

01011
29



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

A

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

"SUJETO PEDAGOGICO Y TEORIAS DE LA EDUCACION"

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN FILOSOFIA
P R E S E N T A :
OCHOA CABRERA FRANCISCO JOSE

DIRECTOR DE TESIS: MTR. JOSE IGNACIO PALENCIA GOMEZ

MEXICO, D. F. 2003

FAC. DE FILOSOFIA Y LETRAS

ACADEMIA DE SERVICIOS ESCOLARES

COORDINACION DE FILOSOFIA



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.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

DEDICATORIAS

Con mi mayor agradecimiento:

A ti Señor.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

A mis amados padres:

***Juan Manuel y Jubentina, quienes un día concibieron este
hijo con su más grande esperanza.***

Para Felisa:

***Porque el amor tiene razón y no la tiene si lo diferente
así puede identificarse, haciendo de cada día un nuevo
principio para nosotros y nuestros hijos Ana Isabel y Juan
Carlos.***

A Julián:

***Quien no sólo es un hermano, sin todo un caballero y un
constante amigo.***

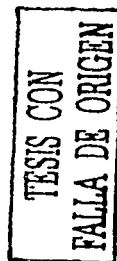
“Descubrir los misterios del mundo que le rodea es una excitante aventura a la que la humanidad se ha entregado desde que empezó a existir. Debido a su peculiar funcionamiento mental, el ser humano necesita aproximarse al conocimiento de manera parcializada, aislando pequeños fragmentos, tematizando su universo, y creando unidades que, día a día y siglo tras siglo, van reuniéndose en síntesis más amplias que le dan un mayor grado de coherencia y que constituyen nuevos conocimientos parciales susceptibles, a su vez, de ser integrados en marcos más extensos de conocimiento.”

Montserrat Moreno. *La pedagogía operatoria.*

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

SUJETO PEDAGÓGICO Y TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN**ÍNDICE**

<i>Introducción</i>	V
CAPITULO 1	
RELACIONES ENTRE SUJETO Y TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN	
<i>1.1. Construcción de la identidad subjetiva</i>	2
<i>1.1.1. Sujetos educativos, sujeto pedagógico</i>	8
<i>1.2. Sujeto pedagógico y teorías educativas</i>	12
<i>1.2. Marco Teórico</i>	18
<i>1.2.1. Tesis de la epistemología genética</i>	26
<i>1.3. Teorías educativas, enfoques epistemológicos</i>	31
<i>1.3.1. Problemas metodológicos</i>	37
<i>1.3.2. Los métodos empleados</i>	40
CAPÍTULO 2	
LA EDUCACIÓN ANTIGUA: UNA PEDAGOGÍA SIN SUJETO (EL NIVEL INTRA-OBJETAL EN LAS TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN)	
<i>2.1. Consideraciones preliminares</i>	46
<i>2.2. Del cosmos a la paideía</i>	50
<i>2.2.1. Las teorías educativas en Platón</i>	56
<i>2.2.2. La teoría educativa aristotélica</i>	67
<i>2.3. Modelos educativos del panhelenismo al siglo XVI</i>	74



2.3.1. El orden en la educación medieval	78
2.3.2. El ideal educativo humanista	83

CAPÍTULO 3

SUJETO Y RELACIONES: UN DOBLE ENCUENTRO EDUCATIVO (EL NIVEL INTER-OBJETAL EN LAS TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN)

3.1. Marco de referencia	89
3.2. El realismo pedagógico, de tradición a revolución	98
3.2.1. Discurso y didáctica en las teorías educativas	108
3.3. Moral, disciplina y educación infantil	115
3.3.1. Individuo y sociedad: dos modos de ver la educación	120
3.4. Escuela Nueva, enseñanza y teorías	127
3.4.1. Bases epistémicas y filosóficas	132
3.4.2. Perspectivas del sujeto pedagógico	142
4. Conclusiones	146
5. Bibliografía	157

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

INTRODUCCIÓN

Nuestros objetos de estudio nos delatan: son nuestras obsesiones, nuestras pasiones.

M. E. Aguirre. *Caleidoscopios comenianos.*

El propósito del presente estudio está enfocado a establecer la categoría *sujeto pedagógico*, instrumento teórico de naturaleza lógico-formal derivado del análisis epistemológico de los sujetos y sus relaciones en el ámbito educativo. En tal sentido, el marco conceptual donde ubicamos nuestra investigación corresponde a la intersección de tres vertientes teóricas distintas, pero complementarias: la filosofía de la educación, la epistemología genética piagetiana y la teoría general de sistemas. Elementos básicos para plantear y dar tratamiento a la problemática que subyace al examen epistemológico del tema que nos ocupa.

Antes de abordar las líneas generales que justifican este proyecto, conviene realizar algunas precisiones: primero, la categoría propuesta no proviene de las prácticas ni del discurso pedagógicos, sino de un examen epistemológico aplicado a la noción *sujeto educativo*. En segundo lugar, tampoco se encuentra en otros estudios similares, pues aunque se apoya en algunas tesis de la epistemología genética piagetiana sigue una vía diferente, por lo que la consideramos una aportación original de este estudio. En tercer lugar, recordando que, según Camap, un concepto se constituye cuando "se establece una regla general" a partir de "ciertos conceptos básicos"¹, consideramos que esa *regla general* puede encontrarse en la categoría señalada —el *sujeto pedagógico*—, dado que al examinar el desarrollo histórico de algunas teorías

¹ Camap, R., *La construcción lógica del mundo*, México, UNAM, p. 19.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

educativas occidentales encontramos una secuencia -no continua ni lineal-, respecto a la manera como dichas teorías fueron perfilando a los sujetos. Finalmente, aun cuando retomamos algunos presupuestos pedagógicos en el marco de la construcción histórica de las teorías educativas -punto de partida para identificar las raciones asociadas a los sujetos en esta área del conocimiento-, nuestro trabajo no se limita a un relato socio-histórico de los mismos, sino que el empleo del método histórico-crítico piagetiano nos reveló que las transformaciones registradas en dicho proceso exhiben una lógica cuyo aspecto central denota una estructura general donde se combinaron diversos mecanismos intelectuales, los cuales cada etapa estudiada intentaron explicar el conocimiento del mundo y su transmisión educativa.

Visto lo anterior, comenzaremos señalando que una característica del siglo XX fue el enorme esfuerzo por sistematizar la pedagogía. Sin embargo, las diferentes propuestas no lograron su objetivo y en cambio exhibieron la carencia de marcos interpretativos adecuados y un objeto de estudio indefinido. La sistematización no llegó, entre otras causas, debido al uso de una terminología imprecisa y metodologías inconsistentes que provocaron la ausencia de un vocabulario común, lo cual se tradujo en desconfianza hacia las teorías y el fortalecimiento de ciertas versiones pragmáticas. Ante tal estado de cosas, parecía pertinente emprender un reexamen de los fundamentos, así como de las teorías elaboradas en este campo.

No obstante, dicho objetivo enfrentó como problema teórico inicial al sujeto (uno de sus componentes constitutivos), pues encontramos que las teorías pedagógicas lo asumieron como un hecho, es decir, un supuesto básico que no requería mayor explicación. Simplemente el sujeto estaba a la vista. De ahí, los significados que le fueron atribuidos por dichas teorías denotaban una pobre justificación. Es más, sin

TESIS CON
FOLIO DE ORIGEN

contar con marcos interpretativos apropiados, las teorías educativas confundieron diferentes niveles de análisis, originando una separación arbitraria entre educandos y educadores. Por tanto, el análisis de los fundamentos pedagógicos implicaba primero establecer con suficiente claridad al 'sujeto'. Las consideraciones previas motivaron que el propósito del presente estudio se orientara a delimitar la noción *sujeto educativo*, para después emplearla en el análisis de las teorías desarrolladas en este dominio. Empero, un examen preliminar dejó ver que dicha noción era utilizada, particularmente en la enseñanza elemental, con un significado poco claro y bastante ambiguo, es decir, mientras que algunos autores con ella designan al maestro que educa; otros, por el contrario, la aplican a los alumnos que reciben esa educación. Siendo en todo caso un término que refiere dos entidades separadas.

Tal inconsistencia genera un problema teórico, ¿a quién designa el término sujeto? Cuestión incrementada no sólo por la dispersión de elementos teóricos y las diferentes concepciones de la realidad empleadas para abordarlo, sino también porque se acude a marcos explicativos inconsistentes. En este contexto, contrario a lo que sugerían las apariencias inmediatas, el análisis epistemológico emprendido dejó ver que la constitución del término 'sujeto' no se puede realizar en abstracto, sino precisamente *en relación con las teorías que lo postulan*. En efecto, este término no refiere una realidad simple ni auto-evidente, de donde su complejidad demanda estudiar varios planos entrelazados, los cuales en el presente caso, además revelan particulares interacciones e incluso contradicciones.

En estas condiciones, surgió la necesidad de buscar herramientas teóricas precisas, con objeto de dar un tratamiento adecuado al concepto *sujeto educativo*,

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

pero también para explicar su construcción. En otras palabras, lo relevante no era explicar qué sucedió históricamente, sino desentrañar la lógica del proceso donde se registraron las transformaciones, y explicar por qué se asumieron los supuestos que originaron la separación de maestros y alumnos en las teorías pedagógicas, de donde esta investigación está destinada a salvar dicha inconsistencia. La naturaleza de estas cuestiones demandaba atender dos ángulos diferentes: primero, se requería diferenciar los niveles del intercambio entre los contextos culturales y las teorías educativas; segundo, había que aclarar cuáles eran las conexiones y a qué razones respondían. Trabajo que asumió, como primera estrategia, la distinción de niveles con objeto de constituir al sujeto como categoría de análisis.

A raíz de estas consideraciones, la noción *sujeto educativo* se transformó en una categoría lógico-formal, dedicada a enlazar los diversos planos significativos y reconciliar las oposiciones, misma que denominé *sujeto pedagógico*. Es decir, si en el nivel de las teorías educadoras no había sido posible resolver la inconsistencia terminológica del *sujeto educativo*, debido a la separación entre maestros y alumnos, entonces la búsqueda de su formación debería incluir, en vez de separar, los dos componentes a partir de los elementos que comparten. Por tanto, el problema que orienta este trabajo quedó definido de la siguiente manera: *¿Bajo qué condiciones es posible establecer el concepto 'sujeto pedagógico' en las teorías educativas? Intención que lleva implícito un doble cuestionamiento: ¿Cuáles son los elementos constitutivos que lo definen en tanto instrumento analítico? Y, más aún, ¿Qué implicaciones tiene su aplicación en el quehacer pedagógico?*

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Siguiendo este lineamiento, la hipótesis que intentaré demostrar es: ***Si la categoría 'sujeto pedagógico' -instrumento lógico-formal derivado del análisis epistemológico-, permite unificar los dos sujetos educativos en un mismo concepto, partiendo del estudio de sus relaciones dentro de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, entonces su aplicación al análisis histórico de las teorías educativas, mostrará una estructura cuyo proceso constitutivo estará formado por etapas ligadas a diferentes concepciones del mundo.***

De ahí, si entendemos la educación como un sistema complejo formado por niveles en interacción, cabe esperar que el estudio de sus fundamentos señalara una evolución no lineal, pero continua; además de una estructura general. Visto así, aún quedaba pendiente encontrar sustento para estas intuiciones, respaldo que provino de la epistemología genética piagetiana, de la que tomaremos tres aspectos: primero, este modelo epistémico destaca una progresiva construcción del sujeto y el objeto en un marco definido por sus continuas interacciones, así como una teoría para entender los progresos cognoscitivos de acuerdo con sucesivos momentos de equilibrio, desequilibrio y reequilibración.

En segundo lugar, empleando un pensamiento complejo aporta una pauta para entender la evolución histórica de las teorías científicas en relación con una serie de etapas (no lineales sino discontinuas), resaltando los momentos de estructuración y reconceptualización mediante el uso de los métodos histórico-crítico y genético que justifican los particulares vínculos dialécticos entre sujetos y objetos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Finalmente, partiendo de estadios elementales en el desarrollo del individuo, dicha formulación teórica describe y explica la función de algunos mecanismos y procesos relacionados con la producción del conocimiento conceptual.²

Tomando como base estas premisas, que aportan un marco sólido para abordar el problema del sujeto y su construcción teórica, se consolidó la posibilidad de bosquejar la categoría 'sujeto pedagógico', limitándonos al apartado intelectual.

La presente investigación pretende situarse en el ámbito filosófico de la educación. Empero, admitiendo que las cuestiones educativas, en una gran parte, son susceptibles de diversos enfoques (por la abundante variedad de ángulos inmersos en los fenómenos que las integran), también resulta posible asumir varias interpretaciones filosóficas, por lo cual es indispensable ponderar los límites y las colaboraciones teóricas. Entre las diversas posiciones filosóficas, en este trabajo opté por una vertiente del análisis epistemológico.³

Tal elección se funda en los siguientes argumentos: por una parte, la integración de los análisis epistémicos al sector educativo aporta bases más sólidas para reflexionar sobre los fundamentos de esta área; por otro lado, la aplicación de algunos métodos epistemológicos a la pedagogía, ayuda a comprender que en todo pro-

² El sustento de la presente investigación corresponde a ciertas tesis desarrolladas por J. Piaget y R. García en *Psicogénesis e historia de la ciencia*, México, Siglo XXI, 1982. Vid. especialmente los capítulos I al IV y VIII al X.

³ Como se sabe, los trabajos realizados en filosofía de la educación exhiben diversas orientaciones. Por ejemplo, O. Fullat (1979), subraya el aspecto humanista y antropológico; R. S. Peters (1977) y J. Passmore (1980), la perspectiva analítica de la enseñanza; T. W. Moore (1980) y J. Bowen (1996), respectivamente, examinan las teorías educativas como una ciencia práctica o desde un enfoque histórico; P. Palop (1989) y C. Hoyos (1997), adoptan un enfoque epistemológico fundado en la sociología del conocimiento. Otra posición se asocia a las teorías psicológicas cognoscitivistas, cuya intención es explicar las bases del aprendizaje y la enseñanza, entre ellas, J. I. Pozo (1994) y M. de la Vega (1992). Inclusive existe una

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

yecto educador subyace -implícita o explícitamente-, una concepción del conocimiento, según la cual se admiten o rechazan ciertos supuestos y problemas relacionados con su transmisión. Adicionalmente, este punto de vista deja sin justificación las opiniones que conciben la enseñanza como un conjunto de prácticas ajenas a teorías que las orientan y respaldan. Por último, considerando que una problemática adquiere el rango de compleja cuando no puede ser resuelta desde una perspectiva monodisciplinaria y requiere del concurso de diversos sectores del saber para su adecuado planteamiento y tratamiento -como es el caso de la educación-, entonces unida a esa cooperación interdisciplinaria, la variedad de problemas y niveles inscritos en el dominio educativo, exige unir a los "recortes metodológicos" preliminares una cooperación multidisciplinaria.

En estos términos, asumiendo que la educación se asocia con una construcción-recreación del conocimiento, es indispensable revisar el conocimiento mismo y su desarrollo. Circunstancia que, *a fortiori*, conduce toda genuina investigación sobre las teorías educativas a estudiar los problemas epistemológicos en su forma general, desde luego sin perder de vista las necesidades y objetivos educativos.

