar al ideal del *areté*..."<sup>47</sup>

El hombre aspira a ser honrado socialmente, porque es sólo a través de los demás, como podemos dar cuenta de nuestra existencia.

*Areté* tenía que ver con la apropiación de la belleza y gozarla para aspirar a alcanzar la felicidad, la satisfacción, el placer de hacer bien todo.

Para Aristóteles, todo sujeto tiene un fin<sup>48</sup> (la felicidad) para acceder a ella es hacer es hacer operar la escénica del ser; así la educación debe permitir el

<sup>46</sup>En la modernidad se sostiene que este sentido ético del DEBER griego (y que más adelante adquiere importancia en los razonamientos de Kant), es sustituido (según los autores posmodernos) por el "sentido ético del goce", esto significa disfrutar el momento sin contar con un fin establecido, el sentido teleológico de Aristóteles es refutado por Nietzsche y se ingresa a un estado nihilista. El sujeto ya no se somete al imperativo categórico, en la sociedad consumista la seducción se impone al deber y los objetos materiales proporcionan la satisfacción inmediata.

<sup>47</sup>WARNER, JEAGER, Paidela. Edt. Fondo de Cultura Económica, México, 1957. pp. 25

desarrollo de las potencialidades del hombre, para que logre SER, esas operaciones consisten en fomentar las virtudes del hombre (fortaleza, justicia, prudencia, templanza) y alcanzar el BIEN, la perfección.

El fin de la educación consiste en lograr el entendimiento y aprehender la verdad mediante el ejercicio de las virtudes. Si para Platón la educación era recordar (tener Alma es volver a vivir, ahí separa el cuerpo del espíritu), para Aristóteles era necesario aprehender por medio de los sentidos: "Nada hay en el entendimiento que no venga de los sentidos". El maestro será una guía para el alumno, quien lo llevará de lo concreto a lo abstracto gradualmente, a partir de la experiencia.<sup>49</sup>

Pero además, la noción de belleza tenía que ver con la *areté* más alta: el heroísmo que se construye del amor al Yo interior, sólo a través de su valoración, se podía apropiarse de la belleza, porque "quien se estima a sí mismo debe ser infatigable en la defensa de sus amigos, sacrificarse en honor de su patria, abandonar gustoso dinero, bienes y honores para 'apropiarse de la belleza'",<sup>50</sup> en palabras del propio Aristóteles se revela ese amor enaltecido: "quien se sienta impregnado de la propia estimación preferiría vivir brevemente en el más alto goce que una larga existencia en indolente reposo; preferiría vivir un año sólo por un fin noble, que una larga vida por nada. Preferiría cumplir una sola acción grande y magnífica, a una serie de pequeñeces insignificantes."<sup>51</sup>

La educación homérica es un sinónimo de aristocracia, aunque en realidad esto debería ser resignificado en nuestro tiempos.

Con los sofistas, sin embargo, la Paidéia busca "superar privilegios" del periodo homérico (recordemos que el *areté* era exclusivo de algunas "almas selectas", la nobleza), en el nuevo estado griego el *areté* se convierte en un *areté*

<sup>48</sup>Tal vez muchos podrían cuestionar como erróneo el sentido teleológico de Aristóteles, en este trabajo no entraremos en mayor detalle al respecto, pero se sostiene que todo está ceñido a una dialéctica constante, de ninguna manera escalonada o de "superación de niveles".

<sup>49</sup>Apuntes tomados de la clase de "Filosofía de la Educación" impartidas por el Prof. Guillermo Valencia, 28 de octubre de 1993, ENEP Aragón, Lte. en Pedagogía.

<sup>50</sup>WARNER, JEAUER, op. cit. pp 28

<sup>51</sup>(ibid. pp. 29)

político y no sólo corporal, sino espiritual: "educación consciente<sup>52</sup> por vía espiritual."<sup>53</sup>

La idea de cultura y Pedagogía sofista, nace estrechamente vinculada con los cambios políticos del nuevo Estado, la idea occidental de cultura es íntegramente político-pedagógico.

Con Jenófones<sup>54</sup> se da la conexión entre las "fuerza espiritual" y las políticas con la idea de *areté* y del "como se fundaban en el recto orden y el bienestar de la comunidad estatal."<sup>55</sup>

Pero es con Protágoras cuando se da una educación formal de un alto sentido, si bien era necesario el aprendizaje de la gramática y la dialéctica, lo era también la poesía y la música como fuerzas formadoras del alma. En Protágoras se distingue una forma más de educación sofista, con raíces en la política y la ética, que a diferencia de las otras consideraba al hombre inserto en una sociedad y no como un ser abstracto, "mediante ello pone a la educación en la sólida relación con el mundo de los valores e inserta la formación espiritual en la totalidad del *areté* humana";<sup>56</sup> también es una forma de educación espiritual, no solamente visto desde lo intelectual formal o de contenido sino "en relación con sus condiciones sociales."<sup>57</sup>

<sup>52</sup>Anteriormente se dijo que con los sofistas se adquiere de manera consiente el término educación, veremos la importancia de este hecho al conceptualizar la conciencia como algo que "...significa 'darse cuenta' o 'advertir' los diversos hechos o actos de la vida personal, es decir, "saber" de ellos...su multiplicidad y conferirles unidad (el "yo")...la conciencia es con-ciencia o conspiciencia, implica tanto al sujeto que sabe y a los diversos saberes...como a los procesos por los cuales esos saberes se diferencian y relacionan...la conciencia ha sido entendida como centro de unidad y actividad espiritual...como capacidad para percibir...a sido concebida como simple "estado" del yo, como el yo mismo (conciencia sustantividad), como facultad, como relación, como sistema organizador de percepciones o como fundamento de la experiencia total de un sujeto" YUREN, CAMARENA MARÍA TERESA, "Racionalidad, conciencia y educación" en Revista Mexicana de Sociología, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, octubre-diciembre, 1991.

<sup>53</sup>Ver Warner, J. op. cit.

<sup>54</sup>Ver Warner, J. op. cit.

<sup>55</sup>Ibid. pp. 265

<sup>56</sup>Ibid. pp. 269

<sup>57</sup>I. oc. cit.

Como sabemos, los sofistas fueron los primeros en hablar de pedagogía, pero no la definieron como ciencia (de hecho el término como actualmente entendemos aún no existía) sino como *techne* política.

Esa *techne* tiene en Protágoras un sentido de educación universal, desde un reconocimiento humanista era "una sobreordenación de la educación humanística sobre el reino de la técnica en el sentido moderno de la palabra...la civilización."<sup>58</sup>

Se esfuerza por dar a la *techne* un sentido de universalidad y totalidad, más allá de dar un concepto sobre técnicas profesionales. Se cuida de distinguir su educación general de la de los demás sofistas que es realista, pero con objetivos particulares. Los acuden a los sofistas, quienes generalmente son conducidos por un saber técnico.

Protágoras por su parte, queda convencido de que la única educación general es la política y la ética, características esenciales de la *Paidela*.

Así pues, con la idea consciente de la educación en los sofistas, esta no se limitó sólo a los niños (mirar al pedagogo como el "cuidador de los infantes"), sino que fue aplicada con mayor interés en el hombre adulto. Se transforma por primera vez la *Paidela* y se dirige al adulto: "el concepto que designaba originalmente sólo el proceso de la educación como tal, extendió la esfera de su significado al aspecto objetivo y de contenido, exactamente del mismo modo que nuestra palabra formación (*Bildung*) o la equivalente latina, cultura, paso de significar el proceso de la formación a designar el ser formado y el contenido mismo de la cultura..."<sup>59</sup>

Con esto los griegos fueron más allá de la *Paidela* como algo exclusivo de la niñez; se interesaron por los procesos formativos del sujeto, pero además del hombre mismo, no hay que negar entonces su gran aportación y el enorme paso que dieron al designar a la *Paidela* como la disciplina encargada del proceso de formación, y no solo de ello sino a quién se dirige y cuál será su contenido.

---

<sup>58</sup> Ibid. pp. 275

<sup>59</sup> Ibid. pp. 277-278



Así, los griegos del siglo IV A. de C., designaron a la *Paideia* como la totalidad de formación y creaciones espirituales (como nosotros a la cultura o para los alemanes *Bildung*). Los sofistas adquieren conciencia.

Para Protágoras, la educación no termina con la salida de la escuela, sino al contrario es cuando apenas comienza la *areté* política,<sup>60</sup> cuando el hombre se convierte en ciudadano, entra en la vida del Estado y por lo tanto se encuentra supeditado a las leyes que se establezcan (nuevamente aparece esa transformación de la educación aristocrática a la nueva educación moderna ciudadana).

El proceso educativo estaba vinculado con las cuestiones jurídicas y la función educadora de la ley.

Asimismo, esa formación no se hallaba tan separada del filosofar y más aún, se tomaba en cuenta la interioridad del sujeto, "la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos...el horizonte de un proyecto personal y colectivo",<sup>61</sup> así la formación es además un elemento que sentido al saber exterior, que luego será interiorizado en base a nuestra propia vida, este saber se supera y es exteriorizado de nuevo, por lo tanto enriquecido.

Para autores como Honoré, la formación puede verse incluso como la búsqueda de la felicidad, en tanto que uno permite la "invasión" a nuestra persona y expresa una preocupación por la soledad y la necesidad de encuentro y

---

<sup>60</sup> Un problema grave de la visión de educación en la mayoría de los componentes de nuestra sociedad es el hecho de que los sujetos que ingresan a la institución-escuela, tienen por lo regular como objetivo salir de ella, de hecho esto no puede ser algo negativo, pero tampoco es cuestión para alegrarse. La mayoría de los estudiantes fingen serlo (ver artículo de Ortega y Gasset, "Sobre el ser estudiante"), tal parece que la escuela constituye un ciclo: nacer, crecer, morir; la vida estudiantil muere cuando se egresa, de ahí, el sujeto no se ocupa más por su formación. En pedagogía esto es frecuente, de hecho, la carrera en muchas ocasiones solamente sirve como una estancia momentánea, muy pocas son las que se preocupan por seguir "alimentando su alma". Se ha perdido el "hambre y la sed" de conocer y alcanzar la plenitud, aunque para algunos la plenitud se alcance por otros medios diferentes al estudio (la pareja, los hijos, e incluso, todo en su conjunto, resulta aún más complicado), sin embargo y en el caso concreto de una profesión, esto habla de una falta de responsabilidad y formación política respecto a su quehacer, no se lucha por resignificarlo y darle el lugar pertinente, en fin, hay una total despreocupación por hallar una formación espiritual y una resistencia evidente al verdadero estudiar.

<sup>61</sup> HONORÉ, BERNARD, Para una teoría de la formación. Edt. Narcea, Madrid, 1980, pp. 20

expresar algo personal. "La formación como fuente de personalización, por consiguiente fuente de proyectos, apenas ha comenzado."<sup>62</sup>

Desde este sentido la formación adquiere una mayor importancia, va más allá de una instrucción escolar: es responsable de la construcción de proyectos de vida con un significado para el sujeto, pero que aluden al colectivo, con la formación se disipan de algún modo, cualquier contradicción entre sujeto y objeto.

Por eso la reincidencia al hablar del retorno de la Pedagogía como una disciplina encargada de la formación, ya que como pudimos apreciar, la Pedagogía está estrechamente unida a la práctica filosófica.

Sin embargo, podemos afirmar el olvido de la Pedagogía por el sentido de formación que la atañe directamente, ahora se le asocia con situaciones como el cuidado de los niños ) aunque el pedagogo fue considerado como el cuidador de niños, esa concepción debe ser rebasada y recurrir a los primeros teóricos dedicados seriamente a la Paideia en el sentido que nos interesa reflexionar) o como la capacitación de obreros que es sinónimo de "trabajo bien remunerado"; el "mago" de las estrategias que dan solución inmediata a problemas de índole escolar.

En fin, creemos que en primer lugar existe un total desconocimiento en cuanto al significado de la Pedagogía, además una desorientación por ejemplo en los aspirantes a la carrera profesional (que también cuenta en el caso específico de la ENEP Aragón con deficiencias en su plan de estudios, hecho que se puede justificar si recordamos que su creación se da a partir de la necesidad de crear especialistas egresados de la Escuela Normal).

Aunque repetimos no estar en total desacuerdo con esas prácticas, es menester pugnar por un campo delimitado o claro del pedagogo, un camino es la reconceptualización de la Pedagogía, es obvio que se crea que las propuestas griegas están rebasadas, sin embargo hay que recordar a Hegel y Heidegger y su concepto de historia para lograr hacer nuestros los conceptos helénico-latinos en

---

<sup>62</sup> Honoré, B. op. cit. pp. 25

nuestro tiempo, lograr desenmarañar la madeja que se ha hecho que se ha tejido alrededor de nuestra práctica y tomar una verdadera conciencia del hecho.