De tal suerte, concibiendo la educación como un sistema en principio estructurable más no estructurado, al discriminar algunos elementos fundamentales y tomando como marco la aplicación del análisis epistemológico piagetiano a la evolución histórica de las teorías educativas, se perfilaron una serie de relaciones útiles para conectar dos planos, sobre los que pretendo situar esta investigación:

corriente que pretendió integrar algunas tesis de la Teoría General de Sistemas a la educación, por ejemplo véase J. L. Castillejos y A. J. Colom (1987).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Un plano que toma la categoría 'sujeto pedagógico' como punto de referencia básico (i.e., un eje rector que opera dentro de cierto planteamiento complejo), cuya función consiste en discriminar los elementos básicos de las teorías pedagógicas, su construcción y sus variaciones, esto es, la lógica interna del proceso.

Este nivel comprende tres supuestos complementarios con el planteamiento central: 1) *en todo proceso educativo existe un factor elemental asociado al conocimiento*; 2) *en tanto que proceso, su despliegue lo identifica con la forma de un movimiento constructivo*; 3) *en términos de su organización interna, se le puede definir como un sistema susceptible de ser estructurado*;

Un segundo plano, cuya intención es destacar la actuación de ciertos mecanismos conceptuales que operan regulando las fases y explican las causas del por qué, en determinados momentos, se transita de un estadio a otro cualitativamente superior. Interpretación que toma como punto de partida la separación de los modelos hermenéuticos e 'historicistas',⁴ para en su lugar proponer un enfoque relacional basado en los métodos de análisis histórico-crítico y genético; recursos epistemológicos dirigidos al tratamiento de tres grupos problemáticos, los cuales representan el marco del actual estudio, a saber:

• Uno, enfocado a destacar una cierta continuidad en el proceso constitutivo de las teorías educativas, así como sus bases y etapas de organización conceptual.

⁴ Entiendo por 'historicista' una corriente centrada en el estudio de personajes, datos o ambos, sin vincularlos con los procesos de construcción conceptual que caracterizan un período. Pese a su denominación, esta posición se distingue de la escuela historicista alemana de Dilthey, que no pretendo desarrollar. En cambio, dedicaré varios momentos para señalar las razones que impiden aceptar los planteamientos historicistas en el primer sentido.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

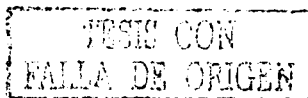
- Otro, en el cual se busca demostrar que esta continuidad se halla ligada a una creciente necesidad explicativa, según la cual se valoran tanto los supuestos como los problemas que integran aquellos cuerpos teóricos;

- Un tercero, cuyo objetivo es tratar de explicar las formas en que la interrelación entre algunas teorías pedagógicas y determinadas concepciones del mundo, determinaron el modo de concebir a los sujetos y objetos pedagógicos, en un paulatino proceso de construcción de estructuras conceptuales.

La atención específica de los problemas mencionados hace pertinente introducir algunas aclaraciones. Con respecto al problema de la continuidad, nuestro contexto explicativo se sustenta en tres nociones formuladas por la epistemología genética piagetiana comúnmente denominadas *intra-*, *inter-* y *trans-*, las cuales no sólo expresan los ciclos que figuran en la sucesión de niveles (aludiendo a la descripción del proceso), sino principalmente permiten reconocer y caracterizar los mecanismos presentes en la construcción del conocimiento conceptual.⁵

La relevancia del uso de estos mecanismos consiste en que muestran la continuidad no como un registro de influencias históricas y sociales, interpretación que sugiere un progreso lineal y ascendente. En contraste, observamos que los avances del conocimiento (simbolizados por sucesivos momentos de reorganización, en un movimiento secuencial pero no lineal), se caracterizan por la necesidad de iniciar cada nueva etapa a partir de conceptualizaciones más abarcativas, así como por la re-

⁵ Estas etapas son producto de un refinamiento teórico -realizado a la luz del estudio de los mecanismos comunes entre la psicogénesis y la historia de la ciencia-, de los estadios clásicos [...] denominados por la psicología genética con los nombres de "pensamiento pre operatorio", de "operaciones concretas" y de "razonamiento hipotético deductivo". R. García. "Lógica y epistemología genética" en J. Piaget y R. García. *Hacia una lógica de las significaciones*. Gedisa. México, 1989, p. 122.



definición del orden conceptual adquirido en las fases previas para acceder a niveles más organizados y de mayor alcance.

Por su parte, el segundo grupo problemático pretende utilizar dichas nociones (intra-, inter- y trans-), para discernir el proceso explicativo supuesto en la elaboración de las teorías en cuestión. Por ejemplo, en un inicio (nivel intra-), las explicaciones se abocaron a desentrañar las propiedades internas y definitorias de los objetos, encontrando en las taxonomías el recurso teórico para organizar el mundo. Pero, subordinadas como estaban a una concepción sujeta a la observación inmediata, esas clasificaciones no van más lejos, porque las abstracciones empíricas y las generalizaciones inferenciales se mantuvieron centradas en los objetos: lo que importaba era adecuar la mente a la realidad externa para conocer y aprender.

En una segunda fase (nivel inter-), los conceptos que aparecían como absolutos se relativizaron, originando un marco epistémico diferente caracterizado por el replanteamiento de los problemas. En efecto, al desligarse de las cualidades objetales y descubrir algunas relaciones educativas, el interés pasa del objeto aislado y sustancializado a los fenómenos; por tanto, las indagaciones se orientan a explicar las condiciones en las que aparecen, sus regularidades y las relaciones que establece con otros objetos, lo cual posibilitó introducir métodos comparativos y nuevas teorías sobre el aprendizaje, pero principalmente dirigió la atención hacia maestros y alumnos. Así, la transformación del marco explicativo produjo una manera distinta de entender las relaciones y plantear las preguntas, originando la búsqueda de leyes.

No obstante, este cambio de perspectiva y su proceso de construcción es condicionado por diversos planos extra educativos, emergiendo una separación entre estudiantes y docentes, de donde si cambió el contexto de explicación, determinados

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

componentes permanecieron ligados al pasado coexistiendo con las nuevas interpretaciones que comenzaban a dar cuenta de las relaciones entre los objetos y no a la inversa, como ocurría en las teorías de la etapa anterior.⁶

En cuanto al tercer grupo de problemas, el análisis de las interdependencias entre las teorías educativas -en este estudio limitadas a ciertas formulaciones occidentales- y algunas concepciones del mundo, muestra que estas últimas dieron un contexto interpretativo a las primeras.

Estas consideraciones resaltan la interacción de dos componentes cruciales en toda teoría: a) el vinculado a los problemas *endógenos* (i.e., los aspectos de orden conceptual y metodológico a los cuales, internamente, cualquier concepción teórica pretende dar respuesta); b) el asociado a los problemas *exógenos* (referidos a los intercambios entre las teorías y los contextos sociales, culturales y epistémicos registrados en cada etapa histórica).

Para el asunto que nos ocupa, la articulación de ambos componentes sugiere que los sistemas explicativos desarrollados para comprender la realidad aportaron un horizonte reflexivo desde el cual se validaron determinados problemas, mientras que otros fueron eliminados del panorama pedagógico.

A nuestro juicio, la aplicación de este enfoque al análisis de las teorías educadoras no sólo permite evidenciar sus fundamentos, sino superar las aparentes contradicciones involucradas en los estudios históricos de su desarrollo. Asimismo, posibilita establecer algunas consecuencias: primero, deja ver cada período como un momento necesario dentro de un mismo proceso de evolución conceptual; segundo, elimina la justificación del rechazo a la tradición pedagógica sin un estudio previo y

⁶ J. Piaget y R. García. *Psicogénesis... Op. Cit.*, pp. 64-66.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

revierte la inconsistente división entre ciencias de la educación y pedagogía; finalmente, ayuda a identificar las implicaciones derivadas de la separación entre docentes y educandos. A grandes rasgos, esta exposición comprende tres apartados:

1) Inicialmente, la educación se concibe como un fenómeno indiferenciado que mezcla componentes ético-políticos, socio-culturales y antropológico-epistemológicos. De tal suerte, entendida como un conjunto de saberes yuxtapuestos cuya transmisión dependió de factores extrínsecos al individuo, la enseñanza significó adecuar la mente a una realidad exterior para repetirla.

Tal concepción halló respaldo en el realismo conceptual y los ideales conforme a las cuales se buscó formar al ser humano, aunque sin dejar lugar al sujeto ni a sus relaciones. Históricamente, dicha etapa corresponde al período que va desde las primeras indagaciones griegas hasta el humanismo, pero igual se puede observar en ciertos autores del siglo XIX.

2) Posteriormente, la situación se invierte al concebir la educación como no significativa en sí misma, sino que adquiere ese carácter en virtud de una serie de relaciones que la explican y la definen. El origen de esta nueva fase se puede situar en el abandono de algunos absolutos culturales y la consiguiente relativización de los conceptos, así como con el advenimiento de la disciplina pedagógica y la técnica didáctica registradas en el siglo XVII, áreas cuyas consecuencias alcanzaron, sin lugar a dudas, las primeras décadas del XX.

Entre las razones de esa transformación, observamos la actuación de varios mecanismos conceptuales que indican etapas de desequilibrio y reequilibración expresadas, por ejemplo, en la crisis del paradigma educativo greco-latino o la progresi-

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

va asimilación del enfoque relacional descubierto en las ciencias naturales e introducido como base de la reorganización e institucionalización del trabajo escolar.

Cambios enmarcados por distintos eventos socioculturales, que desde las disputas reformistas y contrarreformistas hasta la universalización educativa promovida por la Ilustración y la Revolución Industrial, acompañan la producción de teorías y la constitución de los sujetos educativos. Además, esta fase se caracteriza por los intentos de sistematizar las relaciones descubiertas en el ámbito educativo, las cuales es posible suponer eran solidarias con las transformaciones registradas en las concepciones del mundo, motivando una búsqueda de leyes (originalmente generadas en las investigaciones psicológicas y sociológicas, impidieron la formulación de las propiamente pedagógicas). Particularmente, en este período se constituyen las nociones de educando y educador -los sujetos educativos-, no obstante las relaciones que los identifican son todavía consideradas de manera aislada, pues las teorías se hallaban inmersas en un pensamiento sustentado en una lógica clasificatoria y disciplinaria que no terminó de integrar las relaciones en sistemas estructurados.

Por último, hacia las primeras décadas del siglo XX el modelo anterior nuevamente entró en crisis, siendo entonces la perspectiva elaborar teorías para explicar los fenómenos educativos con base en las relaciones que los integran, es decir, sistemas definidos por la actuación de una cantidad limitada de elementos y un número ilimitado de relaciones posibles. En este contexto, se intenta sustituir la pedagogía por varias disciplinas conocidas como "ciencias de la educación" y aparecen diferentes modelos e interpretaciones teóricas, las cuales revelaron un problema común: carecieron de elementos articuladores para establecer los sistemas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

No sobra reiterar que el objetivo del presente trabajo no pretende elaborar una descripción histórica, sino a un análisis epistemológico de los fundamentos educativos, de donde únicamente he tomado en cuenta para cada caso los aspectos y datos que consideré podían ilustrar mejor el planteamiento rector de esta investigación. En esta medida, en lugar de elaborar una indagación hermenéutica sobre lo que trataron de expresar los autores vistos, mi intención ha sido tomarlos como ejemplos de un desarrollo epistemológico-genético general. Pese a ello, reconozco que cada autor y cada teoría podrían ser objeto de un estudio más profundo, si bien tal objetivo no corresponde a los propósitos actuales de este trabajo.

Para finalizar, conviene destacar que el desarrollo expositivo quedó dividido en tres capítulos, los cuales comprenden los siguientes temas:

El primer capítulo está dedicado a establecer el marco interpretativo y definir los conceptos básicos, en torno a la categoría 'sujeto pedagógico' propuesta, ello con el fin de enmarcar el problema del sujeto en las teorías educadoras desde un enfoque epistemológico.

Empero, asumiendo que el planteamiento de Piaget y García (paso de los niveles intra-, inter- y trans-), no es del todo conocido y en ocasiones su fondo conceptual se ha obviado o reducido al apartado psicológico, pretendí esbozar algunas referencias teórico-metodológicas desarrolladas por la epistemología genética piagetiana, cuyas tesis aportaron sustento teórico a la presente investigación.

El segundo capítulo, comprende el análisis de las primeras teorías educativas occidentales hasta el humanismo, partiendo de ciertas similitudes con el nivel intra-operacional piagetiano. La hipótesis central es que las concepciones realistas del conocimiento y los ideales educadores impidieron construir la noción de sujeto, si bien al

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

determinar los subperiodos que conforman esta etapa aparece una serie de mecanismos conceptuales cuya presencia permite reconocer esta fase como la primera dentro del proceso de estructuración de las teorías educativas.

Finalmente, en el tercer capítulo se expone por qué los desequilibrios y reequilibraciones derivados del descubrimiento e introducción del análisis relacional condicionaron las teorías y prácticas pedagógicas, en un marco similar al formulado por Piaget para el nivel de análisis inter-operacional. Consideración que nuevamente establece un vínculo necesario entre la reconstrucción de los análisis explicativos y las herramientas conceptuales constituidas en este período.

Por último no deseo cerrar esta introducción sin expresar mi más profundo agradecimiento por el bondadoso y constante apoyo que recibí durante la realización de este trabajo al Mtro. José Ignacio Palencia Górnex, el Mtro. Omar Jiménez Ramos, el Mtro. Pedro Joel Reyes y la Mtra. Alicia Montemayor. Asimismo, deseo expresar mi agradecimiento a la Dra. Alejandra Velázquez y el Mtro. José Luis Bernal, quienes me obsequiaron generosamente su tiempo y sus conocimientos durante diversa etapas del presente estudio. Sin embargo, pese al apoyo e interés que recibí de ellos, debo decir en su descargo que la versión final de esta investigación y sus fallas son únicamente responsabilidad mía.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

PAGINACIÓN DISCONTINUA

CAPÍTULO 1

RELACIONES ENTRE SUJETO Y TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN

En el arte del detectivismo resulta de la mayor importancia saber distinguir entre los hechos accesorios y los fundamentales.

A. Conan Doyle, *Los hidalgos de Reigate*.

La intención del siguiente capítulo es delimitar el marco interpretativo a cuya luz examinaremos la construcción del concepto *sujeto* en las teorías educativas, tomando como eje la categoría *sujeto pedagógico*. Al respecto, cabe hacer dos precisiones: primero, esta herramienta conceptual no se origina en la práctica o en el discurso pedagógicos, sino en un análisis epistemológico aplicado a ciertos problemas educativos; en segundo lugar, tampoco se encuentra en otros estudios similares, pues aunque se apoya en algunas tesis de la *epistemología genética piagetiana* sigue una vía diferente, de donde la consideramos una aportación original.

Para comenzar, el problema radica en que careciendo de una justificación adecuada, los diferentes significados atribuidos por las teorías pedagógicas al término *sujeto* provocaron una separación arbitraria entre educandos y educadores. Nuestro objetivo es subsanar esta deficiencia al reunificar a los actores del proceso educativo —alumnos y maestros— bajo un mismo concepto, planteamiento que toma como base la introducción de la categoría *sujeto pedagógico*. Visto así, comenzaremos por identificar las condiciones que permiten reconocer la categoría señalada, para luego abordar el marco teórico y algunos problemas metodológicos que apoyarán los temas desarrollados en los capítulos ulteriores.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.1. CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD SUBJETIVA

Yo no estoy muy segura de quien soy ahora; pero al menos sí sé *quien era* cuando me levanté esta mañana.

Lewis Carroll, *Alicia en el país de las maravillas*.

Desde Descartes se reconoce la presencia subjetiva en el pensamiento y, gramaticalmente en todas las lenguas existe una expresión para designar al "yo". No obstante, al cuestionar esta noción la perspectiva científica nos ha enfrentado a una serie de determinismos donde el *sujeto* se desvanece. En efecto, la paradoja se originó en el proyecto cartesiano que opuso alma y razón, filosofía y ciencia. De ahí, al situar la actividad subjetiva como sustrato de toda verdad real y posible -en cuanto intuición reflexiva-, el *Cogito* cartesiano y más tarde el *Yo trascendental* kantiano, dejaron sin soporte teórico al sujeto en la ciencia clásica, pues siendo catalogado como una fuente de errores se excluyó al observador de sus observaciones y al pensador de sus concepciones, como si ambos fueran inexistentes.¹

Más aún, en el siglo XX se le expulsó de las ciencias humanas -por ejemplo, de la antropología, la historia, la sociología, la psicología y la filosofía-, como resultado de ciertas versiones estructuralistas, representadas entre otros por Lévi-Strauss, Althusser, Foucault y Lacan, quienes, cada uno a su manera, eliminaron al individuo en favor de procesos sociales o psíquicos. Específicamente, en la psicología este proceso asumió varias formas: el neo conductismo sustituyó al *sujeto* por un organismo cuyo comportamiento responde a estímulos determinados (Skinner), mientras que entre los estructuralistas se habló de una multivariada personalidad (Lacan).

¹ Cfr. Descartes, René, "Meditación Segunda" en *Meditaciones Metafísicas*, Madrid, Alfaguara, 1977, pp. 25-30.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Empero, es justamente en la ciencia y la filosofía contemporáneas donde reaparece este tema como objeto de discusión, porque los estudios filosóficos descubrieron diferentes ángulos para superar algunos supuestos inaceptables y el avance científico encontró razones para admitir la construcción del plano subjetivo.²

Tales planteamientos mostraron que la causa de los errores no provenía de una percepción deformada ni de una inconsistencia lógica en las interpretaciones, sino del modo como se organiza el saber. El problema radica entonces en la selección o rechazo de los datos considerados como significativos —sobre los que se fundan los principios de organización del pensamiento o paradigmas—, inicialmente apoyados en una identificación *a priori* que conduce al reduccionismo o en disyunciones *a priori* que llevan a disociaciones arbitrarias. La superación de estas interpretaciones condujo a un nuevo paradigma, cuya importancia consiste en reconocer lo múltiple como un sistema universal de relaciones, lo que le permite escapar a la unidad abstracta del holismo y al reduccionismo; igualmente, representa una alternativa para superar la pobreza de un pensamiento incapaz de unificar lo uno y lo múltiple, ya que hace posible inteligir la totalidad del conjunto al asumir principios dialógicos y translógicos que no rompen con la lógica clásica sino que la integran con sus limitaciones: las contradicciones, por una parte; los formalismos, por otra.

Ahora bien, ¿qué es el sujeto? Aplicando un criterio descriptivo, un primer acercamiento nos revela al *sujeto general o empírico*, esto es, al conjunto de per-

² Suponer que las estructuras invalidaron al sujeto es tanto como negar la actividad desarrollada por éste en su dimensión social y mental. Además, varias corrientes filosóficas y metafísicas jamás abandonaron esta noción —definiéndola como *alma, espíritu, conciencia o mente*—, ubicando en ella desde el juicio racional hasta la voluntad moral y la libertad. Por otra parte, un ejemplo de la subjetividad absoluta —referida al Ser Supremo—, se observa en la respuesta de Jehová a Moisés: "Yo soy el que soy".

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

sonas concretas que, entendidas como existencia material, son independientes de cualquier discurso formado en torno a ellas. En otras palabras, por sus diferencias inherentes los individuos tomados como unidades concretas sólo admiten ser considerados como activos o pasivos según operan ante el mundo.

Por otra parte, un análisis más específico deja ver que, como concepto, esta noción refiere una integración de múltiples factores que imposibilitan considerarlo como un término *puro o primitivo*, pues si el aparato neuro-cerebral y el desarrollo afectivo son condiciones básicas para constituir la subjetividad, la relación de interdependencia cultural es el componente que permite al individuo objetivarse para tomar conciencia de sí frente a su entorno. De tal suerte, si conceptualmente el sujeto no puede reducirse al intelecto, la afectividad o la conciencia -ni mucho menos concebirse como auto-evidente-, es porque el proceso de interiorización del *alter ego* representa un logro bastante tardío en la historia personal. Por ello, consideramos que esta noción designa más que un soporte subyacente al modo metafísico, una **estructura organizadora** capaz de reunir elementos antagónicos mediante un pensamiento complejo. En este contexto, el término *pensamiento complejo* refiere un orden mental distinto del paradigma clasificatorio, este último caracterizado porque disocia o anula las diversidades al simplificar o yuxtaponer los conceptos para colocarlos en compartimentos cerrados, sin observar sus relaciones ni reconciliar sus contradicciones.

Ilustremos lo anterior examinando algunas características del sujeto. Primero, en cuanto al sujeto general o empírico tenemos la **autonomía** -entendida como **auto-organización**-, lo cual significa introducirnos en una cuestión bio-lógica (i.e., la lógica del ser vivo y no sólo su composición), puesto que aun cuando el ser humano es un organismo capaz de auto-regenerarse, depende del medio para existir, entre otras

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

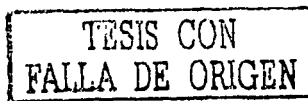
razones, porque de él extrae los elementos e informaciones que aseguran su conservación, de donde siendo un organismo autónomo, no es una entidad aislada del entorno que lo rodea, sino interdependiente con éste.

Por otra parte, tenemos la relación *individuo-sociedad*, donde esta última es producto y productora de las interacciones entre los sujetos, según se advierte en formas de organización tales como la política, el lenguaje, la cultura y la educación.

Asimismo, encontramos el *principio de identidad*, origen de la *auto-referencia subjetiva* —en el terreno científico esto es imposible, como veremos más adelante—, entendiendo que al referirse a sí mismo, el sujeto distingue su *yo* de los *otros* que forman el mundo exterior, proceso no sólo cognoscitivo pues implica un sentimiento de auto-valoración, siendo así un factor crucial en la constitución de la identidad subjetiva. Finalmente, señalaremos los principios de *inclusión*, *exclusión* e *intercomunicación*, los dos primeros son mecanismos que hacen posible elegir entre integrar la subjetividad personal en otra colectiva o rechazar dicha opción. La intercomunicación, por su parte, es un mecanismo que ayuda al intercambio de información con los semejantes —inclusión del yo individual en el nosotros—, e influye en la toma de conciencia que cada persona hace de sí misma por medio del lenguaje.³

Un nivel diferente corresponde al *sujeto de la teoría*, el cual no es concreto sino discursivo, es decir, no se *auto-referencia* sino que depende de las conceptualizaciones elaboradas por otro —por ejemplo, el científico y su ciencia—, de donde cabe

³ Morín, Edgar, "La noción de sujeto" en Schnitman, D. F. (Coord.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós, 1995, pp. 67-85. Sobre estos temas un tratamiento complementario, aunque desde un enfoque distinto, se encuentra en el estudio de Puig Rovira dedicado a mostrar coincidencias entre teoría general de sistemas, autoconciencia y educación. Cfr. Puig Rovira, J. M., "El enfoque sistémico de la conciencia" en Castillejo, J. L. y Colom, A. J., *Pedagogía sistémica*, Barcelona, CEAC, 1987, pp. 235-245.



afirmar que el discurso teórico crea al sujeto. En efecto, separado de su dimensión concreta, su existencia deviene conceptual y anónima al servicio de la universalidad, pues despojado de sus particularidades se le imponen criterios que no le son propios sino adjudicados, siendo éstos las condiciones para reconocerlo. Por tanto, es sujeto únicamente en función del sistema de relaciones que lo definen e incluyen en un campo específico del saber. Lo anterior, no conduce a una renuncia absoluta del sujeto concreto, pero destaca un principio científico básico: la ciencia autoriza abstraer del sujeto real, exclusivamente los ángulos significativos dentro de un contexto especializado. Dicho de otra manera, la investigación científica inicialmente efectúa un recorte conceptual sobre el sujeto real, con un doble fin: permitir la construcción del objeto de estudio y desligar el contenido empírico del análisis teórico, puesto que este contenido en su aparente objetividad impide reconocer los problemas y elaborar las interpretaciones con los que trabajan dichos sistemas conceptuales.⁴

No sobra acotar que el papel desempeñado por el *sujeto teórico*, justamente es reemplazar al sujeto material para estatuir el discurso que lo teoriza. En tales circunstancias, el sujeto deviene objeto de estudio y referencia metodológica, ya que con este término se alude a los contenidos significativos del discurso que lo propone y somete a relaciones con otros elementos, lo cual ayuda a determinar los objetos de investigación. Resumiendo, si el primer sujeto exhibe una materialidad de hecho, el segundo se define por la teoría que lo postula en relación con criterios específicos.

⁴ Sobre este punto Bachelard comenta: "[...] esta observación básica se presenta como un derroche de imágenes; es pintoresca, concreta, natural, fácil. No hay más que descubrirla y maravillarse. Se cree entonces comprenderla." Bachelard, Gastón, *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI, 1987. p. 22.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Un tercer nivel se ocupa del *sujeto epistemológico*, cuya existencia no es material ni discursiva, sino lógico-formal. En efecto, ésta noción hace referencia a un *sujeto genérico*, es decir, al representante universal de todos los sujetos en cuanto a la producción del conocimiento conceptual. Por equivalencia, en el caso de la educación es también el nivel del *sujeto pedagógico*. De hecho, frente a los sujetos de las diferentes teorías, el *sujeto epistémico* muestra una diferencia: la universalidad que pretende no se refiere a las proposiciones científicas particulares, sino más propiamente a sus articulaciones conforme a *leyes generales*. En tales condiciones, aunque no se ocupa directamente de analizar los procesos específicos empleados por las teorías, al ubicarse en uno de los polos de la estructura donde esos procesos se hallan inscritos, puede examinarlos en términos de su situación en el sistema.

Además, si el sujeto discursivo depende de sus atributos, el epistémico plantea la lógica organizadora del proceso. Igualmente, el análisis epistémico supuesto por esa noción subraya las condiciones y criterios que unifican diversos conceptos, discriminando componentes fundamentales entre una gama de posibilidades, como cuando se pretende indagar si en una relación cognitiva el sujeto se comporta activa, pasiva o dialécticamente.⁵

Visto así, la explicación del sujeto no depende de la experiencia empírica, sino de un marco teórico que reconcilie sus oposiciones, mismo que encuentra en el análisis epistémico un instrumento para vincular ciencia y filosofía.

⁵ En este marco, el *sujeto epistemológico* carecerá de sentido fuera de su relación con el objeto cognoscitivo o si se le presenta separado de una reflexión científica. Cfr. Noriega Méndez, J. A. y Gutiérrez Millán, C., *Introducción a la epistemología para psicólogos*, México, UIA/Plaza y Valdés, 1995, pp. 37-45.



1.1.1. SUJETOS EDUCATIVOS, SUJETO PEDAGÓGICO

La cuestión está -dijo Alicia- en si usted puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.

Lewis Carroll, A través del espejo.

Coincidiendo con la exposición del apartado anterior respecto al sujeto, encontramos varios planos en la investigación educativa, de los cuales cabe destacar: primero, el espacio de las *prácticas educadoras*, mismo que guarda relación con el conjunto de actividades y problemas propios de cualquier salón de clases, ámbito donde se ubican los sujetos concretos. En segundo lugar, hallamos el campo de las *teorías educativas*, entendidas como sistemas organizados de principios, recomendaciones y propuestas orientadas a dirigir e influir en el nivel anterior, lugar del sujeto discursivo o teórico. Por último, tenemos las *filosofías de la educación*, cuyo dominio se ocupa -entre otros propósitos-, de clarificar los conceptos empleados en los dos niveles precedentes, así como de evaluar la validez y la consistencia de las teorías y los fines educativos. Terrano de los sujetos epistemológico y pedagógico.

Esta división tiene varias consecuencias para el análisis educativo. En primer lugar, habitualmente se identifica al educando como quien aprende o recibe algún tipo de formación, mientras que el educador es determinado como alguien que desempeña un papel institucional, el de enseñar. Sin embargo, cuando se traslada esta separación al terreno teórico resulta inconsistente, porque basada en la simple yuxtaposición de los sujetos concretos dentro del espacio escolar, obvia la diversidad constitutiva del sujeto y también olvida que alumnos y docentes no son realidades inconexas sino interdependientes, es decir, ligadas por un particular proceso conocido como en-

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la base explicativa del estudio de los sujetos educativos no depende tanto de los datos empíricos, sino del análisis y organización de las relaciones que los identifican como elementos constitutivos de un mismo proceso, es decir, como alumnos y maestros relacionados.

En segundo lugar, si admitimos que: "[...] educar es adaptar al niño al medio social adulto, transformando la constitución psicobiológica del individuo en función del conjunto de aquellas realidades colectivas a las que la consciencia común atribuye un cierto valor",⁶ entonces contemplamos un proceso interactivo donde las transformaciones involucran tanto factores propios del desarrollo personal -afectivos e intelectuales-, como una gradual aceptación de cierta jerarquía de valores socioculturales, misma que posibilita la integración del sujeto a la colectividad, aspectos siempre vinculados a determinadas concepciones teóricas y posiciones filosóficas en las que encuentran respaldo.

Los planteamientos previos conllevan una concepción diferente del proceso enseñanza-aprendizaje, esto es, un intercambio constante y recíproco entre alumnos y maestros, donde ambos se constituyen como sujetos educativos. Efectivamente, al compartir sus conocimientos y experiencias con los demás, los primeros no sólo aprenden sino también enseñan; mientras que los segundos enseñan tanto como aprenden al involucrarse en la búsqueda compartida del conocimiento con sus alumnos. En tales condiciones, los esquemas de transmisión/imposición de saberes pre-existentes o la simple guía del alumno hacia un conocimiento acabado, son inexactos

⁶ Piaget, Jean, "Los nuevos métodos educativos y sus bases psicológicas" en Piaget, Jean, *Psicología y pedagogía*, Madrid, Sarpe, 1989, p. 175.

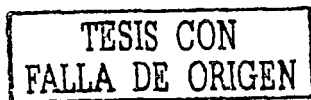
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

y opuestos a la actividad del enseñante y los enseñados, así como a la heterogeneidad característica de las situaciones escolares.