Tampoco cerramos los ojos ante la situación económica, política y social actual, de alguna manera todos hemos sufrido el subempleo o el rechazo total y justificamos en este sentido la presencia del pedagogo en espacios inimaginables, campos ajenos a su práctica real, que tal vez responden a cuestiones que van más allá de nuestras posibilidades de acción inmediata (que también sufren otros profesionistas), es decir reconocemos la difícil situación y la necesidad de algunos por hallar "cualquier empleo", sin embargo creemos firmemente en que es menester la presencia de espacios donde individuos interesados en esa revalorización de la práctica actúen y propongan, es decir, crear nuevos sujetos productores de proyectos encaminados en primer lugar, a la reivindicación de la labor pedagógica, pero además la extensión de esa preocupación hacia toda la comunidad, generando así, mecanismos útiles para una crítica mejor fundada de su realidad y además emitir propuestas tendiente a su transformación.

#### **2.4. La formación como una necesidad reconocida. Hegel y el problema pedagógico.**

Existe un discurso pedagógico que gracias a la modernidad ha sido negado o bien desconocido a través de la historia de la pedagogía, nos referimos al "oscurantismo" en que se ha tenido a los clásicos, por medio del cual la pedagogía perdió poco a poco su sentido de *techne* y por lo tanto su objeto primordial de estudio: la formación (de almas).

La formación es mitificada, el sujeto ignorado y desplazado en muchas ocasiones por elementos técnicos; de ahí la importancia de trabajar nuevamente a la formación desde autores que re-valorizan su verdadera esencia como *techne*.

Son los sofistas, los primeros en darnos los fundamentos que contribuyeron a ubicar a la pedagogía como un espacio donde se enriquezca la teche política y ética; la Pedagogía era entendida como una síntesis de ambas.

Sin embargo, en la época medieval este pensamiento es ignorado y en la modernidad negado "casi" en su totalidad que es precisamente Hegel quien recupera y da un nuevo significado a los pensadores clásicos, en base a su propio tiempo.

A Hegel le corresponde una época donde la educación era una problemática constante abordada por diversos teóricos, como Rousseau con el Emílio.

En su tiempo, toda Europa se vio envuelta en la necesidad de revolucionar el papel de la educación (Locke proponía que la mente del hombre era algo así como un papel en blanco, de ahí que a la educación se le asignara una actuación primordial en todo sujeto). Así, la educación adquiere día con día una importancia creciente, los franceses por ejemplo, consideraban a la educación una herramienta, un arma revolucionaria del pensamiento y la base para edificar una nueva sociedad crítica y emancipada de todo régimen caduco.

En este marco surgen las propuestas más claras del Idealismo educativo.

El Iluminismo alemán tiene características peculiares respecto al ámbito francés o inglés que se suman al campo de las propuestas educativas teóricas, pero dando un especial énfasis a lo práctico (su producción escrita es tal, que algunos manejan que en medio siglo se logró una producción mayor que en los tres siglos anterior).<sup>63</sup>

Es indudable que para los alemanes la filosofía se encontraba empapada de cuestiones pedagógicas; Lessing<sup>64</sup> por ejemplo opinaba que la filosofía estaba impregnada de una "VOLUNTAD EDUCADORA", con la que pretende elevar a toda la humanidad a los ideales ilustrados a través de la educación individual,

<sup>63</sup> HEGEL, G., W., F., Escritos pedagógicos (tr.) Ginzo Arsenio. Ed. Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1991.

<sup>64</sup> Ibid. pp. 8

pero sin descuidar al género humano: "la mente del progreso educativo vendría a consistir para Lessing en la constitución de una verdadera humanidad (*Humanität*), fundamentada ante todo en dos pilares: el desarrollo de una razón autónoma capaz de cuestionar los datos que maneja y en la capacitación del hombre, perfeccionarlo en todas sus dimensiones fundamentales. Del esfuerzo conjunto de los individuos resulta el movimiento del género humano hacia su perfección."<sup>65</sup>

El Idealismo concede gran atención a la educación, sin embargo y como las propuestas de los autores son resultados de su propia realidad histórica, los intelectuales de la época sufren una gran decepción por los sucesos en Francia (con Robespierre) quien era ejemplo de libertad y revolución; muchos retornan a la solución de acontecimientos del pasado.

Son varios los pensadores alemanes preocupados por ese nuevo auge pedagógico; Schelling intenta un nuevo camino pedagógico a través del arte o la educación estética, él afirma: "sólo la belleza hace feliz a todo el mundo y todo ser olvida sus limitaciones tan pronto experimenta los encantos de lo bello",<sup>66</sup> también define la unidad griega de pensamiento, escribe Cartas sobre la educación estética del hombre y Humblodt quien venera a la cultura griega y su deseo por una educación armónica e integral.

Las propuestas de estos autores es significativa para el enriquecimiento de la Pedagogía, sin embargo es el planteamiento hegeliano quien nos parece más atractivo<sup>67</sup> ya que habla de un concepto de formación (*Bildung*).

Hegel no construye un sistema pedagógico, sino que a través de sus discursos en su estancia en Nuremberg donde fue rector de la universidad, se

<sup>65</sup> Ibid. pp. 9

<sup>66</sup> Las concepciones de lo bello son diversas y dependen de varias circunstancias, pero hay una que es importante resaltar, pertenece a Eli Morales: "la belleza o lo bello tiene que ver con la transgresión, lo bello no se muestra en la perfección sino en el deseo, alguien bello es aquel capaz de despertar en el otro pasión por medio del deseo y querer permanecer junto a él". Modernidad y posmodernidad desde el psicoanálisis, Semana de Pedagogía, 1994.

<sup>67</sup> Aunque sabemos que su sistema haya sido rebasado en mucho por Marx o Nietzsche, su propuesta pedagógica no ha sido del todo explotada.

puede deducir su preocupación por lo que consideraba un espacio vital en la vida de todo sujeto.

La cuestión pedagógica en Hegel tiene mucho que ver con su propuesta filosófica, de hecho, para él toda teoría filosófica lleva implícita una teoría pedagógica.

En sus escritos pedagógicos de Nuremberg pretende explicar la educación a partir de su concepto de lo absoluto.<sup>68</sup> Para Hegel, el espíritu subjetivo particular es, por llamarlo así, la representación del espíritu divino universal,<sup>69</sup> ya que se manifiesta en cada individuo, es allí donde el espíritu universal logra tomar conciencia de sí; a través del espíritu humano donde se hace presente, entonces, se podría decir que el hombre es una instancia media.

En ese proceso del devenir universal, el hombre camina hacia su libertad,<sup>70</sup> intenta deslindarse de sus ataduras naturales, sometiéndose así a un proceso de formación, por medio del cual sólo podrá SER ÉL.

<sup>68</sup> Hegel afirma que lo absoluto se temporaliza y a su vez se absolutiza, habla de un despliegue de lo absoluto:

- a) la idea absoluta en y para sí, Dios, en su eternidad antes de la creación del mundo,
- b) separación de la finitud o sea, la naturaleza y el espíritu finito y,
- c) escisión, reconciliación y de retorno desde la diferencia, hasta el fundamento.

<sup>69</sup> Sabemos que el sistema hegeliano considera a la historia como dividida por periodos, cada uno tiene su propia concepción de los procesos, pero en todas ellas prevalece un sinónimo: la RAZÓN, es una meta final, el espíritu debe elevarse desde la naturaleza a lo absoluto. Sólo así se logrará una verdadera unidad entre la razón y la realidad, lo real, dice Hegel, no es todo lo que existe, sino lo que concuerda con sus formas de la razón. Por ejemplo, el Estado, que será únicamente él, cuando cumpla con las potencialidades del hombre y permite su pleno desarrollo. Así afirma Hegel "todo lo real es racional". Ver Herbert Marcuse, Razón y revolución, Edit. Alianza, Madrid, 1971.

<sup>70</sup> La idea de libertad siempre está presente en el pensamiento de Hegel, e inserta en su sistema filosófico, para hacer una explicación extensa sobre su concepto de libertad sería necesaria la consulta y análisis muy minucioso de sus libros Ciencia de la Lógica y Filosofía del Derecho, para esta investigación lo que nos interesa en sí, es su opinión respecto a la educación y libertad; para Hegel sólo el sujeto pensante (racional) puede ser libre, para él la libertad es un "atributo" de la voluntad, siendo esta una "manera especial de pensar" o sea es el "pensamiento traduciéndose a sí mismo en la realidad" así sólo el individuo emancipado podrá ser libre y por lo tanto, capaz de construir un proyecto de sociedad (si bien Hegel en este punto recibe múltiples críticas por considerar que en la construcción de este sujeto libre se establecen relaciones individualistas, reconocemos esta contradicción, pero el objetivo aquí es resaltar a la libertad como algo primordial en su pensamiento). Esa voluntad se tiene que "purificar" hasta poder desear la libertad mediante un proceso laborioso: la educación, que es "una actividad y un producto del pensamiento", "la autoconciencia que purifica su objeto, su contenido su meta y lo eleva a la universalidad, es el pensamiento que se convierte a sí mismo en voluntad. Es aquí donde se hace evidente que la voluntad es verdadera y libre sólo como inteligencia pensante" Marcuse, Herbert, op. cit. pp. 188

Hegel atribuye gran importancia a la formación reconociéndola como un objeto pedagógico al afirmar que "el hombre es lo que debe ser mediante la formación", la educación para él debe ser como un "segundo nacimiento" por el cual el sujeto llegará a ser propiamente él,<sup>71</sup> el hombre debe nacer dos veces en cuanto natural y en cuanto espiritual,<sup>72</sup> ese segundo nacimiento debe ser entendido como un proceso donde los individuos particulares alcanzan su existencia en el espíritu universal. Sin embargo, y aquí se denota nuevamente el sistema filosófico hegeliano, admite que en tanto que esa elevación es un acto formativo por excelencia, considera además a todo proceso educativo con un carácter alienante, la alienación es inseparable de la formación, el espíritu se pierde, pero debe regresar a sí mismo, la formación es un reencuentro del ser por el "estado de alienación".<sup>73</sup>

El proceso educativo comienza cuando los jóvenes se sienten atraídos por lo extraño y pretenden hacerlo familiar, es decir, retomar a sí mismos desde el otro, esto permitirá una identidad más plena (dialéctica) o sea, el pasado no es descartado totalmente, sino que se resignifica por medio de lo externo al ser, así Hegel dice: "La educación del niño consiste en que la conciencia puesta en él como un otro...se convierta en su propia conciencia",<sup>74</sup> es así que la formación se convierte en un elemento fundamental en todo individuo, en tanto que permite la elevación de un "estado natural" hacia el "espíritu absoluto", entonces la

<sup>71</sup> Recordemos que a partir de la modernidad o antes incluso, se da una separación entre SER y ENTE, la pedagogía a través de la formación debe preocuparse nuevamente por exponer proyectos en torno a esta separación.

<sup>72</sup> Ver Hegel, op. cit. pp. 25

<sup>73</sup> Hegel divide el mundo en dos partes distintas: la subjetividad y la objetividad, entendimiento y sensibilidad, a esta relación conflictiva él la llamó "alienación" (*Entfremdung*), donde los objetos del conocimiento se independizan del hombre y a la vez el pensamiento se hace ajeno a la realidad, la tarea del sujeto (filósofo) será lograr esa unidad (ver Marcuse, II., op. cit. pp. 27-29). La formación en sí puede ser considerada como ese extrañamiento del que ya se hablaba. Pero la alienación también contiene en sí los hilos conductores para que el sujeto regrese a sí mismo, una "reconciliación" un "reencuentro" de sí con la verdadera esencia del espíritu universal. Ver Discurso del 29 de septiembre de 1809, Hegel, op. cit. pp. 80-82

<sup>74</sup> Ibid. pp. 35

educación vendría a ser una "negación de esa forma natural, la disciplina que el espíritu se impone para elevarse desde su inmediatez."<sup>75</sup>

La formación es para Hegel un proceso de liberación y autonomía de los individuos: "La formación consiste en la elevación de lo singular a lo universal...sólo así es posible alcanzar un ámbito para la intersubjetividad sin arbitrariedad y capricho de la subjetividad natural",<sup>76</sup> el individuo se hace consciente de sí.

El hombre debe superar su estado natural, su subjetividad, sólo así, frente a la naturaleza estática, el espíritu podrá alcanzar su plena realización, a eso se refiere cuando habla de una segunda naturaleza.

Es entonces que para Hegel la pedagogía tendrá un valor incalculable en tanto que afirma: "la pedagogía es el arte de hacer éticos (*sittlich*) a los hombres",<sup>77</sup> pero todo ello mediante la coacción pedagógica.<sup>78</sup>

Ahora bien, la formación como trabajo dedicado a la elevación del espíritu es una tarea humana y por lo tanto, las instituciones dedicadas a esta labor, que pueden ir desde la familia hasta la institución escuela,<sup>78</sup> actuarán como puntos medios entre el individuo y el exterior. Por ejemplo, la escuela como mediador entre la familia y el mundo real tendrá como objeto lograr que los individuos sean capaces de pertenecer a la vida pública. La profesión será la encargada de

<sup>75</sup> Loc. cit.