En otras palabras, siendo imposible reconocer la actividad de los sujetos educativos apelando exclusivamente al desarrollo del alumno o a las particularidades del trabajo docente como elementos aislados, es indispensable tomar en cuenta el marco de las relaciones que los unifican conforme a leyes generales. Esto implica, necesariamente, transitar del paradigma que los separa hacia un pensamiento complejo que los unifique, cuyo sustento se encuentra en el análisis de los sistemas conformados por relaciones de relaciones.⁷

De acuerdo con este enfoque, a diferencia de los sujetos concretos o de aquellos establecidos por las teorías educativas contemporáneas, la categoría *sujeto pedagógico* representa una referencia lógico-formal que define a un *individuo genérico, cuya función es articular los polos de la estructura básica donde se hallan inscritos los procesos de enseñanza-aprendizaje; lo cual, en otro plano, significa reconocer el vínculo que unifica a los actores educativos entre sí y con el conocimiento*. Básicamente estas ideas revelan un problema que se puede enunciar de la manera siguiente: ¿bajo qué condiciones se puede hablar del sujeto pedagógico como herramienta teórica? Asunto que exige distinguir y subrayar ciertos componentes del dominio educativo, así como establecer algunas aclaraciones:

⁷ En este contexto entendemos por *sistema*: "[...] una representación de un recorte de la realidad que sea analizable (aunque no sea, en general, formalizable) como una totalidad organizadora, en el sentido de tener un funcionamiento característico. Llamaré *funcionamiento de un sistema* al conjunto de actividades que puede realizar (o permite realizar) el sistema, como resultante de la coordinación de las funciones que desempeñan sus partes constitutivas" García, Rolando, *El conocimiento en construcción*, Barcelona, 2000, p. 68.



Primero, en términos de la construcción del *objeto pedagógico*, el desarrollo histórico registrado en las teorías educadoras sugiere el paso de los modelos sin sujeto a las concepciones *interindividuales* que lo reconocen de manera disociada, movimiento que está aparentemente dirigido a formular teorías *transindividuales*.

Segundo, entendiendo al sujeto como una *estructura organizadora*, su explicación demanda un pensamiento complejo distinto de los supuestos establecidos por una lógica clasificatoria. Esto hace necesario introducir una perspectiva multidisciplinaria y una posición epistémica global, con la finalidad de reunir los factores antagónicos que lo integran.

Tercero, siendo los sujetos un elemento constante en toda relación pedagógica y tomando como base el procedimiento desarrollado por Piaget para distinguir dentro del sujeto general o *antropológico* las características que identifican al *sujeto cognoscente* -llamado por Piaget *epistémico*-, la categoría *sujeto pedagógico* pretende discernir los rasgos de aquella parte que no sólo es capaz de aprender, sino también de organizar conocimientos para construir con otros individuos un proceso de enseñanza formal, el cual creemos da mejor cuenta de las conexiones entre educandos, educadores y el contenido del aprendizaje.

En resumen, una condición para establecer la categoría en cuestión es la aplicación del análisis epistemológico al desarrollo histórico de las teorías educativas (restringidas en nuestro caso a determinados modelos occidentales), pues éste representa el marco de referencia adecuado para examinar la construcción de los fundamentos pedagógicos, además a través de dicho análisis parece posible discriminar los elementos propiamente educativos y el proceso de su elaboración.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.1.2. SUJETO PEDAGÓGICO Y TEORÍAS EDUCATIVAS

La educación no crea al hombre, le ayuda a crearse a sí mismo.

M. Debesse.

Pretender examinar las teorías educativas desde un punto de vista epistemológico, supone aclarar qué significado se atribuye al término *epistemología* y qué posición, entre las diversas teorías, se asumirá como sustento conceptual. Al respecto, el Dr. García menciona que

[...] el término *epistemología* fue introducido al idioma francés en 1901. Según el *Diccionario histórico de la lengua francesa*, se atribuye su primera utilización a la obra de Bertrand Russell *An Essay on the Foundations of Geometry* (1897), señalando que "se tomó prestado" del término inglés "epistemology", el cual a su vez "se formó para traducir del alemán "Wissenschaftslehre" con la significación de *teoría del conocimiento científico*. El diccionario aclara finalmente que "el término es introducido en francés para designar el estudio científico de las ciencias, dirigido a determinar su valor, su fundamento lógico y su campo de acción."⁸

Con base en lo anterior podemos afirmar que la epistemología contemporánea difiere de la gnoseología y de las teorías generales del conocimiento, porque es una *teoría del conocimiento científico*. Dicho de otra manera, siendo una *metateoría* que estudia la actividad cognoscitiva del sujeto, uno de sus propósitos es reflexionar en torno al "campo de acción y los fundamentos lógicos" que constituyen los elementos básicos de las teorías particulares.⁹

⁸ Cfr. García, Rolando, *Op. Cit.*, p. 15. (Los subrayados son nuestros).

⁹ Algunas corrientes sociológicas del conocimiento objetarían esta interpretación con base en la diversidad de las ciencias, el compromiso social que asignan al trabajo científico y lo que entienden por indeterminación del término *epistemología*. No obstante, considero que

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

De tales observaciones se sigue que la fundamentación pedagógica es una cuestión relacionada con las concepciones teóricas y los métodos empleados. Por ejemplo, según una perspectiva ligada a ciertos métodos hermeneúticos y holistas concentrados en la búsqueda de un saber "entre líneas", indagar sobre las bases educativas deviene investigación metafísica, que no es "sino toma de decisiones".¹⁰

Otra vía, como veremos más adelante, es la propuesta por algunos métodos históricos y sociológicos, misma que recurre a explicaciones lineales y ascendentes, pero desatiende el papel constructivo del sujeto y la genealogía del proceso.

Una tercera posibilidad es la desarrollada por la epistemología genética piagetiana, la cual emplea los métodos histórico-crítico y genético para explicar cómo se constituyen las teorías en función de las relaciones entre sujetos y objetos, al igual que destaca los niveles de estructuración, pues como dice Piaget:

Desde el punto de vista de una epistemología genética, que no admite un sujeto en sí, sino sólo las etapas de formación del sujeto, ni tampoco un objeto en sí, sino solamente los objetos sucesivos reconocidos por el sujeto en el transcurso de dichas etapas, existe evidentemente una relación entre la objetividad y los objetos, pero la cuestión está en determinar esa relación por el desarrollo en sí.¹¹

estas posiciones confunden: el significado del término, pues los significados no son estáticos, sino que evolucionan; la interpretación conceptual, dependiente de los marcos teóricos y los métodos empleados; y el objeto de estudio, determinado por los problemas establecidos que mucho han variado desde la antigüedad hasta las corrientes epistemológicas actuales. Como ejemplo de tales confusiones, véase Meneses Díaz, G., "Epistemología y pedagogía" en Hoyos, C. A. (Coord.), *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?*, México, UNAM/Plaza y Valdés, 1997, pp. 41-75.

¹⁰ Cfr. Fullat, O., *Filosofías de la educación. Paideia*, Barcelona, CEAC, 1992, pp. 72-77.

¹¹ Piaget, Jean, *Introducción a la epistemología genética*, México, Paidós, 1987, Vol. 2, p. 63. Recordemos que para el pensamiento dialéctico la base del conocimiento es el desarrollo en sí mismo, lo cual significa atender al despliegue del objeto y no sólo sus cambios.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La presente investigación adopta esta última vertiente como base teórica, elección fundada en varias razones: este modelo epistémico aporta un marco explicativo de gran riqueza conceptual y coherencia metodológica, por medio del cual es posible plantear e integrar las complejidades del sujeto y el objeto; partiendo de niveles elementales en el desarrollo individual, describe y explica la función de algunos mecanismos y procesos relacionados con la producción del conocimiento conceptual; y, finalmente, proporciona una pauta para entender cómo se elaboran las teorías científicas, de acuerdo con un proceso de estructuración por etapas que recupera las interacciones dialécticas entre sujeto cognoscente y objeto cognoscible, así como una teoría para entender los progresos cognitivos de acuerdo con sucesivos momentos de equilibrio, desequilibrio y reequilibración.

No sobra insistir que el tipo de análisis mencionado implica identificar el papel desempeñado por ciertos elementos inmersos en la formulación teórica, lo cual a su vez exige crear instrumentos conceptuales adecuados y una metodología específica para atender los problemas.

En el caso que nos ocupa uno de esos problemas es el significado de los términos empleados en el discurso pedagógico, mismos que se convierten en *obstáculos* -en el sentido bachelardiano-,¹² para la discusión y la reflexión. Así, se usan las expresiones 'educación', 'teoría educativa', 'docente' 'educando' o 'aprendizaje', como si tuvieran un significado unívoco, aceptado y reconocido por la mayoría. Empero, el asunto no sólo radica en el uso de las palabras, sino en el contenido que se les con-

¹² Según Bachelard es en el acto mismo de conocer donde surgen "[...] por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones. Es ahí donde mostraremos causas de estancamiento y hasta retroceso, es ahí donde discerniremos causas de inercia

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

fiere, pues tales contenidos expresan concepciones teóricas que determinan los significados particulares, es decir, la problemática terminológica es una cuestión conceptual y por ende, propia del quehacer teórico.

Al mismo tiempo, reconociendo sin lugar a dudas que las teorías son producto de los sujetos -en términos cognoscitivos éstos se encuentran relacionados con los objetos y con otros sujetos-, para explicar cómo se crean esos sistemas abstractos resulta indispensable recurrir a un aparato lógico que desentrañe las correspondencias entre los mecanismos de organización y construcción conceptual. En esta medida, las técnicas que mejor sirven a nuestros propósitos provienen de la lógica combinatoria que, a diferencia de la aristotélica, hace hincapié en las relaciones.

Desde luego, la intención no es indagar cómo formalizar las teorías educadoras, sino más propiamente cómo utilizar las técnicas lógicas en el análisis de los diferentes niveles de su evolución. Idea que por analogía, recupera para el ámbito educativo la sugerencia piagetiana de que es posible aplicar las técnicas mencionadas: "[...] a los hechos psicológicos mismos y especialmente a las estructuras mentales que se encuentran a diferentes niveles del desarrollo intelectual."¹³

En otros términos, de acuerdo con Piaget, las relaciones de los componentes y las estructuras lógicas que forman, desempeñan un papel central como *instrumentos asimiladores* porque permiten al sujeto organizar los objetos cognoscibles, de donde ellas representan condiciones indispensables en todo proceso cognoscitivo. Además, en diversos trabajos experimentales la epistemología genética demostró que

que llamaremos *obstáculos epistemológicos*." Bacheriad, Gastón, *Op. Cit.*, p. 15. (El subrayado es nuestro).

¹³ Piaget, Jean, "Lógica y Psicología", en Deaño, Alfredo y Delval, Juan (Comp.), *Estudios sobre lógica y psicología*, Madrid, Alianza, 1982, p. 33.



tales instrumentos se constituyen mediante una dialéctica particular, cuyo marco de referencia es la construcción lógica desde la niñez hasta la adolescencia.¹⁴

Por consiguiente, la pertinencia de introducir el aparato lógico mencionado, responde a la necesidad de distinguir entre el proceso constructivo empíricamente analizable y el análisis lógico formal de las relaciones y estructuras. Es decir, discriminar las inferencias *discursivas* -objeto de la lógica-, del proceso constructivo registrado en el pensamiento lógico -la coherencia y organización interna-, lo cual es punto de interés del pensamiento psicogenético y de este trabajo.

Naturalmente, lo anterior supone romper con las interpretaciones reduccionistas y esquemáticas que toman los elementos educativos desde su contenido empírico, pero sin ir más lejos en la explicación de su organización. Empero, consideramos que es justamente esta organización la que sugiere una correspondencia entre las teorías asociadas al problema de la producción del conocimiento y el papel desempeñado por el sujeto para adquirirlo y socializarlo mediante la educación formal.

Consecuentemente, si entendemos el doble vínculo enseñanza-aprendizaje como un enlace dinámico de los componentes educadores, entonces cabe esperar que la categoría *sujeto pedagógico* permita distinguir la estructura que adoptan las relaciones interindividuales para producir nuevos conocimientos.

El marco descrito puede provocar la impresión de un enfoque demasiado restringido, aunque en su defensa debemos señalar que incorpora un procedimiento consistente para enfrentar el tema estudiado. Igualmente, dicha estrategia conceptual

¹⁴ Cfr. Inhelder, B. y Piaget, Jean, *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Barcelona, Paidós, 1985. Especialmente los capítulos XVI y XVII. Sobre estos aspectos profundizaremos en el siguiente apartado y en el capítulo tercero. Respecto al tema de la dialéctica

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

permite reconocer diferentes ángulos problemáticos, así como reelaborar las concepciones adquiridas por la confrontación con nuevos datos.

Conforme a lo expuesto, conviene proceder al examen de algunos rasgos que distinguen las teorías mencionadas -separándolas de otras producciones culturales-, así como los elementos metodológicos utilizados para su estudio. Antes de abordar estos propósitos es oportuno mencionar que la siguiente exposición no pretende menospreciar o subsumir otros enfoques de la investigación educativa -por ejemplo, el antropológico o el sociológico-, sino mostrar los resultados obtenidos por una vía alternativa que no renuncia a una visión crítica respecto de las otras posiciones.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.2. MARCO TEÓRICO

Los clásicos son libros que cuanto más creé uno conocerlos de oídas más nuevos, inesperados, inéditos resultan al leerlos de verdad.

I. Calvino, *Por qué leer los clásicos*.

Como se ha mencionado, el marco interpretativo que sustenta esta investigación parte de ciertas tesis de la epistemología genética piagetiana. Sin embargo, la amplitud y complejidad de dicha concepción teórica -como su particular confrontación con otras corrientes contemporáneas dedicadas a explicar la producción del conocimiento-, hace necesario bosquejar algunos de sus rasgos elementales, aunque sin pretender elaborar un exámen exhaustivo de los mismos.

No sobra recordar que el núcleo de esa propuesta se enfoca a determinar la formación y el funcionamiento de los mecanismos constitutivos del conocimiento conceptual, cuestión abordada desde un marco explicativo que ofrece varias lecturas interconectadas. Una de ellas es la *teoría de los estadios* o periodos del desarrollo intelectual, entendidos como *recortes* en la evolución genética.¹⁵

En este contexto, para Piaget las acciones infantiles no se presentan de manera aislada y caótica sino como *estructuras de conjunto*, esto es, formas de organización diferentes en cada etapa que adquieren significado al ser integradas en *sistemas*

¹⁵ Para ser reconocidos como tales los estadios deben poseer una estructura y no ser simple yuxtaposición de propiedades. Además, las estructuras construidas en cada nivel inician con un cambio cualitativo de lo adquirido en el nivel inferior. En síntesis, "[...] se les debe concebir como fases sucesivas de procesos regulares, que se reproducen con ritmos [i.e. sistemas de regulaciones alternativas y reunidas en una totalidad única], en los planos superpuestos del comportamiento y la conciencia." Cfr. Piaget, Jean, *El criterio moral en el niño*, México, Roca, 1935, p. 71; Piaget, Jean, *Seis estudios de psicología*, México, Ariel, 1992, pp. 14-15; Piaget, Jean, *La psicología de la inteligencia*, Buenos Aires, Siglo Veinte, 1991, pp. 181-183.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

estructurados. Por tanto, lo importante es distinguir qué estructura de conjunto hace posible los avances cognoscitivos, ayudando a comprender lo que puede o no puede hacer el sujeto en una fase, pero podrá conseguir en un estadio posterior.