<sup>76</sup> Ibidem. pp. 48

<sup>77</sup> Ibid. pp. 34

<sup>78</sup> "La violencia que efectúa la naturaleza a la determinación de libertad, es superada mediante la otra violencia, mediante la coacción pedagógica" Ibid. Pp. 40

<sup>79</sup> Recordemos que el hecho de hablar de formación no implica únicamente referirnos a ciertos espacios bien definidos o aceptados por la sociedad como instancias exclusivas para "formar" al individuo (debemos aceptar que la formación como proceso, se encuentra presente en cualquier momento o espacio: cine, teatro, pasillos escolares, cafeterías), si tomamos en cuenta la concepción hegelina de la formación, el término va más allá de creer que ésta se adquiere en las aulas solamente; al contrario y apoyándonos en HONORÉ consideramos a la formación como "una capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos...en el horizonte de un proyecto personal y colectivo" es decir, darle a nuestras experiencias un significado en base a nuestro proyecto de vida; es una actitud que se cultiva y desarrolla, la formación es lograr dar sentido a lo exterior para luego interiorizarlo de una forma enriquecida; incluso la formación (desde el sentido honoréniano) puede verse como la búsqueda de la felicidad en tanto que el sujeto permite la invasión de su persona y expresa una preocupación por la soledad y la necesidad de encuentro, "la formación como fuente de personalización, por consiguiente fuente de proyectos, apenas ha comenzado a existir"; HONORÉ, BERNARD, Para una teoría de la formación. Edt. Narcea, Madrid, 1980, pp. 20, 25



convertir "eso en suyo" y "en la medida que lo he convertido completamente en la mía, para mí, soy libre de ello."<sup>80</sup>

A partir de lo anterior podríamos afirmar entonces que la formación será entendida como un proceso interno, donde se reconoce lo que me es ajeno pero que se logra familiarizar, el sujeto entonces se apropia de la realidad misma. Como proceso que es interiorizado, la formación es necesariamente atravesada por lo histórico-social, es decir un eje que articula lo interno del individuo con lo exterior.

Hegel habla de un sacrificio de la particularidad, sin embargo y tomando en cuenta este eje, vemos que ese "sacrificio" va encaminado al reconocimiento de la colectividad, a la formación de un nuevo sujeto ético que de cuenta, a través de este proceso de su realidad, que tenga sentido de lo justo y del bien común. Ese nuevo sujeto ético se desarrollará en una comunidad donde se pueda expresar a la vez, su propio proyecto personal en el sentido dialogal con el proyecto colectivo, es decir, ese sujeto ético emanado de un proceso formativo real, podrá establecer mecanismos consensuales que permitan la transformación de su mundo, pero que además lo comprometan con su quehacer o sea, se constituya como un sujeto político.

El sentido de trabajar la formación desde esta perspectiva, es precisamente por la importancia que se le atribuye a la comunicación, ya que es ahí donde se concreta esa formación, donde el sujeto se muestra abierto al diálogo, está dispuesto a superar su "estado natural" y permitir el ingreso del otro en su ser, para hacerlo suyo de una manera resignificada y construir propuestas que transformen su mundo.

La Pedagogía se erige como un espacio eminentemente dedicado a la formación de ese nuevo sujeto ético, comprometido y resuelto a transformar, por medio de un consenso su realidad.

---

<sup>80</sup>Hegel, op. cit. pp. 187

Sin embargo debemos reconocer que esa labor no será sencilla, existen procesos que no son precisamente formativos, pero que han crecido junto a la modernidad, al grado de ser confundidos con los procesos realmente formativos.

Las causas de estos "procesos de-formativos" son consecuencia de diversas circunstancias, aquí reflexionaremos brevemente sobre esos procesos que si bien provienen de países del llamado primer mundo, en América Latina adquieren un matiz peculiar.

Pero ¿por qué presentar un apartado especial para debatir esta cuestión? son evidentes las grandes transformaciones que se llevan a cabo a partir de la llamada modernidad, pero ¿son iguales las consecuencias que trae consigo la modernización, si de alguna manera hemos entrado en ella?

Ya pudimos aclarar un poco lo que se entiende por formación, para ello consultamos esencialmente a Hegel, pero ahora la pregunta es si verdaderamente en nuestro continente y específicamente en nuestro país se ha reflexionado al respecto o simplemente somos receptores de toda la información, qué papel juega la Pedagogía en Latinoamérica, si tomamos en cuenta que ella es la responsable de ese proceso de formación en el individuo.

Veremos pues de manera breve esos mecanismos de-formativos de la sociedad industrial y el actuar de Latinoamérica ante ellos.

### CAPÍTULO III. EL NUEVO SUJETO ÉTICO Y LA COMUNIDAD DIALÓGICA.

Desde esta perspectiva entonces, aparecen propuestas pedagógicas encaminadas precisamente a construir una comunidad dialógica donde convivan los nuevos sujetos éticos. Se pretende retomar propuestas de autores como Pablo Freire quien defiende al diálogo y al discurso como una herramienta esencial para una posible transformación de la educación bancaria o tecnologizada y represora.

Esta propuesta se viene a complementar con la idea de Habermas: la comunidad lingüística, que en este trabajo se maneja como la comunidad dialógica inmersa en un mundo-de-vida, pero desde el terreno de la cotidianidad (tomando en cuenta nuevamente los espacios micro) y la ética no en el terreno de las doctrinas religiosas, sino como un espacio que permite el sujeto tomar conciencia de su estar en el mundo a través de su práctica cotidiana y la convivencia con los otros, es decir, esa comunidad dialógica se pretende como un conjunto de individuos necesariamente formados, (o en vías de) y que por ende adquieren responsabilidades y compromisos con el otro (sujeto o realidad) es decir son éticos; la ética debe ser entendida aquí como un espacio objetivo inherente al hombre, que le permite ubicarse en su mundo y tomar cuenta de su papel como un posible crítico y constructor de una sociedad realmente democrática, pero como tal sujeto a responsabilidades y obligaciones.

Esta comunidad se desarrolla en el mundo-de-vida, conceptualizado desde un punto de vista particular, como el terreno que acoge la actuación de esos espacios micros o comunidades dialógicas. En fin, el significado de estos conceptos se extiende a lo largo del capítulo.

Proponer la construcción de un nuevo sujeto ético es una tarea por demás necesaria, pero sobre todo requiere de análisis y crítica profunda del sujeto actual específicamente en América Latina. No se pretende con esto establecer normas

exactas que guíen la vida del sujeto que se quiere construir, sino abrir espacios de reflexión que nos obliguen a repensarnos como sujetos inmersos en una situación que no es estática sino compleja y problemática.

La cuestión de la ética ha sido muy manejada e incluso distorsionada, en este capítulo se abordan autores que van más allá de la clasificación clásica de ética y cuyas propuestas sirven para planear el nuevo sujeto ético.

En el capítulo anterior veíamos ya la resignificación que se da a la Pedagogía en tanto lo que se propone como objeto de estudio: la formación. Esta reflexión será de gran utilidad para aterrizar nuevamente en un problema concreto que se planteó desde el principio, el papel del pedagogo como agente de cambio, en primera instancia de su práctica y en segundo término de su realidad, es decir se ha pretendido llevar este trabajo desde lo concreto-abstracto a fin de que esto se sintetice en un concreto pensado y transformador.

La propuesta en este capítulo entonces es lograr reconocer cómo se han dado los cambios del sujeto desde el nacimiento de la modernidad hasta nuestros días, y el por qué es urgente el surgimiento de una nueva mentalidad en los individuos.

La tarea es exhaustiva aunque con la fuerza que adquieren día con día los organismos no gubernamentales<sup>1</sup> encaminados a un cambio en la forma de vida política, los grupos alternativos (en el arte o en cuestiones ecológicas por ejemplo) y la lucha de los marginados, oprimidos y/o excluidos (feministas, homosexuales, punks, chavos banda), se expande el panorama de posibilidades de cambio, aunque reconocemos que estas posibilidades no son tan novedosas como podríamos pensar pero han ido surgiendo tímidamente y otras veces de manera más radical, de la indiferencia e intolerancia oficial.

Hoy día pueden pensarse como reforzadores del cambio, entonces podemos pensar no en uno sino en varios proyectos de un "nuevo sujeto" (que tal

---

<sup>1</sup>Estos grupos alternativos podrían considerarse como un primer paso de lo que en el trabajo se denomina comunidades de diálogo y cuyo significado e importancia se percibirán a través del discurso que aquí se pretende.

vez lleva años gestándose), que puede proponer transformaciones por ejemplo desde la perspectiva ética (aunque no necesariamente); pero lo cierto es que esos nuevos sujetos preocupados por su existencia, tienen algo en común: toman CONCIENCIA de su estar en el mundo y por lo tanto desean transformar su realidad y saberse agentes del cambio o al menos es precisamente ese tipo de sujeto que se perfila en este trabajo, como una de tantas posibilidades que nos muestran los diversos proyectos en torno al sujeto.

### 3.1. Sobre la noción de sujeto, moral y ética.

Sin embargo, aún no se ha definido que se entiende por sujeto; para esta tarea, que es realmente laboriosa, se construyó una noción de sujeto "a la mano" que pudiera ayudar a clarificar la posición adoptada en este trabajo, es así que el *Dasein* de Hegel pudo contribuir con elementos importantes para ese cometido.

El sujeto que se pretende definir aquí es un ente, que le es peculiar moverse en el mundo, es decir que vive, sin embargo y aquí entra el discurso hegeliano, este ente se presenta ante su mundo como ser en sí, es decir, aún no es algo verdadero, aunque es la esencia, o el grado más simple que tiene posibilidad de potenciarse<sup>2</sup> (es un germen, dice Hegel), sin embargo es menester que atraviese por un proceso en el cual se desenvuelve, "desenvolverse quiere decir: ponerse, entrar a la existencia (*Dasein*), existir como algo distinto"<sup>3</sup> este sujeto entonces, que atraviesa por un proceso dialéctico, ya no solamente piensa sino que tiene la capacidad de pensarse y pensar las cosas que lo rodean, es decir, la existencia, como dice Hegel, es un punto intermedio entre el ser en sí y la

<sup>2</sup>Se entiende por potenciarse la apropiación del actuar del sujeto con conciencia y con posibilidad de transformación, potenciarse también, se refiere aquí al a exaltación y desarrollo de las virtudes como facultades que pueden ser explotadas. El sujeto potenciado como tal también tiene conciencia de su estar en el mundo y se apropia de su historia y tradición.

<sup>3</sup>HEGEL, GEORG, Introducción a la historia de la filosofía. Serie Los Grandes Pensadores; ed. SARPE, vol. 13, Madrid, 1983, pp. 43-51

transformación al ser por sí,<sup>4</sup> quien después de este movimiento o proceso en su interior, logra alcanzar plena conciencia de su estar en le mundo.

En resumen el sujeto que se define es un ente que logra traspasar el nivel ser en sí o el grado "primitivo" del individuo y a través de su crecimiento intelectual y el reconocimiento de su historia, tiene la posibilidad de aprehender su tiempo y actuar éticamente, es decir con plena responsabilidad y compromiso de su conducción con los otros como *Dasein*, el hombre concientiza su ser y puede ser capaz de potenciarlo al punto de lograr un cambio en su realidad.

Este es precisamente, el sujeto al que nos referimos, un ente cuyo proceso es gradual, aunque no terminal, y se encamina en un sentido ético, en este caso, ya que ante los procesos que se dan en el mundo moderno, las posibilidades de transformación se trasladan al plano de la ética.

Ahora bien, una pregunta en esta investigación a responder es, qué sujeto se quiere formar, o construir, cómo y por qué desde la perspectiva ética.

Se parte del supuesto que la ética tiene que ver con cuestiones políticas, de responsabilidad y compromiso de quien la asume o actúa de manera ética ante la realidad con miras a una posible y necesaria transformación, sin embargo esta breve explicación no es suficiente para entender en su totalidad un concepto tan amplio y complejo como es la ética, es por ellos que para tener una mejor comprensión de esta, recurriremos a otro concepto con el cual ha sido homologado: la moral.

El objetivo no es por cierto, establecer una definición total de ética y moral, sino construir una idea que pueda sernos útil en la caracterización del sujeto pretendido.

Reconoceremos primeramente la diferencia radical entre la eticidad, distinguido por el término propio alemán *Sittlichkeit*, y moralidad, comprendida por el término de traducción latina al alemán *Moralität*.

---

<sup>4</sup>La traducción de *sir akk* es *por sí* o *para sí*, ambas son correctas y por lo tanto el uso de una u otra no afecta grandemente el sentido alemán de la palabra.

Veamos sus precisiones. Eticidad señala el ámbito objetivo del pensamiento humano, la concretización de su saber verdadero que deviene activo en el tiempo, que crea, produce y determina históricamente - "en sí" y "por sí" - y que se objetiva conceptualmente<sup>5</sup> en las relaciones sociales, en la política, en el trabajo, en el gobierno y en general en el ámbito de la sociedad civil y todo tipo de institución derivada de ella.

Dicho de otra manera, lo que mantiene la sociedad es su grado de Eticidad destacado en su vida pública; la ética entonces, es un espacio común donde asumimos responsabilidades y compromisos como individuos, como personas sujetas a derechos y obligaciones ya que esta funge como un elemento mediador entre el Estado y los ámbitos particulares.

La ética desde esta perspectiva genera en el sujeto su conciencia de clase y responsabilidad histórica, la impronta menesterosidad de asumirse a sí, proyectar su historia hacia el futuro reconociendo su pasado y, plasmar sus posibilidades de modificar su mundo. Siendo todo esto producto de su relación intersubjetiva, nunca individual, es decir perteneciente al ámbito de la Eticidad.

Ahora bien, veamos la parte que corresponde a la Moralidad, en que medida fundamenta a la Eticidad, y de que manera se diferencia de ésta.

Moralidad (*Moralität*) se trata aquí como el ámbito subjetivo que puede manifestarse a través de los sentimientos particulares que pueden generar contingencia y poca posibilidad de una integración a la sociedad, lo cual generaría injusticia, porque no apearla a un sentimiento común, destruiría la Eticidad Interior pública, pues se regiría por convicciones unilaterales.

<sup>5</sup>Si la afirmación "objetiva conceptualmente" produce problemas de comprensión, confróntese la idea hegeliana de lo conceptual como lo objetivo, lo concreto, lo permanente en el tiempo, por ejemplo, el concepto de tractor se da por su utilidad concretizado en el arado y, más primitivamente en la coa, es decir el concepto viene dado no por elementos particulares finitos, sino por la idea que permanece históricamente en la cultura.

Así estos conceptos se debaten entre lo particular y lo público,<sup>6</sup> siendo así que desde esta propuesta todo formalismo queda abatido en su rigor, dando lugar a la Eticidad o la concretización de lo abstracto.

Desde la moral formal predominante en el mundo occidental, lo material es relegado,<sup>7</sup> una figura esencial en esta moral es Kant quien formula a la ética desde un nivel moral formal donde su imperativo categórico funge como tamiz depurador de los conceptos particulares de vida buena. Y son precisamente los preceptos de este autor los que han ganado terreno en cuanto a la moral y que se han erigido como el aspecto normativo que guía nuestras vidas.

No se pretende realizar una crítica exhaustiva de la obra de Kant, sin embargo lo retomamos con la influencia más importante en la conceptualización de la moral en nuestra sociedad.

Como ejemplo retomaremos el Prologo de su obra *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, en ella propone a la moral como algo independiente de la experiencia, lo que significa la necesidad de crear una "filosofía moral pura", libre a todo argumento empírico y que se guíe por las leyes del *deber* moral, ley que tenga como fundamento la obligación, estas son consideradas como "leyes según las cuales todo debe suceder, aunque, sin embargo se examinan las condiciones por las cuales muchas veces ello no sucede",<sup>8</sup> Kant entonces comienza a emplear el *deber* como una obligación o mejor dicho, una condición para que el sujeto se pueda considerar moral, sobre todo, cuando emplea el

---

<sup>6</sup> Al hablar sobre la Eticidad como un ámbito (a partir del cual se pretende formar al nuevo sujeto) que incluye instituciones, no debe verse a éstas como las "instituciones partidistas unilaterales" que han permeado nuestra realidad y trastocan el verdadero sentido de lo ético, ya que a diferencia de las instituciones que crea la sociedad civil (concretas, históricas y sujetas a su devenir), las primeras son abstractas, disocian sus deberes y no cumplen con su objetivo contextual y cuando apelan a las tradiciones o historia del pueblo (por ejemplo la Revolución de 1910), la hacen enalteciendo valores "folkloroides" no necesarios.

<sup>7</sup> Es relegado en el sentido que es "moral formal", lo que significa que es una estructura vacía de contenidos (donde el contenido es la lección libre de cada sujeto) y se haya limitada por el imperativo categórico, el error aquí es práctico, ya que no toma en cuenta las distintas realidades y las diversas situaciones pragmáticas de la vida de cada individuo.

<sup>8</sup> KANT, EMMANUEL, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Edt. Porrúa, México, 1990, pp. 154



término *deber*, deja de lado otra posibilidad en el sujeto, "es lo que se debe hacer, y no otra cosa", al respecto, citando estas mismas palabras, Schopenhauer establece un diálogo crítico con las propuestas de Kant al interrogarse:

¿Quién os dice que hay leyes alas que *debe* someterse nuestra conducta?  
¿Quién os dice que *debe suceder lo que jamás sucede*? ¿Con qué derecho suponéis de antemano, y luego nos imponéis inmediatamente una ética en forma legisladora-imperativa, como la única posible?<sup>9</sup>

Con esto Schopenhauer<sup>10</sup> admite lo que ya arriba se venía diciendo: la moral que hemos conocido pretende de antemano *imponer* cierta normatividad, dejando de lado la particularidad, puesto que la elevaba a una "necesidad absoluta" o "universal".

Para este autor, los conceptos que maneja Kant tienen su origen en la moral teológica, lo que nos quiere dar a entender es que estos preceptos hacen referencia al Decálogo de Moisés, nuestra ética se mueve en un terreno de nociones judeocristianas.

En este argumento kantiano, se usan conceptos ley, imposición, *deber*, y "un deber moral no tiene sentido ni valor sino mediante su relación con la amenaza de un castigo o la promesa de una recompensa",<sup>11</sup> la amenaza de esta moral nos lleva entonces a la obediencia (Kant no contaba con la maldad natural humana y aún creía que con el simple hecho de que existiera el deber, el hombre podría actuar moralmente), por lo tanto esta situación está muy alejada de lo que Kant pretendía como una moral pura, el hombre no actúa por convicción sino por temor.

La ética que se pretende manejar aquí, va más allá del establecimiento de sistemas normativos, que constriñen el actuar del sujeto, coartan su campo de

<sup>9</sup>SCHOPENHAUER, ARTHUR, Los Dos Problemas Fundamentales de la ética. El fundamento de la moral. Edt. Aguilar, Buenos Aires, tomo II, 1971, pp. 29

<sup>10</sup>Se retoma a Schopenhauer únicamente para debatir a Kant, pues la principal crítica que aquel realiza de éste, es precisamente su ausencia de sentido pragmático. Y esto no implica que Schopenhauer pueda tener una participación trascendental en el desarrollo ulterior del trabajo.

<sup>11</sup>Ibid. pp. 32

acción y se ubica en un plano concreto reconociendo particularidades y diversos modos de vida, así como la diversidad de sujetos dispuestos a comunicarse.

Es por ello que el actuar éticamente, tiene que ver también con procesos de tolerancia y reconocimiento del otro, en primera instancia.

Además debemos admitir que el hombre como tal se mueve necesariamente en un mundo material por lo tanto sus inclinaciones concretas o corpóreas son caprichosas o en último término egoístas o particulares, no universales, por ello cada cultura tienen características propias y su noción de "vida buena", es decir, debe contar con una noción propia de moral y ética, por lo cual resulta imposible determinar el contenido del ethos particular aún cuando se pretende compararla con el ethos de otras culturas, como sucede con el caso de América Latina respecto al primer mundo (o como lo llaman algunos autores sistema-mundo).<sup>12</sup>

Pero lo cierto es que debe reconocerse la diferencia entre la ética material y la moral formal, Apel lo fundamenta diciendo: "Es necesario, en relación a la fundamentación última del principio de la ética, considerar no solamente la norma básica de la fundamentación consensual de normas (reconocida en la anticipación contrafáctica de las relaciones de comunicación ideales), sino al mismo tiempo la norma básica de la responsabilidad histórica, de la preocupación por la preservación de las condiciones naturales de vida y logros histórico-culturales de la comunidad comunicativa real fácticamente existente en este momento" (Apel 1989:27).

---

<sup>12</sup> Sin embargo el ethos universal occidental se muestra intolerante y no reconoce los diversos ethos particulares, pretendiendo imponer el suyo valiéndose de su poder económico y político con acciones como los tratados internacionales; en el caso particular de nuestro país el TLC, donde el objeto es asegurar el mayor número de mercados y ampliar su poderío colonial. La "buena vida norteamericana" se enarbola sobre cualquier otra, en nombre del "progreso y la civilización" abarcando todos los espacios posibles y destruyendo poco a poco y de manera aberrante la historia y tradiciones de una sociedad determinada. Sin embargo, y por fortuna, existen no pocas maneras en que los pueblos demuestran su descontento hacia las naciones opresoras y poco dispuestas al diálogo, a través del establecimiento de espacios y mecanismos tendientes a defender su soberanía e identidad cultural, a pesar de que las condiciones políticas, sociales y sobre toda económicas no siempre sean favorables.

Pero si bien reconoce esa responsabilidad histórica afirma que las condiciones aún no están dadas, es decir sería imposible la participación de todos los afectados en sus intereses.

Sin embargo, es necesaria esa responsabilidad ética para crear las condiciones subjetivas que obligarían a una comunidad a tomar conciencia de su realidad porque "el que actúa (sería o éticamente) (se responsabiliza) reconoce exigencias de una vida-buena (felicidad, sobrevivencia)...y comparte con los que conforman una comunidad de vida (cultural, histórica) y se compromete - es solidario - con la humanidad..."(DUSSEL, 1994. mat. foto.: 14-15).

Es necesario por lo tanto redescubrir la ética desde la historia o valores anteriores, tarea que incluso podría hacerse desde este trabajo (sin pretender que suene demasiado ambicioso), o sea de lo pedagógico ya que hay una exigencia de compromiso y responsabilidad a partir de esa construcción del nuevo sujeto ético, además, el reconocimiento de un concreto y la formación como proceso concientizador, techne o formación del alma contra el escepticismo de la moral formal.

Sin embargo esta ética debe acompañarse por un principio formal consensual de la intersubjetividad donde su función consistirá en aplicar el principio material de la lógica formal, no se descarta entonces del todo la ética formal.

En esta SÍNTESIS ÉTICO-FORMAL, un aspecto de importancia, es el proceso práctico de una ética material sin excluir la normatividad de lo formal de la moral, es decir, lo que a nosotros nos interesa es el proceso de una ética material de "contenidos" es decir de liber-acción pero no como el laizer feire o anarquía, sino con cierta regulación consensada por parte de todos los participantes, es decir una normatividad legitimada.

Y ahora que se habla de la legitimidad, hay que distinguir lo hegemónico y lo legítimo. Reconoceremos a lo hegemónico cuando tiene ideológicamente legitimidad y que además es un orden de dominación, cuando como nos dice

Weber, la coerción legítima se convierte en ilegítima. La legitimidad tiene que ver, según autores como Habermas con una pretensión paralela a algún orden político (pedagógico, artístico) que es reconocido como válido y en donde como orden legítimo merece la consideración y participación de los bienes materiales por parte de los componentes de ese orden legítimo, además se sustenta con el sentido argumentativo que se maneja; es así que procesualmente el contenido concreto de un proyecto de vida humana se alcanza a través de un procedimiento de validez intersubjetivo gracias a los diversos modos de argumentar en la comunidad de comunicación.

Lo válido debe tener contenido económico como aumento de vida o sobrevivencia esa construcción del bien común, bien-válido es resultado de un proceso histórico donde el ESTADO DE DERECHO de Habermas alcanza legitimidad y los bienes son subsumidos por los participantes a un "bienestar común".

### 3.2. Condiciones para el sujeto ético y el papel del pedagogo.

Es necesaria la reivindicación del sujeto ÉTICO que se compromete y propone cambios. Este sujeto ético estará necesariamente formado, es decir tendré en claro el concepto de formación con una capacidad necesaria para potenciar su ser,<sup>13</sup> por lo tanto responsabilizarse de sus actos en cualquier ámbito que se desenvuelva, (puede ser en el arte, la filosofía, la educación).

El pedagogo (en tanto que su objeto de estudio, es desde esta postura, la formación y de hecho a él atañe específicamente su reivindicación) es

<sup>13</sup> Ya se ha descrito anteriormente la noción de potenciar, pero es necesario complementarla en este momento, recordemos la importancia que adquiere para un filósofo como Aristóteles el desarrollar las virtudes para alcanzar un fin: la felicidad, pero además y en esto consiste la importancia del potenciar, permita al sujeto dar cuenta de su formación como fortalecimiento de sus virtudes (el *areté* del que hablamos en el segundo capítulo), es decir el sujeto formado, es aquel que ha logrado trascender su en sí para convertirse en *Dasein* (existencia) y acceder a mejorarse en un *ser por sí*. Entonces, para este nuevo sujeto, el proceso formativo, como se explicó, en términos del *areté* la *techné* griega, representa algo así como un *requisito* trascendente para ese sujeto ético que se propone.

responsable de esta acción, aunque reconocemos sus limitaciones, puesto que no va a convertirse en El redentor, pero igualmente tiene participación en este proceso de construcción; retomo aquí una cita de Freire donde afirma que "nadie libera a nadie, nadie se libera sólo, los hombres se liberan en comunión", sin embargo el pedagogo al definir su práctica (como se pretendió hacer en el segundo capítulo), en primera instancia, tomará conciencia de su quehacer y por lo tanto tendrá mayores elementos para proponer en tanto que se reconoce como dueño de una práctica específica; entonces también él formaría parte de ese sujeto ético.