Otro nivel de lectura es el lenguaje lógico-matemático, cuya función es describir la arquitectura interna de aquellas formas de organización, sin alterar su naturaleza. De este modo, el uso de la formalización lógica sirve para facilitar "[...] el análisis de las estructuras reales que subyacen a las operaciones intelectuales, en contraste con el tratamiento cuantitativo de su resultado en la conducta."¹⁶

Un tercer nivel de lectura es el epistemológico, el cual busca dilucidar la conformación de los sistemas cognoscitivos mediante sucesivas etapas de estructuración. Proceso discontinuo en un sentido, ya que en ciertos momentos las estructuras asimilan los objetos cognoscibles, mientras que en otros resultan insuficientes dejando paso a la formación de nuevas estructuras.¹⁷

Tras estas precisiones, señalaremos los componentes del apartado epistemológico. Regularmente ellos se caracterizan por rechazar marcos estáticos, pues sus constantes articulaciones e interacciones exhiben una dinámica particular que enlaza

¹⁶ Cfr. Piaget, Jean, "Lógica y Psicología" en Deaño, Alfredo y Delval, Juan, *Estudios sobre lógica y psicología*, Op. Cit., pp. 34-35. Generalmente, el término *operación* define *acciones interiorizadas* —construcciones internas de las acciones externas realizadas mediante una función semiótica como las imágenes mentales o el lenguaje—, que indican la capacidad de vincular hechos o situaciones en un sentido directo y otro inverso, permitiendo interpretar las acciones desde el comienzo hasta el final o viceversa, pues la reversibilidad es una propiedad básica en todo sistema operatorio. Por ejemplo cuando los niños comprenden que la acción de transformar una 'bolita' de plastilina en una 'salchicha', admite simultáneamente la posible operación de regresarla a su estado inicial. Cfr. *infra* notas 25 y 134.

¹⁷ Los primeros son llamados *estados de equilibrio*, los otros *estados de desequilibrio*. El reemplazo de un estado de desequilibrio por otro de equilibrio se llama *equilibración* o *reequilibración*. Cfr. Castoria, J. A. y Palau, G. D., *Introducción a la lógica operatoria de Piaget*, Barcelona, Paidós, 1982, pp. 11-15. Otros posibles niveles de lectura —no abordados en este trabajo—, son el científico-experimental y el cibemético.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

diferentes planos. En nuestra opinión, ese movimiento es una de las principales aportaciones del planteamiento piagetiano -a diferencia del contenido tantas veces reducido a formulaciones esquemáticas por sus interpretes-, pues indica un pensamiento complejo que imprime un sello dialéctico al conjunto teórico.¹⁸

En una forma general, los principios centrales de esta propuesta son: el *constructivismo*, el *interaccionismo* y el *estructuralismo*. Sobre el primero, una de sus tesis principales es que *el pensamiento jamás copia los objetos de conocimiento, los reconstruye*. Dicho de otra forma, las reelaboraciones realizadas en un nivel no solo "corrigen" -diferenciando e integrando-, aquello que estaba presente o era posible en un nivel inferior, sino destacan que cada reconstrucción implica una reorganización y no la simple adición de elementos. Este proceso, denominado por Piaget "*la naturaleza dialéctica de los avances del pensamiento constructivo*", enfatiza que los progresos alcanzados en cada etapa de conocimiento -individual o científico-, representan un equilibrio temporal abierto a nuevas posibilidades, pero sin un comienzo absoluto y orientado hacia formas de organización superiores.¹⁹

Esta relación sujeto-objeto conduce a Piaget a proponer otro principio epistemológico llamado *interaccionismo*, pues ¿el sujeto es el único responsable de sus construcciones o se encuentra influido por el medio? La respuesta, según nuestro

¹⁸ Para una exposición más amplia de estos temas, remitimos a Vuyk, Rita, *Panorámica y crítica de la epistemología genética de Piaget: 1965-1980*, Madrid, Alianza, 1984, 2 Vols. Véanse especialmente los capítulos 5 al 11.

¹⁹ De lo expuesto tenemos dos consecuencias: por una parte, el distanciamiento entre la epistemología genética y las interpretaciones reduccionistas que entienden toda novedad como el resultado de una preformación; por otro lado, su separación del realismo ingenuo y del idealismo. En este punto, para Piaget los objetos existen pero cada vez que avanzamos para conocerlos mejor, parecen alejarse tomándose más complejos; mientras que del sujeto -en tanto organismo y fuente de acciones materiales-, dice que es un objeto, y por ello, forma parte de la realidad.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

autor, consiste en situar al individuo en una constante interacción con el objeto, movimiento donde ambos se constituyen, porque al influir sobre el objeto para conocerlo el sujeto también se forma y se transforma. Por ello, desde un punto de vista *constructivista e interaccionista no existen sujetos ni objetos puros y aislados sino en intercambio dialéctico*, lo cual da un claro significado al esquema ($S \rightleftharpoons O$), comúnmente empleado para describir su relación.

El tercer aspecto de la epistemología genética es el enfoque *estructuralista* que acentúa su condición de método, frente a otras posiciones que consideran al estructuralismo como una doctrina o una filosofía. Contraste que aparece en el significado atribuido por Piaget al concepto *estructura*

[...] un sistema que expresa leyes o propiedades de totalidad, como sistemas. Por consiguiente tales leyes de totalidad son distintas de las leyes o propiedades que pertenecen a los elementos mismos del sistema. [...] En efecto, la noción de estructura no se confunde con cualquier totalidad y no se reduce a decir simplemente que todo forma parte de todo.²⁰

Visto así, *toda estructura es un sistema que se transforma y autorregula*. En el plano cognoscitivo esto significa que, en tanto sistema, posee una organización interna relativamente estable debido a los procesos de autorregulación y los intercambios con el medio (sistema abierto). En cambio, como totalidad se forma por elementos y relaciones entre éstos, siendo los primeros el contenido y las segundas la forma. Por ejemplo, en la estructura que Piaget llama *conservación* las operaciones de identidad y

²⁰ Piaget, Jean et al, *Las nociones de génesis y estructura, Vol 4: Psicofísica, Psicología, Psicología, Buenos Aires, Nueva Visión, 1975, p. 67 y ss.* (El subrayado es nuestro). En otro lugar, Piaget ofrece una definición más sintética de este concepto: "un sistema de transformaciones que entraña unas leyes en tanto que sistema -por oposición a las propiedades de los elementos-, y que se transforma o enriquece por el mismo juego de sus transformaciones." Piaget, Jean, *El estructuralismo*, Barcelona, Oikos-Tau, 1980, p. 9.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

reversibilidad son la forma, ya que al emplear sus *instrumentos asimiladores* el sujeto interpreta y reorganiza los datos, mientras los *observables* -por ejemplo, la cantidad de un líquido, el peso o el número de objetos-, son el contenido.²¹

Respecto a las transformaciones, ellas refieren los cambios efectuados en distintos planos y niveles interconectados, afectando lo mismo un estado inicial o actuando para transformar otras operaciones, pues la reversibilidad es una operación sobre operaciones. Además, si dentro de las estructuras hay transformaciones, en otro nivel éstas también se producen por las estructuras que entran en contacto con el mundo exterior y, siendo dinámicas, también se reconstruyen o *transforman* mediante procesos de diferenciación e integración -análisis y síntesis-, donde la forma de un nivel inferior puede llegar a ser integrada como el contenido de una etapa posterior, es decir, un subsistema dentro de otro sistema más abarcativo.

Un ángulo distinto es el *status ontológico de las estructuras*, pues aunque éstas no existen como *observables puros* -entendiendo por éstos los datos que se obtienen mediante la experiencia directa sobre los fenómenos, conforme a ciertas versiones empiristas-,²² debemos considerarlas más propiamente como susceptibles

²¹ Considerando que las transformaciones ocurren en sistemas caracterizados por autorregulaciones o procesos de equilibración, decimos que se dividen en abiertos o cerrados. De hecho, cuando las autorregulaciones producen cambios cualitativos que siguen una secuencia universal se definen como *estadios*. (Vuyk, Rita, *Op. Cit.*, p. 83). Así, los sistemas cerrados, como las estructuras lógico-matemáticas, presentan *transformaciones temporales, cierre y regulaciones 'perfectas'*, donde la *propiedad de cerradura* indica que las modificaciones no traspasan los límites del sistema, conduciendo siempre a otros elementos de la estructura. En cambio, los sistemas abiertos -los biológicos y los cognitivos-, intercambian con el entorno materia, energía e información; por tanto, son temporales, con apertura hacia el medio y autorregulados por anticipación y retroalimentación.

²² Para el inductivismo clásico los términos *hecho* u *observable* -derivado de los *enunciados observacionales*-, designan los datos que forman el registro perceptivo del cual se extraen las informaciones. Su hipótesis básica es que mientras menos interviene la subjetividad del observador -mientras más "puro" es el dato-, más objetivo es el resultado. Empero, actual-

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

de ser determinadas mediante un proceso de construcción teórica, ya que como señala Piaget: "se sitúan en unos niveles en los que es necesario abstraer formas de unas formas o de unos sistemas."²³

Las nociones mencionadas (constructivismo, interaccionismo y estructuralismo), fundamentan la *teoría de la equilibración*, porque las estructuras cognitivas empleadas por los sujetos para construirse a ellos mismos y a su mundo -en principio estructurable, pero no estructurado-, son sistemas capaces de corregir situaciones que las afectan mediante mecanismos compensatorios que conservan, o en la mayoría de los casos, conducen a una nueva y superior forma de equilibrio.²⁴

Las transformaciones-reconstrucciones realizadas por el individuo involucran sucesivas estructuraciones y reestructuraciones en una actividad irreductible al *condicionamiento operante* señalado por el neoconductismo radical skinneriano (véase infra cap. 3). Más aún, las acciones físicas o mentales -no fisiológicas-, ejercidas por el sujeto sobre los objetos concretos y modificables primero se van integrando en *esquemas de acción*, para luego coordinarse formando estructuras, como las *lógico-*

mente se acepta que no existen *observables puros*, pues toda percepción supone una interpretación que el observador hace desde algún tipo de teoría previa, involucrando su experiencia pasada, sus conocimientos y sus expectativas personales. Vid. Chalmers, Alan F., *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*, México, Siglo XXI, 1991, p. 39 y ss.

²³ Piaget, Jean, *El estructuralismo...* Op. Cit., p. 158.

²⁴ Conviene aclarar que Piaget habla de una *equilibración optimizante*, donde lo que se perfecciona no es el equilibrio sino la estructura, y no de un equilibrio mecánico, subrayando su condición de proceso dinámico, pues, "[...] las reequilibraciones sólo en ciertos casos constituyen regresos al equilibrio anterior: por el contrario, las que son más fundamentales para el desarrollo consisten en formaciones no solamente de un nuevo equilibrio, sino de un equilibrio mejor en general [...]" Piaget, Jean, *La equilibración de las estructuras cognitivas*, Madrid, Siglo XXI, 1990, p. 5.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

matemáticas —por ejemplo, el objeto permanente o grupo de desplazamiento—, o las *operatorias* que surgen en promedio hacia los 6-7 años.²⁵

En esta medida, todo proceso de equilibración se compone por dos funciones generales: la *asimilación* y la *acomodación*. El primero consiste en la incorporación de elementos exteriores compatibles con los '*esquemas de acción*', es decir,

Asimilar un objeto es actuar sobre él para transformarlo en sus propiedades o en sus relaciones. La actividad de transformación que interviene en el proceso de asimilación es la coordinación de estas acciones que constituirán el marco o "esquema", al que se incorporarán ulteriormente los objetos o acontecimientos nuevos. *El esquema es, entonces, la estructura de una acción, que cuando se fija, se convierte en repetible y por lo tanto aplicable por asimilación a diferentes situaciones que condujeron inicialmente a la construcción de ese esquema.*²⁶

La *asimilación* proporciona significación a las acciones, originadas en las necesidades y su satisfacción. Piaget distingue tres tipos de asimilación: *la reproductora* o repetición de una acción que permite su fijación; *la reconocitiva* o discriminación de los *objetos-situaciones* asimilables a un esquema particular, y *la asimilación generalizadora*, caracterizada por ampliar el alcance de un esquema que aumenta la clase de *objetos -o situaciones- asimilables*. En el otro extremo, la *acomodación* define una *diferenciación* o adaptación de los esquemas individuales a las características del objeto transformado. Cambios donde *acomodar* significa modificar los marcos de

²⁵ Las operaciones son acciones porque se realizan sobre objetos antes que sobre símbolos; son interiorizadas, porque se pueden ejecutar mentalmente sin perder su carácter original de acciones; son reversibles, a diferencia de las acciones simples que son irreversibles como procrear un hijo. Por último, como no existen aisladas sino coordinadas en sistemas de conjunto forman sistemas estructurados. Cfr. Piaget, Jean, *Lógica... Op. Cit.*, p. 43.

²⁶ Cfr. Hatwell, Y., "A propósito de las nociones de asimilación y acomodación en los procesos cognitivos" en Ajuriaguerra, A. (Coord.), *Psicología y epistemología genéticas. Homenaje a Jean Piaget*, México, Planeta, 1992, pp. 146-148. (El subrayado es nuestro).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

pensamiento que, al enfrentarse a una realidad imprevista, resultan inoperantes provocando ajustes derivados de la iniciativa del sujeto.

Ambos procesos son complementarios y de sentido opuesto. Separados cada uno conduce a deformaciones: una *acomodación "pura"* provoca un pensamiento fenoménico sometido a la inmediatez, donde el sujeto sin poder integrar la complejidad del objeto en marcos cognitivos que lo rebasan, queda sometido a las incoherencias de una modificación incesante originada por cada nuevo dato. En cambio, la *asimilación "pura"* deforma las cualidades del objeto al evitar que el sujeto tome en cuenta todos los aspectos de las situaciones, permaneciendo en el plano de las influencias subjetivas que le son particulares.

En síntesis, el constructivismo-interaccionista piagetiano coloca en la base de la interrelación sujeto-objeto a la actividad sin un comienzo absoluto, para explicar cómo y por qué se elaboran conocimientos a la vez nuevos y necesarios. Cuestión ligada a su interpretación estructural-funcionalista, porque el estudio de los fenómenos humanos se concibe como producto de transformaciones estructurales y estructurables -procesos autorregulados-, con variación en las propias estructuras e invariancia en las funciones, lo cual significa que las formas adoptadas por los sistemas cambian, mientras que las funciones permanecen dando continuidad al proceso.²⁷

²⁷ El problema del constructivismo en el conocimiento, se remonta a Kant pero no su solución. En efecto, Piaget descubrió que el sujeto debe construir sus instrumentos cognoscitivos, lo que excluye el apriorismo kantiano. Igualmente, si la experiencia supone diversos grados de conocimiento, los objetos construidos en un lento proceso de diferenciaciones - (seleccionar, aislar, organizar) y de abstracciones (reorganizar datos, delimitar problemas), se suceden y mezclan con aspectos lógico-epistémicos y socio-culturales que recuperan las adquisiciones de etapas previas; posición diferente en más de un aspecto al estructural-funcionalismo sociológico de Parsons y la escuela norteamericana.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.2.1. TESIS DE LA EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA

El desarrollo mental es una construcción continua, comparable al levantamiento de un gran edificio que, a cada elemento que se le añade, se hace más sólido.

J. Piaget, *Seis estudios de psicología*.

En el plano epistemológico, las formulaciones piagetianas confrontaron a varias corrientes contemporáneas inclinadas al problema de la producción del conocimiento conceptual, mismas que se pueden sintetizar en cuatro grupos generales:

a) Las posiciones que admiten un conocimiento directo de los objetos sin considerar la actividad del sujeto; como algunas versiones estructuralistas, el positivismo lógico y, en psicología, el neoconductismo radical skinneriano y sus herederos.

b) Las corrientes aprioristas, que ubicaron el origen del conocimiento objetivo dentro de ciertos límites impuestos por "marcos trascendentales", correspondientes a determinadas "leyes de la razón" emanadas del sujeto; concepción asociada al kantismo y a sus seguidores neokantianos.

c) Las tendencias que caracterizan el conocimiento como un proceso ligado a una "epistéme", es decir, "un proceso sin centro regulador definido"; tesis aceptada entre otros, por Foucault y Althusser.

d) las orientaciones dialécticas que desde Hegel, con diversos matices, afirman la necesaria interrelación entre los sujetos y los objetos; como por ejemplo, las diferentes escuelas marxistas y fenomenológicas.²⁸

²⁸ Beller, W., "Estructura y función del sujeto epistemológico." en Aguilar, M. et al, *Crítica del Sujeto*, México, FFL/UNAM, 1990, pp. 167-181. Cfr. p. 167 y 173-180.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Entre las dialécticas, encontramos a la epistemología genética, cuyas tesis ofrecen razones para justificar el aparente fracaso "[...] posiblemente irremediable, de las tres primeras tentativas y de dar un contenido fecundo, sistemático y comprobable a la última."²⁹ Es decir, pese a sus diferencias, las tres primeras posiciones -a, b y c- exhiben un problema común que motivó la crítica de la epistemología genética: sus explicaciones sobre la producción del conocimiento conceptual colocan la actividad del sujeto en el plano reflexivo, como si el conocimiento se hallará prefigurado innatamente desde el comienzo y a la espera de ser actualizado.

Habrá quien objete que ni Althusser ni Foucault aceptarían esta interpretación. No obstante, al mantener un punto de vista insuficientemente genético, entre otras razones debido a su abandono explícito del sujeto en favor de las estructuras sociales, se les pueda ligar a la concepción expuesta.³⁰ Por su parte, algunas corrientes marxistas al situar la *praxis* como el único criterio de verdad -siguiendo las tesis desarrolladas por Lenin en *Materialismo y empiriocriticismo*-, únicamente colocaron la práctica sobre la razón, pero sin darse cuenta que la actividad (*praxis*), es un elemento constitutivo en todo proceso de conocimiento.

A diferencia de esas posiciones, la epistemología genética sostiene que el pensamiento reflexivo es un punto de llegada, no de partida. Tesis sustentada por la investigación experimental psicológica, cuyos resultados demuestran que la inteligencia conceptual es precedida por una inteligencia práctica sensorio-motriz.³¹

²⁹ *Ibidem.*, p. 168.

³⁰ Piaget, Jean, *El Estructuralismo... Op. Cit.*, Vid. pp. 164-166. Este juicio en nada contradice los excelentes análisis histórico-críticos elaborados por Foucault.

³¹ Ferreiro, E. y García, R., "Prólogo" en Piaget, Jean, *Introducción... Op. Cit.*, Vol. 1, pp. 15-21. Por otra parte, la inteligencia sensorio-motriz aparece en los primeros años de vida y se reconoce por ser anterior al lenguaje, es decir, "[...] antes que el pensamiento interior que

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Coincidiendo con tales ideas, observamos la necesidad de reelaborar los marcos interpretativos desde los cuales se estudia el problema de la producción del conocimiento conceptual, pues la evidencia aportada por la epistemología genética deja ver que las relaciones cognitivas entre sujetos y objetos deben plantearse a partir de la acción, es decir, mucho antes de la aparición de la razón reflexiva. De ahí que algunos métodos empleados por la filosofía -por ejemplo, la introspección y la intuición-, son inadecuados o inaplicables al análisis de estas cuestiones, como también que los objetos adquieren significación para el sujeto sólo cuando éste constituye las relaciones que los comprenden actuando sobre ellos. Insistamos, *sujeto y objeto se constituyen en un sistema de interacciones recíprocas y dialécticas.*

Por tanto, podemos decir que los sistemas de transformaciones requieren avanzar por un camino que va de los objetos a las relaciones y de éstas a las transformaciones, *vía donde el pensamiento marcha de lo simple a lo complejo y de éste a lo más complejo.*

De tales consideraciones se sigue que, si las corrientes más representativas dentro del estudio histórico de las teorías pedagógicas han partido del supuesto de un objeto concluido; igualmente por su perspectiva empirista han negado las relaciones entre los sujetos, pues éstos son entendidos como *lo dado*, en el sentido kantiano, desde un inicio. Concepción que hace imposible entender cómo participan los sujetos en la construcción de las teorías. En contraste, proponemos atender las siguientes tesis de la epistemología genética que sustentan nuestra investigación:

supone el empleo de signos verbales. *Pero se trata de una inteligencia exclusivamente práctica, que se aplica a la manipulación de los objetos y que no utiliza, en lugar de las palabras y los conceptos, más que las percepciones y los movimientos organizados en esquemas de acción.* Piaget, Jean, *Seis estudios... Op. Cit.*, p. 22. (El subrayado es nuestro).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- "Ningún conocimiento constituye una copia de lo real." Puesto que todo conocimiento implica, de manera necesaria, la integración de nuevos aspectos a las estructuras previas, observamos una creación continua y transformadora de las estructuras cada vez más enriquecidas, pero sin alteración de sus funciones.³²
- En la medida en que todo desarrollo cognoscitivo procede de una manera no lineal ni continua -en el sentido matemático-, encontramos un particular "devenir que presenta rupturas y saltos, desequilibrio y reequilibraciones". Proceso de reordenación conceptual con una lógica interna, pues como demuestra el análisis psicogenético "no hay saltos en el vacío". En síntesis, la epistemología genética afirma que el conocimiento es un proceso.³³
- "Todo conocimiento válido supone una descentración", entendiéndose que ésta involucra un proceso psicológico y social que combina las formas internas de entender e interpretar el mundo con las necesidades colectivas registradas en cada fase histórica.³⁴

Para nuestros fines, la tesis anteriores muestran una forma de valorar las fallas y aciertos en el desarrollo histórico de las teorías educativas, no como simples tan-

³² Piaget, Jean, *Biología y conocimiento*, México, Siglo XXI, 1997, p. 6. En otro lugar Piaget comenta: "[...] todo conocimiento supone un aspecto de elaboración nueva y el gran problema de la epistemología consiste en conciliar esta creación de novedades con el doble hecho de que, en el terreno formal, se convierten en necesarias apenas elaboradas y, en el plano de lo real, permiten (y son las únicas que lo permiten) la conquista de la objetividad..." Piaget, Jean, *La epistemología genética*, Madrid, Debate, 1986, pp. 35-36.

³³ Piaget, Jean y García, Rolando, *Psicogénesis...* Op. Cit., pp. 242-244.

³⁴ Piaget, Jean, *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*, Barcelona, Nexos, 1988, p. 160.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

teos por ensayo-error, sino como los momentos necesarios por los cuales discurre todo desarrollo teórico, así como también abren la oportunidad de sistematizar las experiencias adquiridas en el campo educador sin perder su riqueza.

Adicionalmente, como se ha mencionado más arriba, la noción *sujeto* no es pura ni una explicación primera, sino que requiere justificación. De hecho, su uso en el discurso pedagógico dejó pendiente tal justificación, debido, entre otras múltiples razones, a la dependencia de los enfoques pragmáticos e inferencialistas, los cuales no fueron capaces de identificar las particularidades inherentes a la producción-recreación del conocimiento, sin lugar a dudas uno de sus componentes fundamentales. Situación que se expresa en la paradoja existente entre los fines propuestos por el mismo discurso y los resultados adquiridos hasta el momento.

Por otra parte, la atornización de los elementos constitutivos del fenómeno educador -maestros y alumnos-, aparentemente respondió a una concepción del mundo y del conocimiento que finalmente ha sido superada por el desarrollo de las ciencias contemporáneas, de donde resulta indispensable generar e introducir nuevas categorías para redimensionar los fundamentos de este ámbito del saber e integrar las contribuciones de otras áreas, sin por ello desmembrar a la pedagogía sino en cambio estableciendo la ubicación de sus elementos y relaciones dentro de un sistema estructurable.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.3. TEORÍAS EDUCATIVAS, ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS

Establezcamos primero nuestro vocabulario.

Jean Piaget, *Biología y conocimiento*.

Las consideraciones previas dejaron ver que una teoría depende de métodos y técnicas de análisis específicos, aun cuando no se reduce a ellos. Más propiamente, las teorías se producen con base en la construcción de marcos explicativos que responden a problemas particulares, según los cuales se abordan los fenómenos naturales o sociales. De ahí, los problemas y métodos de la presente investigación exhiben la necesidad de desligar nuestro tema del mero relato histórico y del contenido empírico, para considerar tres hipótesis generales:

- 1) Todo proceso educativo está asociado al conocimiento.
- 2) Se caracteriza por ser un desarrollo constructivo.
- 3) Puede definirse como un sistema susceptible de ser estructurado.

Con base en lo anterior, si la educación es entendida como una forma de conocimiento (hipótesis 1), sus teorías deberán expresar una relación cognoscitiva entre los sujetos y los objetos, así como también aceptar implícita o explícitamente, ciertos supuestos epistemológicos en respaldo a sus prácticas concretas, factores que justifican el análisis epistémico de sus comportamientos.

Análogamente, si la educación es un proceso constructivo (hipótesis 2), las teorías elaboradas en este campo tenderán a mostrar cierta continuidad en su desarrollo, etapas diferenciadas entre sí y una justificación del paso entre niveles, lo cual implica un sistema conceptual que explique y autorice esas transformaciones.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Finalmente, si la educación es un sistema estructurable (hipótesis 3), el proceso que da lugar a la conformación de las teorías educativas también deberá serlo, de donde estas últimas pueden ser examinadas como fases de un mismo desarrollo cuyo proceso mostrará elementos invariables que, por contraste con los que cambian, permitirán identificar las variaciones.

Según este punto de vista, el examen de las teorías educativas demanda destacar las relaciones entre niveles, es decir, elucidar de qué manera las etapas superiores explican las acciones realizadas en los estadios inferiores.

En tales circunstancias, parece correcto pensar que las teorías educativas son sistemas elaborados en entornos definidos y con características específicas, cuyo desarrollo forma parte de un conjunto general. Esto debe quedar claro, pues usualmente dicho concepto se emplea tanto para identificar enfoques globales tendientes a conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje, como para referir las ideas acerca de lo que debe ser la educación. La diferencia consiste en que las primeras tienen como principal tarea proponer alternativas para guiar las prácticas escolares concretas; mientras que las segundas, agrupan discusiones psicológicas, sociológicas y filosóficas acerca de temas educativos. Por ende, con el fin de evitar confusiones resulta adecuado denominar a las últimas teorizaciones.

Dichas las teorizaciones —más amplias y difusas—, toman la educación como un dato e intentan explicar su función apelando a consideraciones extraeducativas. Por el contrario, las teorías propiamente educativas analizan los componentes pedagógicos con objeto de formular recomendaciones que mejoren las prácticas asociadas a la enseñanza y el aprendizaje.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Otro rasgo común de esas teorías es que, habitualmente, se insertan en *corpus* de conocimientos reconocidos, pero al mismo tiempo buscan crear nuevas interpretaciones sobre el mundo psico-social del estudiante y del trabajo docente, para lo cual toman como base la evidencia adquirida en las situaciones escolares.

Nuestro interés se concentra en las *teorías educativas*, mismas que aquí entenderemos como *sistemas abstractos estructuralmente coherentes y conceptualmente organizados de ideas pedagógicas, expresadas a través de ciertos principios y propuestas tendientes a dirigir las prácticas educativas hacia un fin específico.*

Estructuralmente hablando, cada teoría de la educación comprende una serie de presupuestos conforme a los cuales define y organiza los elementos pedagógicos. Entre ellos los más característicos son: primero, una concepción del conocimiento (*supuesto epistemológico*); segundo, una concepción de las relaciones entre el maestro y el alumno (*supuesto pedagógico*); tercero, una interpretación de los métodos utilizados en la enseñanza y de la efectividad de los mismos (*supuesto didáctico*); cuarto, una idea definida del fin al que se aspira con la educación (*supuesto teleológico*); finalmente, una concepción del tipo de hombre que debe ser producido mediante el proceso educativo (*supuesto antropológico*).³⁵

Al relacionar nuestras hipótesis con estos supuestos vemos por qué al acentuar alguno de ellos se condicionan las interpretaciones, así como la necesidad de reexaminar ciertas cuestiones relativas al estudio histórico de las teorías educativas. Por ejemplo, tomando por caso el problema de la continuidad histórica, la presente búsqueda no se adhiere a las corrientes que sustentan la idea de *influencias* o *ante-*

³⁵ Moore, T. W., *Introducción a la teoría de la educación*, Madrid, Alianza, 1980, pp. 31-34.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

cedentes -posición de hondos matices subjetivos-, pues esta concepción señala un legado cultural que cada autor rechaza o admite parcialmente, sin aclarar por qué se validan o rechazan determinadas ideas.

Por nuestra parte, hacemos hincapié en el proceso constructivo del conocimiento, el cual reconoce la actuación de los mecanismos intelectuales que lo posibilitan, así como la interacción de éstos con los contextos culturales y los sistemas explicativos utilizados para entender el mundo. Factores que están presentes en la evolución de las teorías pedagógicas y en la construcción del *sujeto pedagógico*.³⁶

En esta medida, considerando que la epistemología piagetiana reconoce una interacción continua y dialéctica donde el sujeto actúa sobre el objeto igual como éste impacta sobre aquél, el desarrollo del conocimiento sugiere un doble aspecto: un saber hacer y un saber por qué se hace. De ahí, si la toma de consciencia sobre el hacer no surge sino hasta el *estadio de las operaciones concretas* (7-11 años), tenemos que la forma general asumida por el sujeto para resolver problemas conceptuales, responde a estructuras o mecanismos dinámicos y abiertos.³⁷

Para ilustrar estas ideas podemos considerar cierta similitud entre los niños que elaboran nociones científicas elementales y los científicos que formulan construc-

³⁶ Hemos empleado indistintamente los términos 'educación' y 'pedagogía', pese a su significado distinto, pues 'educación' indica "procesos amplios, difusos, de larga duración no siempre conscientes ni perceptibles a primera vista, mediante los cuales las sociedades transmiten a las nuevas generaciones formas de pensar, de sentir, de hacer, conforme a las que se modela el ser social y cultural"; mientras 'pedagogía' se refiere a "la manera en que profesionalmente se llevan a cabo los procesos de transmisión de conocimientos y comportamientos, lo que implica una direccionalidad, una selectividad y una concentración de la tarea en un espacio y en un tiempo definidos y controlados." Aguirre Lora, M. E., *Caleidoscopios conmemorativos 1*, México, Plaza y Valdés/UNAM, 1997, Cfr. p. 21 nota. No obstante, conservaremos la expresión 'teorías educativas' como equivalente a 'teorías pedagógicas', excepto cuando el contexto demande retomar esta distinción.