Ahora bien, por qué seguir este camino y no otro, por ejemplo, las últimas tendencias pedagógicas que enarbolan a la técnica y la consideran como único o más factible recurso para acceder a un mejoramiento de la práctica, en tanto pueda resultar útil al sistema, pero que también construye su propio sujeto, que dictará las normas para la constitución del papel del pedagogo contemporáneo dueño de su propia ética dominante.

Sin embargo y considerando esta tendencia como hegemónica actualmente, pero que evidentemente impone una visión dominadora y fragmentaria en la pedagogía, así como la pretensión de formar un sujeto que "viva pero nunca exista", la mirada entonces se aparta hacia otras perspectivas y una de ellas es precisamente el ámbito. La razón de esta elección se aclara de alguna manera cuando se construye una noción de ética acorde a este trabajo, en la que se implica compromiso y responsabilidad, pero además se engarza con otros conceptos fundamentales: la construcción de proyectos y el diálogo que retomaremos más adelante.

La pedagogía entonces debe comprender su papel como disciplina transmisora de principios y valores que no necesariamente se encuentran a simple vista, sino que forman parte de un currículo oculto que las tendencias tecnológicas pretenden ignorar. Además en su papel de divulgadora de valores, reconoce a la ética como un espacio íntimo del sujeto que le permite, aún dentro

de un espacio enajenado, el saberse oprimido y por lo tanto trastocarse en agente de cambio.

Sin embargo, esto exige ciertas condiciones, en primera instancia un mejoramiento de las condiciones materiales de los oprimidos y tal vez lo más difícil, el lograr una sociedad bien formada, retomando el término que se manejó en el segundo capítulo. Si bien esas nuevas tendencias se apuntan hacia la tecnificación y fragmentación mínima de cualquier instancia son las que tienen en nuestros días el mayor apoyo por parte de las "instituciones partidistas unilaterales", hay situaciones que logran escapar y han conformado poco un cuerpo de resistencia.

La pedagogía construye también su propio espacio (incluso desde trabajos de este tipo) como una práctica compleja de actividades de tipo ya no técnico, sino social, conscientemente orientada a la transformación y a la posibilidad de construir desde la cotidianidad un camino viable.

El papel de la pedagogía es entonces combatir, a través del diálogo y la construcción de propuestas consensadas, la ideología dominante, realizar una labor contraideológica, pero sin caer en denuncias desarticuladas y despolitizadas, para ello es menester la construcción de espacios de lectura de la realidad para lograr actuar sobre ella, es decir, no perder nunca el sentido histórico.

Ahora bien cuál será entonces, a partir de esta perspectiva la labor del pedagogo.

Si bien lo siguiente no es una afirmación que se da por hecho, ya que las condiciones modernas donde la máxima preocupación es el adiestramiento técnico en todos los ámbitos que se les necesite, o específicamente en la pedagogía la atención se centra en una eficientización de recursos prácticos por ejemplo (capacitación), aún existe la posibilidad de que el pedagogo re-conceptualice su estar (como poseedor de cierto bagaje conceptual y humano) y retroalimente y enriquezca su entorno.

Por lo tanto, y en ese proceso dialéctico, el sujeto que forma el pedagogo, en toda la extensión del concepto, tiene aún la capacidad de asombrarse de su mundo, proponer y construir UTOPIAS<sup>14</sup> o nuevos proyectos de la vida.

El pedagogo como nuevo sujeto ético que se autoforma y a la vez que tiene posibilidades de formar a otros sujetos, puede moverse en un mundo-de-la-vida, proponer aún dentro de la modernidad proyectos encaminados a un progresivo cambio, entablar diálogos y acciones comunicativas o dialógicas, dirigidas a la transformación.

Aclaremos en seguida, en qué sentido usamos los términos mundo-de-la-vida y acciones comunicativas o dialógicas, como conceptos que nos permiten establecer el espacio y las condiciones donde se desplacen los sujetos éticos.

Desde esta propuesta de mundo-de-la-vida de la que nos habla Habermas se pueden deducir importantes aportes para enriquecer el sujeto ético que proponemos.

Para Habermas ese mundo-de-la-vida es un espacio de formación, en tanto que se reconocen los espacios no racionalizados o mejor dicho aún no sometidos a la racionalidad del proyecto modernizador, es decir, se advierte la trascendencia de la cotidianidad como pequeños espacios donde se generan propuestas tendientes a proyectar nuevas formas de vida (desde esta perspectiva sería muy interesante realizar otro trabajo donde se dialogue más ampliamente sobre la importancia de problematizar la cotidianidad o hábitos como el rescate de la cultura).

Este espacio micro (el mundo-de-la-vida es un espacio micro) que se proyecta construir, se podría conceptualizar como un sistema<sup>15</sup> social, o mejor dicho como un sistema sociocultural que se maneja desde la antropología, en

<sup>14</sup> La utopía es un choque para el escepticismo (característica del posmodernismo), donde la noción central es lo cotidiano y las posibilidades que nos presenta, en tanto primer espacio donde se sitúa el sujeto.

<sup>15</sup> Al sistema social se le entenderá no como una estructura cerrada, y sin posibilidades de cambio, es decir, exacta y por lo tanto sin necesidad de transformación alguna, al contrario, como un conjunto de entes que desarrollan en su interior procesos complejos de comunicación que en muchas ocasiones logran escapar de la lógica maquinal de lo que se pudiera considerar como un sistema inmutable.

estos mundos socioculturales los implicados actuarían en él en base a interacciones dialógicas con los otros componentes, es decir, estableciendo procesos comunicativos que permiten la convivencia armónica en su mundo.

Estas situaciones del habla son bien conocidas por los integrantes, forman parte de la tradición del grupo, a partir de las cuales elaborarán un proyecto que atañe primeramente, su interioridad y en segunda instancia la situación como grupo que indudablemente pertenece a una sociedad compuesta por diversos mundos-de-la-vida.

Esta concepción se había manejado desde Husserl quien vive el nazismo y por lo tanto una etapa representativa de la modernidad donde prácticamente desaparecen las ciencias del espíritu desplazadas por el método de la razón, y además la homogeneización de todos los saberes a las ciencias exactas dejando con esto fuera al mundo-de-la-vida donde aún se pretende dar una interpretación del mundo respecto del SER.

La importancia de esta concepción radica en el valor que se le atribuye a la percepción del mundo, es decir el sujeto es objeto: es del mundo y para el mundo, los actos de percepción (que se dan a través de actos de valoración y actos de acción de cada sujeto) implican el reconocimiento de una forma de ser, que llevan implícito una noción de vida, gracias a estas relaciones podemos dar cuenta de la existencia de las cosas, se les da sentido y se les apropia, las hace suyas y así en medida que percibimos construimos la relación con las cosas de tal manera que podemos entonces construir un mundo-de-la-vida.

La posibilidad de existencia de las cosas se encuentra en relación al propio acercamiento que efectúa el sujeto para con el objeto, es decir, se toma conciencia del mundo y por lo tanto se da cuenta de cómo el ser construye su relación con las cosas.

También Heidegger se ocupa de establecer de alguna manera el espacio donde el sujeto podrá lograr SER y como tal poder constituir nuevas opciones de vida.



Su máxima preocupación es construir relación ontológica, es decir recuperar al SER, el hombre debe dar cuenta de su SER y su estar en el mundo, comprenderse dentro de él.

Es necesaria el reconocimiento de su ahí y su relación con los otros (se es en tanto los otros), dar cuenta de la existencia y entonces saber quién se es.

El mundo occidental ha creado un ocio en el SER, en el mundo-de-la-vida el objeto es traspasar la materialidad de las cosas para hallar ese ser.

Es necesario que el nuevo sujeto ético tome conciencia de su ser.

HEIDEGGER critica la sociedad industrial y esta en contra de su extrema estaticidad y la negación del ser, donde el hombre se cosifica.

Entonces tenemos ya una noción (aunque todavía muy sucinta) del mundo-de-la-vida y las condiciones del sujeto que se desarrolla en su Interior pero nos falta aún otro concepto útil al trabajo por explicar: acción comunicativa.

Para Habermas en el mundo-de-la-vida está inmerso la acción comunicativa que se podría comprender como "la acción social en que los planes de acción de los distintos agentes quedan coordinados a través de 'acciones de habla' en la que los hablantes pretenden 'inteligibilidad', para lo que dicen, 'verdad' para el contenido de lo que dicen o para las presuposiciones de existencia...; 'rectitud' para sus acciones de habla en relación con el contexto vigente, y 'veracidad' para sus actos de habla como expresión de lo que piensan."<sup>16</sup>

Esta cita resume de alguna manera lo que podríamos considerar como una acción comunicativa o dialógica que contiene varias condiciones a cumplir y que se puede percibir claramente: rectitud, veracidad e inteligibilidad y lo que se complementa con el compromiso y la responsabilidad por parte de los componentes.

La acción comunicativa o dialógica es entonces una serie de actos donde se mueven los integrantes por medio de acciones de habla o discursos es una

<sup>16</sup> HABERMAS, JÜRGEN. Escritos sobre moralidad y estética. Edt. Paidós, Barcelona, 1991, pp. 9-10

práctica que el hablante entabla en términos de acción o con posibilidad de transformar. Este discurso es la consecuencia reflexiva pero sobre todo concreta de la acción comunicativa.

A partir de estas noción se critica la razón instrumental (de Horkheimer) y que pugna entonces por la emancipación del hombre a través de "acciones de habla".

La teoría de la acción comunicativa no solamente s un discurso filosófico, sino pedagógico, ontológico, epistemológico, etc., donde se propone la construcción de un proyecto de vida, de sociedad política, democrática, para lo cual es necesario el rescate de los valores universales donde se reconocen los mundos multiculturales.

A diferencia de la Teoría de los sistemas donde la estructura, *a priori* construida, somete al ser,<sup>17</sup> desde la comunidad dialógica o mundo-de-la-vida, el ser puede construir esa estructura normativa y democrática en búsqueda de una sociedad democráticamente racional constituida por las comunidades dialógicas donde se puede consensar.

La acción comunicativa establece las condiciones de acuerdos (consenso), la comunicación es un intento por recuperar al sujeto que habla de él en el mundo y que es capaz de ubicarse históricamente.

Necesidad de llegar a un consenso que es una decisión colectivamente comunicada, a través de una relación ética, que significa un compromiso con el acuerdo como acto.

Cada grupo construirá su comunicación en base a la personalidad como grupo, la historia y la relación con la estructura dominante, con la posibilidad de diálogo y reconoce también las historias particulares como productos de tradiciones, ideologías, etc.

---

<sup>17</sup> La escuela como la conocemos, puede verse como una estructura *a priori*, donde el sujeto debe adaptarse, pero además, coarta la capacidad creadora del individuo y por lo tanto la posibilidad de trascender lo inmediato, la apariencia. Así también, la pedagogía se convierte cada día en la ciencia que se pretende, pero desconociendo por completo la particularidad de cada sujeto.

En el mundo-de-la-vida es necesario establecer una normatividad acordada por los sujetos, una relación con las tradiciones, y su historia, y además la existencia de procesos de racionalización, esto posibilita la contrucción de un hombre como proyecto, es decir un hombre formado.

El papel de la ética en esta perspectiva, cobra suma importancia ya que a través de los consensos se llega a acuerdos de acción dirigidos al bienestar (ontológicamente) del grupo, la ética entonces posibilita el compromiso con el acuerdo por construir.

Es así que sólo el sujeto formado puede ser un sujeto de comunicación y por lo tanto tendrá la posibilidad de constituirse como un nuevo sujeto ético.

Antes de continuar, se cree necesario ubicarnos en un plano concreto espacio-temporal, es decir, reflexionar en torno a lo que nos atañe concretamente: el sujeto latinoamericano.

La situación en América Latina como continente periférico es distinta en relación a Europa o Estados Unidos por ejemplo, en tanto que su composición humana es muy heterogénea, además su condición de continente tercermundista hace muy compleja su situación y por lo tanto las posibilidades de un cambio, ya no tan radical, se observan un poco distantes.

Tampoco es ignorado el hecho de que la mayor parte de nuestras acciones se encuentra supeditada a las decisiones de la metrópolis, por lo tanto la formación y el reconocimiento de la historia, la recuperación de nuestra memoria histórica, son factores esenciales para el cambio que necesariamente se requiere.

### **3.3. Hacia la construcción de la comunidad dialógica: una propuesta latinoamericana.**

No es extraño para nosotros que la situación del hombre actual se la de estar en un estado de crisis constante; el sujeto se encuentra envuelto en peligros

inminentes rodeado de guerras, hambrunas, epidemias, desastres ecológicos, pero además sumido en una incinciencia de su realidad a lo cual ha contribuido en mucho los medios de comunicación. Ello es una gran paradoja puesto que frente a los umbrales del siglo XXI y los avances tecnológicos, por ejemplo la robótica, las comunicaciones vía satélite, las redes computacionales; el sujeto encuentra cada día mayores dificultades para comunicarse con los otros, en una situación de tolerancia, respeto y compromiso; hoy más que nunca el hombre se convierte en un esclavo de la televisión, el teléfono, el radio, internet como medios que le ayudan a llenar el vacío que se gesta entre él y los otros.

Pero sobre todo, el hombre que pertenece a la modernidad ha sufrido una verdadera crisis de valores. La democracia, la libertad, la paz, hasta la ya muy sobada solidaridad han sido conceptos que poco a poco fueron cayendo en discursos e instituciones oficialistas en cuyo seno el sentido real de estos valores se distorciona, a punto de ignorarlos o darlos por hecho sin reflexionar en que medida pueden colaborar para un cambio en la actitud de los hombres.

Pero esta crisis de valores no solamente proviene de instituciones, es indudable que el hombre como individuo se desocupa cada vez más del otro, aunque no es una afirmación generalizada, sin embargo por ejemplo, los problemas ecológicos (cuestiones latentes que se sufren en todo el planeta) nos sirven, tristemente, para ilustrar la manera en que el hombre ha sido incapaz de respetar la existencia de su entorno destruyendo lo que a su paso encuentra fingiendo no ser responsable del desastre en que se sume cada vez la Tierra, o simplemente, mostrándose indiferente.

De ahí que sea menester que los hombres adopten una responsabilidad ética común (para un autor como Apel esto significa la construcción de una macroética); el hecho es que es preciso "organizar la responsabilidad de la humanidad con base en las consecuencias de sus acciones colectivas a nivel planetario" (APEL, KARL., 1989:24).

Muchos llamarían a esto concientizar, de tal manera que cada uno de los sujetos reconozca su actuar y la manera que puede influir su proceder en situaciones futuras.

Esta preocupación se comienza a ver con mayor frecuencia en los escritos de autores europeos, los cuales proyectan nuevos modelos utópicos encaminados a que la vida del hombre moderno (o posmoderno) tome un nuevo rumbo.

América Latina como continente periférico sufre esta misma problemática pero su situación es especial: se debate entre el discurso occidental moderno y lo autóctono, lo que ocasiona la existencia de un sistema social evidentemente multicultural, donde cada grupo o unidad cultural defiende su propia identidad, este puede ser un punto a favor de América Latina: se construyen tantos proyectos de vida como grupos culturales existen, se da una gama de posibilidades extensa.

Sin embargo, el problema que se detecta, desde un particular punto de vista, es precisamente la dificultad para entablar el diálogo entre los diversos grupos. No se trata aquí de imponer un único proyecto o discurso, sino el llegar a un acuerdo o consenso respecto a problemas que les puedan ser a todos comunes, como pueden ser la democracia, los derechos humanos, la reivindicación de la responsabilidad y el compromiso.

La ética es una necesidad consensual, en tanto que permite establecer mecanismos de respeto que colaboren en la comunicación de los participantes, es esencial reconocer el estatus de la ética argumentativa<sup>18</sup> ya que "el discurso argumentativo que da cabida a todos los implicados, constituye el fundamento ideal y la legitimación ideal para cualquier otra norma de origen polémico. Es decir, hay una gran diferencia entre el discurso argumentativo y el resto de las formas de comunicación...Solo en el sector discursivo y en base a sus reglas de

---

<sup>18</sup> Hace referencia al espacio que permite la existencia de discursos o argumentos tendientes al acuerdo o consenso entre los participantes de la comunidad dialógica, siendo estos sujetos éticos necesariamente formados.

juego, pueden fundarse juicios, teorías, normas, etc. y que tengan validéz por encima de los modos no discursivos de la vida y no al contrario"<sup>19</sup>, entonces, el consenso o mejor dicho la ética consensual, vista desde esta perspectiva, permite abarcar la palabra de cada uno de los actores y la posibilidad de llegar a construir a partir de este acuerdo común, proyectos de vida.

Es así que la propuesta del nuevo sujeto ético va más allá de un individuo que siga al pié de la letra las normas del régimen en turno, por el contrario el sujeto en proyecto verá a la Ética como un elemento de liberación, es muy importante reconocer que la ética de este sujeto debe basarse en la crítica, lo que permitirá al sujeto abrirse paso a una nueva validez consensual, es decir, el reconocer la existencia de una realidad concreta y re-conocerse como un sujeto inmerso en una comunidad donde vive con el Otro le permitirá establecer una comunicación o diálogo consensual donde argumentará sus ideas, pero además en este proceso dialógico se producirá polémica que necesariamente concluirá en la presentación de nuevas propuestas de cambio.

Así podemos afirmar que la ética así vista será siempre un proceso de liberación del sistema del cual pretende realizar una crítica y transformarla, pero además se abre a la consensualidad reconociendo la alteridad; todo ello concluye por necesidad en la transformación de la Eticidad o mejor dicho del sujeto ético.

De la necesidad por establecer un nuevo sujeto ético dedicado a generar un proceso de liberación y proyectar nuevas utopías de su sociedad o a nivel micropo (de su comunidad consensual o dialógica,<sup>20</sup> pero ante todo el compromiso de transformación) deviene la crítica al discurso dominante donde se niega la dignidad del oprimido (marginado y/o excluido), pero además la propuesta

<sup>19</sup> DUSSEL, ENRIQUE, Mat. foto, pp. 15

<sup>20</sup> Se destaca al diálogo constantemente en este trabajo por considerarlo como una herramienta (inherente) a todo proceso pedagógico. El pedagogo, aunque es obvio que su práctica es exclusivamente la docencia, se encuentra constantemente en contacto con esa disciplina, por ello, el adoptar una actitud de apertura al diálogo le permite consensar con los otros y por lo tanto expandir la posibilidad de propuestas para una sociedad que constantemente se reinventa, es dinámica y solicita transformaciones necesarias.

pretende inmiscuir a estos individuos<sup>21</sup> como los nuevos sujetos que participan ya concretamente en la realidad, pero cuyas propuestas son negadas por la moral institucionalizada, la actitud es negar lo negado. El nuevo sujeto ético (de la liberación) se basa en una crítica a la moral formal abriendo paso a una nueva validez universal (aunque es obvio que el propósito de los sujetos éticos no será imponer una última ética ya que esto cerraría su propósito de consensualidad). Esa ética va unida a todo un proceso de liberación.

Ahora bien, un factor necesario para la constitución de la comunidad de diálogo (de la que se habló anteriormente y como posibilidad de espacio donde se muevan los sujetos), es la conciencia ética y la crítica, que alude al reconocimiento y respeto de la alteridad para ello un primer paso importante será la concientización, la "experiencia" del "nosotros" que permite reconocerse como parte de la comunidad y que por lo tanto cuenta con responsabilidades y derechos, pero además saber de los otros a partir de mi propia existencia.

Si revisamos la propuesta de Freire y reforzando con las afirmaciones de Dussel, nos diría que al oprimido se le prohíbe la sobrevivencia pero "quien actúa ético-críticamente ya siempre ha reconocido "in actu" la dignidad de los sujetos éticos negada en una comunidad de vida hegemónica que impide la sobrevivencia de los dominados y en una comunidad de comunicación real que los excluye asimétricamente de la argumentación; sin embargo sólo es posible esta crítica con el reconocimiento del Otro dominado/excluido en el sistema hegemónico como un sujeto ético autónomo, libre e igual, con elemento posible de consenso pero también de disenso..."<sup>22</sup> hay que distinguir la conciencia ética o crítica que realmente escucha la voz del excluido de la pura conciencia moral que solamente aplica los principios morales del sistema como normas inviolables (moralina).

<sup>21</sup> Aunque no por el hecho de ser marginados o excluidos por la moral formal pueden llegar a construirse en los nuevos sujetos éticos, no encajan necesariamente con lo que se pretende perfilar, ya que es menester que los sujetos de cambio tengan las condiciones de las que se habló cuando se hizo referencia al sujeto que se deseaba construir.

<sup>22</sup> FREIRE, PABLO, La pedagogía del oprimido. Ed. Siglo XXI, México, 1970, pp. 50.

La conciencia crítica se cumple en la propia subjetividad, allí se origina la concientización según Freire que se iguala con la POLÍTICA, o también llamada intersubjetiva o comunitaria del pueblo oprimido y/o excluido.

Pablo Freire es un pilar en esta construcción del nuevo sujeto ético que como hemos dejado ver será capaz de reconocer primeramente la diferencias éticas entre las diversas culturas y además reconoce la alteridad (es decir al OTRO como un ente interiormente diferente a mí). Freire construye una pedagogía dirigida a los oprimidos pero tal vez lo más interesante de su propuesta sea la cuestión de la dialogicidad.

Freire pone las bases para la educación crítica intersubjetiva comunitaria de los oprimidos, su análisis va más allá cuando afirma la necesidad de una "conciencia ética crítica universal, antihegemónica de los oprimidos"<sup>23</sup> es decir, no sólo es individual, autónoma y universal ya demás discursiva o dialógica (si nos remitimos a Habermas) en tanto que pretende llegar al acuerdo a través del discurso o la comunicación entre los miembros de una comunidad, pero además trasciende la universalidad dominadora por una universalidad mundial por sobre la conciencia moderna eurocéntrica, exige a los sujetos dueños de la conciencia ético-crítica mayor madurez ya que deben oponerse a la universalidad vigente: la intersubjetividad comunitaria de estos sujetos exige mayor claridad, un juicio social e histórico más universal y enfrenta mayores riesgos por ejemplo los héroes o mártires que se atrevieron a levantarse en contra de lo establecido.

La crítica crece en una comunidad de comunicación antihegemónica, se trabaja un "principio de democracia" (intersubjetiva y consensual) como un proyecto de bien futuro no real pero posible es decir una UTOPIA de la liberación como un procedimiento consensual en base a acuerdos no-válidos de la sociedad hegemónica.

Ese proceso de crítica surge de los diversos frentes de lucha (ecológico, económico, pedagógico).

---

<sup>23</sup> FREIRE, P. op. cit. pp. 75



Esta intersubjetividad se comienza a comportar como de validez futura: quien actúa ético-criticamente desde el reconocimiento de la dignidad de todo sujeto ético, desde la consciencia de la no sobrevivencia de los dominados y no-participación de los excluidos ya siempre ha reconocido *in actu* la propia responsabilidad que se comparte solidariamente con todos aquellos que han alcanzado el mismo grado de lucidez, y la obligación de realizar reformas (normalmente) o una construcción sistemática (excepcionalmente), a través de acciones, instituciones, etc. de una nueva y más justa comunidad de vida y de comunicación futura.

La comunidad lingüística depende de la capacidad de sus integrantes por dialogar, la palabra en esta comunidad adquiere un matiz representativo en tanto que es poseedora de dos elementos esenciales para la transformación: la acción y la reflexión, lo cual es sinónimo de la Praxis, de ahí que en un diálogo verdadero se recurra a hablar de la transformación del mundo.

La no comunicación o antidialogicidad resulta de la privación que se hace de la palabra, la coerción y la intolerancia. La pseudo comunicación es un diálogo aparente donde se promete mucho y se cumplen nada, se violan los patrones de consenso y se impone un discurso ajeno a los intereses de la comunidad, también suele convertirse en una mera palabrería o verbalismo (por ejemplo, el proyecto moderno (una utopía neoliberal) es contradictoria a la mayoría de sus participantes especialmente en países del tercer mundo, es decir es un discurso ajeno a nuestra verdadera situación concreta o las campañas políticas en nuestro país).

Este es un "diálogo" hueco y sin sentido (o con sentido dirigido por las elites comprometidas por su posición) para el común de los individuos y del cual no se puede esperar denuncia, crítica y mucho menos, transformación.

Si hablamos de compromiso en el discurso anti-dialógico, sería una afirmación verdadera, pero sólo para quien lo pronuncia y no para aquellos que lo escuchan pasivamente, si reconocemos el compromiso ideológico que emana d

un discurso de elite, sin embargo, este discurso antidialógico, que es también antidualéctico, en tanto que no permite una retroalimentación debe necesariamente ser cuestionado hasta sus últimas consecuencias ya que "la existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras, sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es 'pronunciar' el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciante, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento" (Freire, 1970:100).

De ahí que los integrantes de una comunidad sean necesariamente hombres formados, el diálogo en sí significa la reunión de hombres formados (en tanto que pueden proponer), dispuestos a transformar la realidad de su comunidad o mundo-de-la-vida. La relación de estos sujetos no se centra en el Yo-Tú, ya que como diálogo, los sujetos están dispuestos a entablar debates consensuales dirigidos al cambio, nunca se niega a los demás componentes el poder del diálogo.

El diálogo (búsqueda en común-unión) es visto como un encuentro reflexivo y activo de los sujetos involucrados, se encamina a la transformación de su mundo, por lo tanto no puede reducirse al mero acto de intercambiar simplemente ideas o depositarlas en otro sujeto y menos aún se trata de entablar posiciones agresivas entre dos o más individuos, que en realidad no pretenden comprometerse con el ideal común, sino imponer "la verdad", entendiéndola como el único camino posible, inmutable y sin posibilidad de crítica.