³⁷ Vuyk, Rita, *Op. Cit.*, pp. 79-87.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

tos teóricos,³⁸ comparación que no descansa en los resultados sino en los mecanismos de construcción conceptual con los que cada uno opera. Asunto donde las investigaciones realizadas por Piaget muestran que los mecanismos intelectuales relativos al desarrollo infantil atraviesan por tres etapas de construcción sucesiva:

a) La primera etapa, llamada **intra-operacional**, se caracteriza porque la atención infantil está *centrada* en los objetos aislados, con especial interés en las propiedades internas de éstos, así como en las consecuencias inmediatas de su acción sobre los objetos.³⁹

b) En una segunda etapa, conocida como **inter-operacional**, los niños descubren algunas relaciones entre los objetos dentro de ciertos límites espaciales. Esto implica el uso de operaciones elementales -por ejemplo, formar conjuntos y seriar elementos-. La importancia de esa actividad radica en el incremento del trabajo intelectual que, en los hechos, significa la coordinación entre las correspondencias y las transformaciones.

c) En una tercera etapa, denominada **trans-operacional** -generalmente alcanzada hacia los 11-12 años-, los pre-adolescentes son capaces de sintetizar las relaciones adquiridas en el nivel precedente, organizándolas en estructuras to-

³⁸ Piaget, Jean y García, Rolando, *Psicogénesis... Op. Cit.*, pp. 68-70.

³⁹ El término **centración** subraya la atención que el sujeto pone en sus propias acciones sin considerar el mundo exterior: "[...] por el mismo hecho de que el pensamiento intuitivo se halla 'centrado' a cada instante sobre una relación dada, este pensamiento es fenoménico y sólo toma de lo real su apariencia perceptiva; ese pensamiento se halla, pues, a merced de las sugerencias o de la experiencia inmediata a la que en lugar de corregir, copia e imita". Piaget, Jean, *Psicología de la inteligencia, Op. Cit.*, p. 169. Para superar esa actitud, el individuo afronta un doble proceso: psicológico, pues construye estructuras operatorias -por ejemplo, la agrupación-, y social, porque le es necesaria la cooperación con los demás.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

davía inconscientes o no tematizadas pero utilizándolas "como un saber hacer instrumental", producto de un proceso constructivo que aplica "operaciones a las operaciones."⁴⁰

Esta descripción exhibe una semejanza entre dichas etapas y aquellas por las que transitaron algunas ciencias (como ejemplo, considérense las señaladas por Piaget para los casos de la matemática, la física y la geometría).⁴¹ Ahora bien, tal similitud en la organización hace factible suponer que esos niveles podrían también ubicarse en otros campos de saber, como en la pedagogía.

Por consiguiente, como venimos diciendo, si la elaboración de ciertas categorías, la identificación de algunos mecanismos intelectuales y métodos específicos que aplicados en su conjunto al estudio de la evolución histórica ocurrida en las teorías educativas, posibilita reconocer períodos y elementos interactuantes, entonces parece plausible suponer que la valoración conjunta de esos elementos desde un marco conceptual adecuado, podría aportarnos indicios confiables respecto a las características del proceso general de estructuración en las teorías educativas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

⁴⁰ García, Rolando, *Op. Cit.*, pp. 122-126. La *tematización* o "toma de conciencia", comienza dirigiéndose a las acciones externas, porque inicialmente el niño sólo es capaz de conceptualizar (la conceptualización aparece hacia los siete años), mucho tiempo después de poder actuar correctamente, aunque sin considerar las transformaciones, circunstancia que no impide su uso instrumental. Vid. Piaget, Jean y García, Rolando, *Psicogénesis... Op. Cit.*, pp. 18-19.

⁴¹ Cfr. Piaget, Jean y García, Rolando, *Psicogénesis... Op. Cit.*, Capítulos I al V.

1.3.1. PROBLEMAS METODOLÓGICOS

Cada cual descrea de su arte y de sus artificios.

Jorge Luis, Borges.

Recapitulemos los elementos descritos. Por una parte, se han mencionado como condiciones para establecer la categoría *sujeto pedagógico*: un marco epistemológico, para estudiar la construcción de los fundamentos en el desarrollo histórico de las teorías educativas; un pensamiento complejo, que permita integrar los diversos y antagónicos factores constitutivos del sujeto; un aparato analítico, sustentado en la lógica simbólica, para reconocer las relaciones, así como un proceso de estructuración por niveles dirigido a registrar los vínculos entre educación y conocimiento.

De igual manera, hemos visto que los elementos constitutivos del instrumento conceptual señalado son los sujetos educativos -maestros y alumnos-, relacionados por el proceso enseñanza-aprendizaje entre sí y con los objetos de conocimiento, lo cual sugiero diferentes planos y niveles interconectados.

En este marco, un problema crucial es delimitar el significado del concepto *educación*, el cual por su carácter polisémico ha sido origen de las más diversas interpretaciones. En efecto, la carencia de una definición precisa provocó la tendencia a destacar únicamente algunas funciones desempeñadas por la acción educadora, ampliando los significados que expresa este término.⁴²

⁴² En este sentido, poco ayuda acudir al origen etimológico del término 'educación', pues desde sus inicios presenta un doble significado. Así, fonética y morfológicamente, proviene de *educare* -nutrir, hacer crecer, instruir-, que sugiere un proceso interno. Mientras que semánticamente, también comprendía el término *educare* -hacer salir, guiar, conducir, extraer- el cual hace referencia a un proceso externo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A grandes rasgos, tales significados se pueden sintetizar en los siguientes enunciados: a) una formación del carácter y de la personalidad humanos; b) un saber y un saber-actuar; c) una socialización; d) una liberación; e) una instrucción e información, aun fuera de la escuela; f) la actividad escolar.⁴³

El análisis atento de las proposiciones anteriores revela que (a) no es una verdadera definición, porque determina *la finalidad*, pero no indica *qué es* la 'educación'. Por su parte, (c) y (d) se refieren a ciertas *funciones* que puede cumplir o no la labor educativa, pero de ahí es imposible inferir lo que ella sea -ya que no toda educación es liberadora y el caso del autodidacta podría servir como contraejemplo de la función socializadora-. Igual sucede con (e) y (f), que destacan lo *que en ella se hace*, sin informar previamente *lo que ella es*.

En cuanto a la proposición (b), su caso merece un análisis aparte, porque si bien apunta que la 'educación' es un "saber y un saber-actuar", esto no sólo comprende conocimientos sino la adquisición de ciertas habilidades o destrezas. Ante ello, más arriba señalábamos que toda educación involucra la participación de diferentes actores cuyas relaciones -particularmente en los procesos educativos escolarizados-, suponen la construcción de procedimientos y técnicas dirigidas a favorecer el desarrollo general del individuo.

Estas consideraciones todavía dejan pendiente el ángulo de la transmisión-recreación del conocimiento, de donde podemos intentar una formulación más general diciendo que *"la educación es un sistema estructurable caracterizado por amplios*

⁴³ Fullat, O., *Filosofías de la educación*, Barcelona, CEAC, 1979, p. 15. No hemos tomado en cuenta otras acepciones tales como 'crianza', por considerarlas ajenas a nuestro tema, sin embargo, ellas pueden consultarse en la citada obra de Fullat (p. 15 y ss), así como en Fer-

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

*procesos de adquisición, creación y recreación de conocimientos, para saber decidir, hacer o actuar en una forma determinada ante situaciones nuevas o conocidas.*⁴⁴

Una consecuencia de esta proposición es ubicar la educación como un proceso complejo, cuyo estudio requiere cumplir un doble requisito metodológico: primero, abandonar las interpretaciones centradas en las prácticas educadoras, ya que por su condición intuitiva y empirista provocan la apariencia de un conocimiento objetivo e inmediato de los fenómenos educativos; más en su inmediatez, resultan incapaces de describir los rasgos exactos de estos fenómenos, como tampoco pueden proporcionar un marco explicativo adecuado para su estudio y comprensión.

El segundo requisito, consiste en establecer la *diferenciación* de los factores involucrados en los procesos educativos. Mecanismo conceptual indispensable en la producción del conocimiento, por varias razones: en primer lugar, su función obliga a redefinir el orden asignado a los componentes y a sus relaciones; en segundo lugar, muestra la organización interna de las teorías educadoras que las distingue de las ideas u opiniones sobre la educación; en tercer lugar, deja ver la coherencia entre los presupuestos aceptados y las propuestas prácticas; y por último, hace posible reconocer algunos elementos invariantes, por contraste con los que no cambian, en la conformación de aquellos *corpus* teóricos.⁴⁵

nández, A. y Serrano, J., *La educación. Constantes y problemática actual*, Barcelona, CEAC, 1978, p. 19 y ss.

⁴⁴ Esta definición será complementada en el capítulo 3.

⁴⁵ Con el término piagetiano *diferenciación* subrayamos que el análisis educativo no parte del simple reconocimiento de que existen prácticas educadoras, sino de discriminar aquellos elementos propiamente educativos dentro de una masa general de conductas, consideración que nunca es un dato adquirido por medio de la experiencia inmediata.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.3.2. LOS MÉTODOS EMPLEADOS

Elimina uno a uno todos los otros factores y el que persista debe ser el verdadero.

A. Conan Doyle, *El signo de los cuatro*.

Por definición, un proceso representa un conjunto de fases sucesivas por las que atraviesa un fenómeno en su desarrollo. Para el caso particular de ciertos fenómenos epistemológicos, esto significa que la construcción de los principios y el desarrollo evolutivo de los conceptos pueden ser analizados en correspondencia con la acción de ciertos mecanismos intelectuales presentes en cada etapa y determinadas reglas que autoricen el paso de un nivel a otro diferente. En consecuencia, el estudio de estos temas hace necesario recurrir a métodos de análisis específicos, dos de los cuales son: el método histórico-crítico y el método genético.⁴⁶

La pertinencia de utilizar estos métodos en el tratamiento de las cuestiones epistémicas, depende de las siguientes razones:

a) Siendo complementarios entre sí, ambos métodos emplean la historia de las ciencias para destacar la construcción de los principios y el desarrollo de los instrumentos que participan en la elaboración del conocimiento conceptual.⁴⁷

⁴⁶ Conviene señalar que el método histórico-crítico empleado por Piaget es diferente al utilizado por la Escuela de Frankfurt -por ejemplo, Adorno-, que también es epistemológico. Sobre las características de los métodos piagetianos, Vid. Piaget, Jean, *Introducción... Op. Cit.*, Vol. 1, pp. 32 y ss; Piaget, Jean, *Naturaleza y métodos de la epistemología*, Buenos Aires, Proteo, Vol. 1, 1970, pp. 101-125; Piaget, Jean y García, Rolando, *Op. Cit.*, pp. 9-16.

⁴⁷ Para Piaget el problema básico del método histórico-crítico es: "[...] establecer qué se produce cuando un sistema de nociones y procedimientos deductivos o experimentales es reemplazado por otro sistema." Piaget, Jean, *Naturaleza... Op. Cit.*, p. 108. Respecto del método genético dice que "[...] equivale a estudiar los conocimientos en función de su construcción real, o psicológica, y a considerar todo conocimiento como relativo a cierto nivel del mecanismo de dicha construcción." Piaget, Jean, *Introducción... Op. Cit.*, Vol. 1, p. 32.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

b) El análisis histórico-crítico supera al relato histórico de los descubrimientos porque su atención se ubica en el contexto donde se relacionan el sujeto cognoscente y el objeto conocido. Mientras, el análisis genético considera: "[...] la formación y la naturaleza de los instrumentos cognoscitivos, en tanto que están sometidos a las reglas que se da o acepta el sujeto en sus actividades intelectuales."⁴⁸

c) Sabiendo lo imposible que resulta comprender la significación de un sistema conceptual sin explicar previamente las razones que conducen a preferir un sistema interpretativo en lugar de otro (análisis histórico-crítico); tampoco es posible determinar -en el terreno fáctico-, el papel desempeñado por el sujeto cuando construye su conocimiento sin antes examinar cómo el pensamiento de éste reconstruye sus acciones y la manera en la que, a partir de sus relaciones con los objetos, toma conciencia de su actividad -análisis genético-, de donde

El análisis genético completa el análisis histórico-crítico no sólo al remontarse a estadios más elementales de los períodos históricos, sino además al indicar en qué estructuras inconscientes descansa el pensamiento natural y, por consiguiente, debido a qué razones la reflexión constructiva de los teóricos reconstruye y prolonga los eslabones de la inteligencia espontánea.⁴⁹

d) Finalmente, como bien se sabe, no es posible rendir cuentas sobre el conocimiento partiendo sólo del objeto (cuyas representaciones están en relación con las estructuras cognitivas del sujeto), o considerando únicamente al sujeto (porque sus estructuras cognitivas no son *a priori*, sino que están relacionadas con el nivel de las acciones reales o virtuales, que ejerce sobre los objetos). Así, el problema central en el estudio sobre el desarrollo de las estructuras cognoscitivas consiste en determinar cómo se

⁴⁸ Piaget, Jean y García, Rolando, *Op. Cit.*, p. 12.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

integran las estructuras anteriores en las estructuras siguientes, pese a la infinita ampliación de éstas, es decir, se trata de establecer "[...] si la razón evoluciona sin razón, o si la razón de la constitución de una nueva estructura implica, por lo demás, la necesidad de una integración de las estructuras precedentes."⁵⁰

La aplicación de estas consideraciones al estudio de las teorías educativas dejan ver un proceso constructivo caracterizado por cierta continuidad, en oposición a dos hipótesis comunes en esta área, a saber:

a) *Que entre las elaboraciones conceptuales generadas por las teorías educativas iniciales y los resultados adquiridos por las teorías posteriores no existen vínculos ni relaciones sino, más propiamente ruptura y discontinuidad;*

b) *Que el significado epistemológico de una teoría educativa depende, exclusivamente, de su funcionamiento actual y de las interrelaciones teórico-prácticas que ella mantiene con otras teorías de su momento histórico, el cual resulta ajeno a su proceso de elaboración y a las etapas previas.*

Pese a sus diferencias, estas hipótesis -a) y b)- son complementarias, porque ambas suponen que las teorías pedagógicas son el resultado de una evolución lineal y acumulativa, es decir, un saber sin génesis y carente de proceso. Según esta interpretación, cada nueva teoría educativa en su condición de cuerpo doctrinal acabado, reemplaza a las precedentes, negando todo vínculo con las inmediatas anteriores, pero reconociendo y aceptando ciertas "influencias" de algunas teorías del pasado como marco para sus propias elaboraciones.