El diálogo es un acto creador y renovador, pero además de tolerancia y respeto por el OTRO, en tanto que se puede reconocer la otredad y entablar una verdadera comunicación consensual. La autosuficiencia no compagina con la idea del diálogo: "En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que en comunicación, buscan saber más". (Freire, 1970:104).

Pero una comunidad lingüística debe reconocer también cierta normatividad, o mejor dicho, contar con elementos esenciales como son la SOLIDARIDAD.

La confianza como compromiso, el hacer una cosa o algo distinto es signo de quebrantamiento de la confianza, es no tomar la palabra que se usa con la suficiente seriedad como para comprometerse y transformar.

Para la existencia de un diálogo fértil es menester que sus componentes adopten una postura crítica-histórica, no perder la memoria histórica y captar al mundo como constante devenir (HEIDEGGER): "la meta no será ya eliminarlos riesgos de la temporalidad, adhiriéndome al espacio garantizado, sino temporalizar el espacio. El universo no se me revela en el espacio imponiéndome una presencia maciza a la cual sólo puedo adaptarme, sino que se me revela como un campo, un dominio que va tomando forma en la medida de mi acción" (citado en Freire, 1970:106-107).

El sujeto cognoscente, dialógico, toma verdadera cuenta de su situación histórica y por lo tanto incide reflexivamente y en un constante diálogo en su realidad. Sin el diálogo no es posible la comunicación y sin ella es difícil establecer procesos formativos reales, es decir, llega a acceder a una auténtica configuración del alma o lo que llamamos en el segundo capítulo alimento del alma: techne.

En particular en nuestro país, proponer de manera concreta la transformación de la realidad mexicana específicamente desde una propuesta pedagógica es sumamente difícil tomando en cuenta la evolución histórica de nuestro país, la propuesta teórica puede sonar coherente sin embargo, llevarla al plano material, es un camino cuyas condiciones favorables para su aplicación, tanto materiales como subjetivas pueden resultar difíciles de generar, sin embargo comenzaremos por un concepto que puede ser aplicado si los integrantes están realmente dispuestos: la comunidad dialógica.

Es emergente la conformación de pequeñas comunidades lingüísticas cuyos componentes (sujetos dueños de una práctica profesional específica [ pintores, políticos, economistas, filósofos, etc. ]) propongan desde ese núcleo micro proyectos dedicados a transformar su realidad aunque se encuentren en una sociedad moderna y cuya máxima lo representa la tecnología en nuestra contemporaneidad.<sup>24</sup>

Estos grupos micro de hecho se han comenzado a formar desde hace tiempo, incluso en nuestro país, pero desgraciadamente, se denota la carencia de un elemento esencial que permitirá el progreso real de estos grupos: una autoridad, con poder (ver justificación de Foucault) ético-pedagógica. Quizá sonará como algo coercitivo y antihumano, sin embargo recurriremos a un ejemplo para argumentar esta propuesta.

Se habló hace un momento de la conformación de grupos o comunidades lingüísticas, como fue el caso de Aguascalientes Chiapas en 1995, donde se conformaron esos círculos humanos o mesas de debate y aunque reconocemos la labor de los asistentes y su esfuerzo por modificar su derredor, pudimos obtener poco o casi nada que pudiera ser atractivo para la reforma que todos los asistentes deseaban (y no precisamente en cuestiones utilitarias), reconocemos que el cambio es gradual, pero las circunstancias rebasan las pasiones y las esperanzas por modificar el régimen o mejor dicho el objetivo de crear mejores condiciones para los mexicanos, se vio coartado por diversas situaciones, entre ellos la indisciplina y la desorganización que ellos llaman democracia.

No es momento de juzgar a los protagonistas, pero los asistentes, especialmente los "representantes" (si existían) de los estudiantes, distorsionaron lo que los dirigentes zapatistas hablan conceptualizado como democracia, se

---

<sup>24</sup> Para Heidegger la tecnología es inhumana no desde el punto de vista de los frankfurtianos, quienes la designan como un camino a la barbarie, sino como algo que ha desbordado los límites del propio dominio humano, pero no desde un sentido peyorativo, por ejemplo, todos hacemos uso de la computadora y los beneficios que ella nos reporta y no deja de pertenecer a la tecnología, en el sentido pragmático es útil, pero nos desborda en el sentido que ya no somos conscientes de los mecanismos que en ella operan, en este caso, la computadora nos rebasa en cuanto contenidos y no la sentimos nuestra, como podría sentir un campesino al elaborar su arado, su coa, y utiliza nutrimento que el mismo elabora para su tierra.

delegó a tal forma el poder, que la comunidad de diálogo que podía haber rendido frutos útiles quedó nuevamente en una "masa sin palabra".

Aunado a esto, la entrada del ejército al territorio zapatista, vino a quebrar el poco trabajo que se pudo realizar y dio un giro radical al conflicto y el diálogo alcanzado se disolvió fácilmente.

El ejemplo que se expone, nos sirve para justificar que no se cuenta aún con una noción clara de democracia, Marcos delegó a tal modo el poder (a los representantes de los diversos grupos asistentes), que los resultados esperados consensualmente, no tuvieron toque de piedra en la práctica a falta de una autoridad de mando (como en el caso de los estudiantes, que no contaban con un líder o cabeza que guiara sus supuestos proyectos), que los llevara a actuar las propuestas, sin la seriedad debida ni compromiso consigo mismo.

Tal ejemplo nos sirve para ilustrar de qué manera es difícil llevar a cabo una propuesta como la comunidad lingüística, ya que partimos del hecho que los integrantes de dicha comunidad deben tener clara conciencia de su estar en el mundo y su estancia histórica y por lo tanto tradicional.

Sin embargo esta tarea no puede ser imposible y aquí, ante todo lo dicho nos preguntamos ¿cuál sería entonces el papel del pedagogo?. Desde un particular punto de vista el trabajo del pedagogo podría centrarse en la lucha por la toma de conciencia de su ser y por lo tanto desarrollar potencialidades para transformar en primera instancia su propio ser, un camino es el diálogo inserto en la comunidad lingüística o dialógica.

Un primer paso podría darse desde el actuar cotidiano en la institución (escuela, familia), con la creación de pequeñas comunidades de diálogo encaminadas preponderantemente a la transformación de su práctica desde las propias aulas. Se ha repetido ya la necesidad de que el pedagogo adquiera conciencia de su práctica, ello ayudará a "depurar" por decirlo así, la profesión y contar con individuos dispuestos, entablar diálogos y hacer de su actuar algo ético.

Todo ello puede ser posible aún si las condiciones materiales no fueran las más adecuadas, ya que todo sujeto verdaderamente comprometido tiene la capacidad para construir poco a poco pequeñas comunidades dialógicas que además entablen comunicación con otros proyectos lingüísticos dirigidos a presentar una nueva forma de vida.

El papel de la autoridad pedagógica de forma institucional retoma relevancia ya que a través de ella se puede detectar de que manera se están construyendo esas comunidades de diálogo, además en estos círculos debe prevalecer la disciplina como elemento esencial.

El hecho aquí, no es aportar una sugerencia de tipo operativo donde se indique cada uno de los pasos a seguir y la manera más adecuada de actuar, más bien, el objetivo se centra en coadyuvar por medio de un particular punto de vista a la realización de ésta y otras propuestas encaminadas al cambio de nuestra sociedad.

Para esto, si se habla de una necesidad de dialogar, es necesario distinguir la diversidad de lenguajes y entablar mecanismos de respeto y consenso.

Retomando nuevamente el ejemplo de Chiapas, encontramos la presencia de diversos lenguajes (artístico, político, estudiantil), sin embargo nunca se pudo llegar a un verdadero consenso, ya que la ausencia de un coordinador se hizo patente.

Desde una lectura pedagógica de nuestra realidad, es menester que se establezcan esos coordinadores (pedagógicos-ético-formados-políticos, por ser ellos precisamente cuya herramienta fundamental es el diálogo, además, a través de la pedagogía se transmiten valores éticos y por lo tanto, existe la posibilidad de un compromiso en el sujeto) de las comunidades dialógicas y no se trata de imponer un discurso sino organizar las acciones.

Es necesario además, comenzar a resignificar lo cotidiano, como un espacio utópico micro, un terreno donde se construye un sueño posible.

Sin embargo, el sujeto inmerso en la cotidianidad debe tener siempre presente la conciencia de su realidad objetiva antes de poder construir una estructura de pensamiento, hacer suya la historia y nunca perderla de vista, esta podría ser otra condición elemental para la constitución concreta de esta propuesta.

Pero el sujeto dispuesto a llevar a cabo una reforma, debe necesariamente comprometerse con el intelecto y la acción, para construir una sociedad más justa, que dé cabida a una educación donde se instruya éticamente al sujeto y que al mismo tiempo se trabaje donde el pensar y el transformar formen parte de un mismo proceso pedagógico.

Se mencionó también lo político como una condición elemental en toda acción pedagógica "en una sociedad de clases, la educación tiene la función política de contribuir a la creación de las condiciones necesarias a la hegemonía popular", decía Freire, así la pedagogía exige un desarrollo claro de la formación y la apropiación de capacidades organizativas, dirigidas al desarrollo de la creatividad que pueda iniciar una transformación de la sociedad.

Concretizar esta propuesta no puede ser tan difícil ahora, y aunque las condiciones no estén dadas, el que actúa éticamente es capaz de construirlas.

## CONCLUSIONES

El tratamiento de este apartado no es terminal, sino que alberga directrices con la posibilidad de concretizarse en instancias de análisis y reflexión académica y de ser posible de forma extracurricular.

De ahí que no se realice una propuesta operativa en contenidos programáticos, ya que el propósito desde un principio, fue precisamente trascender el plano de lo curricular y acceder a otros espacios donde más allá de propuestas oficialistas, se perciba el interés existente por plantear nuevos proyectos de vida.

Esta cuestión es en sí problemática, ya que muy difícilmente se podría llevar a cabo este tipo de propuestas en espacios bien delimitados institucionalmente, lo que además traería como consecuencia, coartar algunas ideas esenciales para su desarrollo.

Sin embargo, no se descarta la idea de formación de pequeñas comunidades dialógicas y lo más importante, la menesterosa reconceptualización de nuestra práctica, como se pudo apreciar a lo largo del trabajo, ese rescate de la pedagogía debe hacerse en primera de manera conciente y sobre todo inmediata, ya que de no ser así, se corre el riesgo de seguir en la total obscuridad (como hasta estos momentos) o ser rebasada o absorbida por otro tipo de disciplinas, las cuales, con las políticas neoliberales, no se encaminarán precisamente a ese rescate de la formación y por ende de un sujeto integral y responsable de su estar en el mundo.

Y si bien se reconoce que este trabajo puede adolecer de ciertas cuestiones (metodológicas, conceptuales o teóricas y que más adelante se mencionan) debido a razones de tiempo y espacio, también es importante considerarla como una muy pequeña y sugerente propuesta.

Retomando el porqué no se realizaba una propuesta operativa, quedan aún algunas razones por las cuales resulta difícil dicha operatización. Ya se había



mencionado la necesidad de construcción de comunidades dialógicas en un plano micro y las condiciones a nivel sujeto que se deben exigir a cada uno de los miembros de dicha comunidad, ahora bien, esta disposición de los sujetos que componen esa comunidad debe ser realmente asumida, de manera consciente y responsable, por lo tanto, resultaría imposible solicitar un "grupo muestra" para demostrar nuestra tesis con individuos concebidos de manera a priori para un "experimento" pedagógico, que además llevaría un tiempo considerable.

Finalmente esa "operatización" que se exige puede darse en cada uno de nosotros, no de manera tan tajante (en tanto la necesidad de programar paso por paso nuestra vida ya que esto tampoco iría muy de acuerdo con la propuesta del trabajo), como se podría pensar, sino de forma ética, se puede comenzar por reflexionar un poco sobre nuestro estar en la vida, primeramente y en segunda instancia, pensarnos como pedagogos (pero viendo a la pedagogía desde la formación) y que como tales contamos con un compromiso ante nuestra sociedad.

Con esta investigación, entonces se intenta construir un hilo conductor que nos lleve a la apertura de un sendero en medio del entramado pedagógico que apoye o por lo menos deje ver el interés existente por la renovación o por un aporte significativo a la estructura pedagógica que tenemos en nuestra manos.

Ya sabemos que se ubicó a la pedagogía en un encuadre histórico: la modernidad, de ello resultó una visión propia de modernidad ya que tal concepto no es terminal ni concluyente, mucho menos finar a los problemas que suscita, por el contrario, muestra una multiplicidad de facetas difíciles de abarcar en una sola mirada.

De lo anterior podemos deducir algunas limitaciones del trabajo. Hay que reconocer que en un principio se atribuyen a la modernidad "todos" los males existentes en nuestra sociedad contemporánea: la deshumanización, el surgimiento de una tecnocracia fulminante, los desastres ecológicos, el desarrollo de individuos acrílicos, ahistóricos y apolíticos y otras cuestiones que si bien no dejan de ser inherentes a la modernidad, es necesario también reconocer los

grandes beneficios que la "era de las comunicaciones, los grandes avances tecnológicos y la conquista del espacio" nos ha traído.

Esta situación había sido ignorada y en alguna ocasión tratada casi peyorativamente, sin reflexionar de manera conciente y en el caso particular de nuestro país, las ventajas que esos avances podrían traernos si realmente los hacemos nuestros.

En el trabajo se olvidó (descuido garrafal) los años de ventaja tecnológica que nos llevan los países de primer mundo, desarrollando expectativas muy altas respecto a Latinoamérica, descuidando la situación económica.

Con ello se caía en riesgo de que la investigación se convirtiera en algo así como el Ulises de Vasconcelos, donde Latinoamérica se convertía en la redentora del siglo XXI, además se podía percibir un análisis parcial y con sesgos fatalistas.

Esto de alguna manera logró captarse al final de la investigación, aunque desafortunadamente, no se pudo lograr en su totalidad abarcar el análisis del que se hablaba.

Y reconociendo esas limitaciones que tuvo el trabajo, una de ellas no se aleja demasiado de la que se ha venido comentando con referencia al aspecto histórico de la modernidad. En un principio se planteó abarcar lo más posible un recorrido lo bastante amplio para dar cuenta del devenir histórico y comprender nuestra actualidad, sin embargo gran parte de la investigación se enfocó casi exclusivamente a reflexiones históricas del siglo XVIII a finales del XIX, las razones de este "rango" se han explicado ya, pero un problema muy grave lo constituyó el hecho de cómo aterrizar de manera concreta en nuestro liberalismo contemporáneo.

Esta situación estaba plenamente prevista en el proyecto de investigación y específicamente en la parte metodológica, sin embargo se prestó mayor atención a la situación histórico-filosófica pasada ya que el objetivo era precisamente hacer nuestros los conceptos que en muchas ocasiones damos por ciertos.

Aunque hay que reconocer que el hecho de no tratar amplia y reflexivamente cuestiones tan importantes como el neo-liberalismo y

específicamente la política llevada a cabo en nuestro país, puede considerarse como una limitante, pero también un punto de partida para otra investigación de este tipo.

Pero a pesar de todo lo anterior, en el trabajo se logró reconocer que si bien existen mecanismos modernos (macro) que se imponen poco a poco a todos los espacios por medio de la técnica, existen posibilidades de resistencia intentando proponer en espacios micro (las comunidades dialógicas) un nuevo arreglo en su realidad.

De ahí que la pedagogía surgiera como una instancia que pugnara en contra de la muerte del individuo y el surgimiento del tecnócrata por el fortalecimiento del nuevo sujeto. Ese fue quizá un punto nodal en la investigación.

A través de esta investigación se precisa arrancar estos ámbitos de su abstracción y hacerlos concretos en nuestra realidad (escuela, trabajo, familia, lugares recreativos, pasillos escolares, etc.).

Empero, la pedagogía como la pudimos percibir, no hace referencia a lo meramente escolar o académico, por el contrario es menester la trascendencia de sus fronteras curriculares y se haga en la plena cotidianidad.

Es necesario por lo tanto llevar a la pedagogía, ya no como una Ciencia de la Educación, sino como una actitud propia del sujeto, como una responsabilidad que se enlame y logre abrir (se) se mundo.

Así la pedagogía como encargada de la formación del sujeto logrará concientizarlo para concebirse a su vez como un ente que vive rodeado de múltiples conflictos (se historiza y temporale), que vive la plenitud de sus posibilidades de comprensión logrando conformarse como un ser revolucionario (en tanto que es dinámico y transformador) dentro de una sociedad donde el individuo como tal se hace responsable de su estar y tiene mayor posibilidad de proyectarlo a su exterior, o sea la manera en que se haga responsable a cada individuo, se fomenta su "ser deudor" con la sociedad.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Conciencia (Gewissen-bissen) en sentido alemán tiene una connotación muy específica, es un sentimiento de culpa por lo no hecho por el otro o para mí, por algo que debo ("ser deudor") en este caso con la sociedad. Y este término a la vez se entremezcla con otro alemán que es llamado responsabilidad (Verantwortlichkeit)

En este momento se descubre en la investigación la importancia del diálogo como un elemento eminentemente pedagógico, donde el factor fundamental es entonces la comunicación y el consenso. Se insiste en que el diálogo no debe ser visto como una discusión cerrada, sino una situación plural (Freire) donde los participantes toman plena conciencia de su papel en la comunidad y están dispuestos a transformarla.

Se pugna por que la pedagogía reestructure su objeto y se dirija a la PAIDEÍA griega en el sentido de una tradición oral y escrita, en tanto que apela a espacios no del todo curriculares. Esto sin embargo resultará desgastante para quien realmente trabaja en pro de una reconstrucción de nuestra práctica, si antes las autoridades pedagógicas no estén dispuestas a responsabilizarse plena pero sobre todo ÉTICAMENTE con su labor educativa y por ende con la sociedad. Esto sería lo más viable, aunque no lo posible.

Sin embargo se reconocen las limitantes: el individuo educado bajo criterios neoliberales y las instituciones emanadas del liberalismo.

Se apuesta porque la sociedad latinoamericana deba reinventarse desde su propia realidad sin la adopción de modelos extranjerizantes tomando en cuenta su propia ética (un ejemplo son trabajos de este tipo). Pero hay que ampliar la mirada hacia la problemática latinoamericana y reconocer que si bien se producen en ella múltiples proyectos de vida, tampoco puede verse como la redentora de la humanidad, sino como una sociedad que a pesar de seguir sufriendo innumerables bombardeos colonizantes, lucha constantemente por una renovación y sobre todo DEBE luchar por una plena búsqueda de identidad.

La humanidad debe reinventarse, se dice, y los desastres ecológicos, la impunidad, la corrupción, entre otras enfermedades de nuestro tiempo, deben ser cuanto antes combatidas, pero no sin haber construido primero al sujeto encargado de tan titánica labor.

---

sociedad. Y este término a la vez se entremezcla con otro alemán que es llamado responsabilidad (Verantwortlichkeit) que en su no cumplimiento o sea la irresponsabilidad supone en un individuo consciente el "ser deudor" y así una búsqueda para reparar su falta

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

ADORNO, T. y HORKHEIMER, M., *Dialéctica del Iluminismo*. Edt. Sudamericana, Buenos Aires, 1993

\_\_\_\_\_ Sociológica. Edt. Taurus, Madrid, 1983

AGUILAR, VILLANUEVA, "En torno del concepto de Racionalidad de Max Weber", en Farfán Rafael, *Lecturas y confrontaciones de la modernidad (antología de lecturas)*, UAM Azcapotzalco, Dpto. de Sociología.

ALIGHIERO, MANACORDA, MARIO, *Historia de la educación 2 (del 1500 a nuestros días)*. Edt. Siglo XXI, México, 1987.

APEL, OTTO, KARL, "La situación del hombre como problema ético", en *Razón, ética y política. El conflicto de la sociedad moderna*. Edt. Anthropos, Barcelona, 1989.

*Apuntes de Filosofía de la Educación 1*, Prof. Guillermo Valencia, 28 de octubre de 1993, Pedagogía, ENEP Aragón.

RUIZ DE AZÚA, BENGOA, JAVIER, *De Heidegger a Habermas*. Edt. Heder, Barcelona, 1992.

*Cuadernos del II Congreso de Investigación Educativa*, 1989, número 29.

DE ALBA, ALICIA, (coord.), *teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. CESU-UNAM, México, 1990.

DE LA GARZA, ENRIQUE, *El método concreto-abstracto-concreto*. Cuadernos de la ENEP Aragón, no. 17, 1989.

DÍAZ, BARRIGA, ÁNGEL, "Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de pedagogía", en Ducoing Watty y Rodríguez O. *Formación de profesionales de la educación*. ANUIES-UNAM-UNESCO, México, 1988.

DÍAZ, BARRIGA, ÁNGEL y BARRON, TIRADO C. *Curriculum de pedagogía*. Apuntes de la ENEP Aragón, no. 16, 1988.

DUCOING, P., *La pedagogía en la universidad de México (1881-1954)*. CESU, México, 1988.

- DUSSEL, ENRIQUE, Material fotocopiado, UAM Iztapalapa.
- ESCOLANO, AGUSTÍN, et. al. *Epistemología y educación*. Edt. Sigüeme, Salamanca, 1987.
- ERASMO, *Elogio a la locura*, Col Los grandes pensadores, Madrid, 1983.
- FREIRE, PABLO, *La pedagogía del oprimido*. Edt. Siglo XXI, México, 1970.
- FRAZER, G., *La rama dorada*. Edt. Fondo de Cultura Económica, México, 1951.
- GARCÍA, CANCLINI, NESTOR. *Culturas híbridas*. Edt. Grijalbo, México, 1989.
- GARGANI, ALDO. "Introducción", en *Crisis de la razón*, en Farfán Rafael, *Lecturas y confrontaciones de la modernidad (antología de lecturas)*, UAM Azcapotzalco, Depto. de Sociología.
- GIROUX, H. "Replanteamiento de los límites del discurso educacional: modernismo, post modernismo y feminismo", en *Perspectivas docentes*, UJAT-SEP, año 1991, nos. 5 y 6, julio-agosto.
- GOETHE. *Fausto*. Edt. Austral, Buenos Aires, 1971.
- HABERMAS, J. "Ciencia y técnica como ideología", en Luna Elizarras Ma. E. y Rodríguez Pérez Ma. L. *Planeación educativa*. ENEP Aragón, 1990.
- \_\_\_\_\_ "La modernidad, un proyecto inacabado" en Farfan R. *Lecturas y confrontaciones de la modernidad (antología de lecturas)*, UAM Azcapotzalco.
- \_\_\_\_\_ *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Edt. Amorrortu, Buenos Aires, 1987.
- \_\_\_\_\_ *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Edt. Paidós, Barcelona, 1991.
- HEGEL, G., W., F. (Tr. Ginzo Ascencio), *Escritos pedagógicos*. Edt. Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1991.
- \_\_\_\_\_ *Introducción a la historia de la filosofía*. Edt. Sarpe, Col. Los grandes pensadores, Madrid, 1993.

HONORÉ, BERNARD. Para una teoría de la formación. Edt. Narcea, Madrid, 1980.

HOYOS, MEDINA, CARLOS, ÁNGEL, "La curricula...racionalidad ante qué", en Díaz Barriga, et. al. Memorias del encuentro sobre diseño curricular. ENEP Aragón, México, 1982.

\_\_\_\_\_ "Pedagogía de la modernidad. Estudio introductorio" en HOYOS, MEDINA, et. al. Epistemología y objeto pedagógico ¿es la pedagogía una ciencia. CESU-UNAM, México, 1992.

KANT, MANUEL. Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Edt. Porrúa, México, 1990.

MARCUSE, HERBERT. Razón y revolución. Edt. Alianza, Madrid, 1971.

MARDONES, J., M., y URSUA, N. Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Edt. Fontamara, Barcelona, 1992.

MARSHALL, BERMAN. Todo lo sólido se desvanece en el aire. Edt. Siglo XXI, México, 1988.

MAYER, FREDERICK. Historia del pensamiento pedagógico. Edt. Kapelusz, Buenos Aires, 1967.

\_\_\_\_\_ Pedagogía comparada. Edt. Pax, México 1967.

MORO, TOMÁS. Utopía. Col. Los grandes pensadores, Madrid, 1983.

NIETZSCHE, F. Así hablaba Zaratustra. Editores Unidos Mexicanos, México, 1981.

ORTEGA Y GASSETTE, JOSÉ. "Sobre el estudiar y el estudiantel, en Inciarte Esteban, Una educación para la vida (antología). Edt. El Caballito-SEP, México, 1986.

PAZ, OCTAVIO. La llama doble. Edt. Seix-Barral, Barcelona, 1993.

PUIGGROS, ADRIANA. Imaginación y crisis en la educación latinoamericana. Edt. Grijalbo, México, 1990.

QUINTANILLA, SUSANA. Educación en la utopía moderna. Edt. El Caballito-SEP, México, 1985.

ROMANO, RUGGIERO, Historia universal del siglo XX, tomo 12.

RUEDA, BELTRÁN, MARIO y CAMPOS, MIGUEL ÁNGEL (coord.), Investigación etnográfica en educación. CISE-DGAPA-UNAM, México, 1992.

SCHOPENHAUER, ARTHUR, Los problemas fundamentales de la ética. El fundamento de la moral. Edt. Aguilar, tomo II, Buenos Aires, 1971.

WARNER, JEAGER, Paidefa. Edt. Fondo de Cultura Económica, México, 1957.

YUREN, CAMARENA, MA. TERESA, "Racionalidad, conciencia y educación", en Revista Mexicana de Sociología, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, octubre-diciembre, 1991.

ZÉMELMAN, HUGO, "Epistemología y educación: espacio educativo", en Revista Mexicana de Sociología, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, octubre-diciembre, 1991.