⁴⁹ Piaget, Jean, *Naturaleza...* Op. Cit., p. 121.

⁵⁰ *Ibidem.*, p. 109.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

De igual manera, las hipótesis mencionadas juzgan que la sobrevivencia de esas teorías se mide en función de la eficiencia que sus modelos y fines presentan a las sociedades de cada época. Pero, en su afán por privilegiar el resultado final, ambas enfrentan un problema común: *¿cómo explicar la producción de los componentes conceptuales constitutivos de una teoría educativa?*⁵¹

Por supuesto, la concepción anterior halló respaldo en determinadas orientaciones epistemológicas -denominadas 'tradicionales', siguiendo a Piaget-, mismas que definieron el conocimiento como un fin o como un *estado alcanzado*

[...] el postulado común para las diversas epistemologías tradicionales es que el conocimiento es un hecho y no un proceso y que si nuestras diferentes fórmulas de conocimiento son siempre incompletas y nuestras diversas ciencias todavía imperfectas, *lo que se ha adquirido está adquirido y puede ser estudiado estáticamente...*⁵²

Una posición diferente consiste en adoptar un análisis epistemológico explícito, el cual comienza por separarse de la concepción 'historicista' tradicional, que toma los hechos históricos como unidades singulares y aisladas, propias de acontecimientos político-sociales realizados por grandes personajes, corriente dominante en las teorías educativas. Esta segunda modalidad introduce un marco de interpretación distinto que exhibe un cople significado: primero, permite superar las aparentes discontinuidades y contradicciones que ostenta el análisis histórico tradicional; segundo, coloca

⁵¹ Más tarde se verá que el problema no se soluciona acudiendo al recurso de una sociología de la educación, ni a la idea de una progresiva acumulación del conocimiento ni a las influencias del momento histórico. Lejos de estas posiciones sustentadas en la abstracción empírica directa, la respuesta se relaciona con la identificación de las características del marco epistémico que permiten observar el proceso constructivo del conocimiento conceptual, las regulaciones propias de este proceso, así como los mecanismos operantes en las transformaciones que autorizan el paso de una teoría a otra de mayor alcance.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

nuestra atención en un proceso general de estructuración, mismo que guarda relación con las teorías indicadas.⁵²

Bajo este enfoque, siendo en apariencia razonable ubicar las teorías educativas en diferentes niveles de un mismo proceso -no como elementos aislados y contrapuestos, sino como momentos por los que discurre todo desarrollo cognoscitivo-, considero que el examen de esta evolución ayudará a comprender de qué manera una teoría previa inaugura posibilidades que favorecerán la aparición de teorías posteriores, igual como por qué en ciertas épocas algunas ideas y componentes educadores se destacan en comparación con otros.

Varias consecuencias se desprenden de esta interpretación: primero, la posibilidad de separar las aportaciones que hace el contexto socio-cultural de aquellas que corresponden al proceso cognoscitivo, consideradas al interior de la evolución histórica de las teorías educativas; segundo, el reconocimiento de la construcción conceptual y del desarrollo teórico propio de cada etapa; tercero, el despliegue del proceso mismo; por último, la ubicación de la categoría *sujeto pedagógico*, como punto de encuentro entre educación y epistemología.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

⁵² Piaget, Jean, *Psicología y Epistemología*, Buenos Aires, EMECÉ, 1972, p. 7. (El subrayado es nuestro).

⁵³ El análisis epistemológico propuesto recurre a los métodos genético e histórico-crítico, como estrategias metodológicas, pero sin limitarse al aspecto histórico porque no se intenta realizar una historia de la pedagogía, sino más bien justificar el análisis epistemológico dedicado a distinguir el desarrollo constructivo de la categoría *sujeto pedagógico*. Al respecto, véase *Introducción*, *supra* pp. XII-XV.

CAPÍTULO 2

LA EDUCACIÓN ANTIGUA: UNA PEDAGOGÍA SIN SUJETO

(El nivel intra-objetal en las teorías de la educación)

Entonces Watson -dijo Holmes-. ¿No es curioso comprobar cómo, a veces, para conocer el pasado, es preciso conocer antes el futuro?

R. Smullyan, *Juegos y problemas de ajedrez para Sherlock Holmes*.

El presente capítulo tiene como propósito identificar algunos componentes epistemológicos inmersos en ciertas teorías educativas occidentales situadas entre la antigüedad griega y el siglo XVI. Tal intento se basa en la siguiente hipótesis: si las concepciones del mundo elaboradas durante esa etapa condicionaron las teorías estudiadas, entonces el análisis de los elementos epistémicos exhibirá paralelismos en el proceso de construcción y una estructura similar.

Visto así, esas teorías representan más un punto de llegada que un inicio, pues los marcos culturales establecidos permitieron fundamentar las experiencias educadoras en un dilatado proceso reflexivo que involucró varios aspectos epistemológicos, ético-políticos y ontológicos -siempre ligados a una concepción del mundo y su conocimiento-, que según veremos, no dejó cabida al sujeto concreto.

Dicho desarrollo, a la luz del trabajo piagetiano, exhibe tres subetapas de organización conceptual definidas por la actuación de los mecanismos intra-, inter- y trans-, lo cual sugiere continuidad aunque no linealidad. Siguiendo la terminología de Piaget-García, llamaremos a esta fase intra-objetal, es decir, el inicio del proceso de estructuración en las teorías pedagógicas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Resulta más fácil adivinar las cosas que explicar cómo da tino con ellas.

A. Conan Doyle, *Estudio en Escarlata*.

La posición dominante en el estudio histórico de la pedagogía respecto a la antigüedad ha subrayado los aspectos tradicionales y conservadores de una educación intelectualista, cuya función era separar cierta minoría privilegiada del resto de la población. Empero, esta percepción resulta insuficiente para explicar por qué entre los griegos se abandonó la figura del escriba —funcionario encargado del registro cultural y las labores administrativas en el mundo antiguo—, en favor de un modelo integral y humanista, como tampoco justifica las diferentes transformaciones y continuidades implicadas en los movimientos educativos del mundo griego al siglo XVI.⁵⁴

En contraste, el análisis epistemológico deja ver algunos ángulos comunes en el comportamiento conceptual de la educación que va de los griegos al humanismo, entre ellos: su subordinación a los ideales, base explícita de los modelos formativos; la paulatina integración de corrientes ético-políticas o religiosas; una concepción del mundo que determinó los enfoques sobre el conocimiento y su transmisión. Tendencias todas ellas invariablemente ligadas a factores extrínsecos al individuo, los cuales permiten derivar ciertas particularidades.

⁵⁴ La posición aquí denominada "historicista tradicional" —Bowen, Larroyo, Marconada y Abagnano, entre otros—, explica las variaciones educativas sólo en función de las circunstancias socio-políticas y económicas. Pese a su importancia, estos factores siempre aparecen ligados a la construcción de una concepción del mundo que, en cada caso histórico, determina el horizonte cultural de la época. Olvidar o menospreciar ese componente hace parecer que los cambios dependen de factores ajenos al sujeto, siendo éste sólo un espectador pasivo de los movimientos culturales y educadores.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Primero, si aquellas teorías educativas adoptaron el postulado de una realidad externa verdadera, igualmente debieron asumir una actitud realista ante el conocimiento, pues los datos aportados por la experiencia inmediata indicaban que conocer y aprender no podían ser sino una reproducción, una copia fiel de la realidad, ya que

Entre el "ser" del objeto y el modo cómo se refleja en el conocimiento no media [...], ninguna divergencia, ninguna contradicción: entre uno y otro existe solamente una diferencia de *grado*, pero no de naturaleza. [...] *La realidad, así considerada, se concibe siempre como algo existente de por sí, como algo yacente y fijo, a que el conocimiento va dando la vuelta en todo su contorno, hasta que logra aclarársela y representársela en todas sus partes.*⁵⁵

Esta concepción se advierte en los modelos educativos del periodo señalado, siendo especialmente ilustrativo el caso de la teoría educativa platónica, misma que reformuló varias ideas presentes en su horizonte cultural permitiendo sistematizar elementos antes aislados -por ejemplo, los ideales ético-políticos o el realismo conceptual-, pero que de igual manera está presente en la educación romana, la medieval y la humanista, como veremos más adelante.

Una segunda característica de estos modelos es su desarrollo conformado por etapas, porque aun cuando no existió un progreso lineal y ascendente se observa continuidad en los supuestos epistemológicos. De donde, si las variaciones no son, como dice Piaget, "saltos en el vacío", sino que existen mecanismos intelectuales que respaldan las explicaciones y las teorías, el análisis de sus núcleos conceptuales, en ningún caso ajeno a los contextos culturales, debe comenzar por el proceso mismo.

⁵⁵ Cassirer, Ernest, *El problema del conocimiento*, Vol. 1, México, FCE, 1993, p. 11. (El subrayado es nuestro). En este punto nos referimos al *realismo ingenuo*, el cual sustenta la tesis de la posibilidad de conocer sin recurrir a la actividad intelectual del sujeto, pues considera que la supremacía está en el objeto dado.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Así, el estudio de este desarrollo incluye dos momentos centrales: la formación de las teorías educativas griegas y la creación de los métodos educativos romanos, escolásticos y humanistas.

Por otra parte, la actitud realista que las teorías occidentales asumieron ante el conocimiento deja ver ciertas similitudes relacionadas con el nivel de desarrollo *Intra-objetal*, cuyos rasgos principales son: el predominio de una actitud conceptual inferencialista y empirista, expresada en una concepción del mundo que tiende a ser estática y atomista, pues el sujeto toma sus datos perceptuales directamente y no en sus transformaciones, de donde al estar concentrado en los objetos, éstos aparecen ante él como substancias inalterables e idénticas a sí mismas.⁵⁶

Específicamente, en este nivel de desarrollo los mecanismos conceptuales y los modelos explicativos operan de un modo particular. Por ejemplo, la *abstracción empírica* que extrae su información de los objetos -reteniendo algunas propiedades y excluyendo otras-, permanece en la superficie de los fenómenos, pues en su búsqueda de lo singular y lo concreto se enfrenta a un universo de datos aislados e indiferenciados. Más aún, las *generalizaciones* derivadas de estas *abstracciones*, actúan inductiva y extensionalmente, pues se encuentran ocupadas en reunir datos para desentrañar las cualidades internas de unos objetos que no han sido previamente constituidos ni separados.⁵⁷

⁵⁶ Recordemos que el concepto *contracción* indica una posición que asume un determinado punto de vista sin considerar otras posibilidades. Vid. supra nota 39.

⁵⁷ Según Piaget, el concepto 'abstracción empírica', define una actitud mental del sujeto que dirige su atención a un aspecto específico del objeto. Por tanto, a diferencia del empirismo clásico esta abstracción designa la adquisición de un conocimiento nuevo sobre las características físicas del mundo, donde el sujeto aplica los instrumentos de asimilación elaborados por él. Cfr. Vuyk, Rita, *Op. Cit.* pp. 148-150. Vid. supra. pp. 24-25.

Por último, ante la necesidad de explicar la realidad se recurre a los modelos taxonómicos como instrumentos útiles para ordenar y sistematizar los objetos, pero sin ir más lejos, porque esos modelos no superan las relaciones de inclusión en un conjunto. En otras palabras, el orden conceptual sólo agrega elementos a un esquema preconcebido que organiza mediante una comparación cualitativa -por semejanzas y diferencias-, la totalidad de lo real en compartimentos aislados. En efecto, para este enfoque los individuos clasificados se yuxtaponen más no se relacionan, mientras las explicaciones pasan de lo particular a lo particular, porque la atención está colocada en alguna propiedad sobresaliente del hecho.⁵⁸

En síntesis, a partir de los elementos descritos consideramos posible identificar y distinguir algunas de las particularidades propias del desarrollo epistemológico del periodo estudiado, manteniendo una correspondencia entre éstas y el *nivel de desarrollo intra-objetual* propuesto por Piaget. Esta consideración, de entrada fija los marcos teóricos de nuestro análisis (mismos que excluyen el enfoque histórico, en el sentido tradicional), pues los datos que empleamos, derivados del método histórico-crítico, únicamente pretenden servir como ejemplos contextuales para ilustrar nuestra propuesta.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

⁵⁸ En este nivel, las clasificaciones manifiestan los siguientes rasgos: se constituyen mediante la inclusión jerárquica de elementos; cada clase está formada en torno a una propiedad que reúne o separa esos elementos; son clasificaciones *débilmente estructuradas* porque las propiedades características de cada clase se presentan aisladas unas de otras; las relaciones entre *propiedades* de las clases no pueden deducirse unas a partir de otras, pues únicamente es la presencia o la ausencia de estas propiedades lo que determina la extensión de las mismas. Cfr. Castorina, J. A. y Palau, G. D., *Op. Cit.*, pp. 19-24.

2. DEL COSNIOS A LA PAIDEIA

Lo que un hombre puede esconder, otro hombre puede descubrirlo.

A. Conan Doyle, *El enigma de los bailarines*.

Un elemento básico para comprender la cultura griega antigua es la noción de *ideal*, misma que sirvió tanto para valorar como para regular la conducta humana, pues la concepción griega del hombre inicialmente no apreció en éste al individuo sino a *"la imagen del hombre genérico en su validez universal y normativa."*⁵⁹ Premisa de la cual podemos derivar dos consecuencias: una, que el interés principal del antropocentrismo griego no fue el *yo subjetivo individual*, sino las leyes rectoras de la naturaleza humana, esto es, los principios inmanentes a la mente y al espíritu *dados en la naturaleza de las cosas*, y por ende, ajenos a la voluntad humana; otra, que siendo las cualidades previstas por el ideal independientes de los seres humanos, *éstos sólo pueden aproximarse pero no alcanzar el principio general enunciado por el ideal*.

De esta manera, si la cultura -complejo de costumbres, modos de vida y pensamiento-, se orientó entre los griegos hacia el ideal, su educación no podía conceder mayor importancia al hombre real. Razón que parece explicar por qué para el noble griego -cuyos modelos eran los héroes homéricos-, no existió otro interés que el

⁵⁹ Jaeger, W., *Paideia*, México, FCE, 1985, p. 12. (El subrayado es nuestro). Comúnmente se atribuye a los poetas la creación del ideal y de la identidad cultural griega, pues sus obras dieron un pasado común que unificó a los pueblos helénicos. Asimismo, se concede a Homero la expresión de los primeros indicios educativos y del carácter griego. Sin embargo, cabe mencionar que hacia el siglo VII a.C., junto a los poemas homéricos surge la poesía lírica arcaica la cual no siempre recurre a temas militares, aunque conserva en algunos casos (Calino), la exhortación-reflexión como elementos educadores. La complejidad y variedad temática del movimiento lírico (que incluye autores como Calino, Tirteo, Arquilocho, Safo, Alceo, Píndaro y Simónides de Ceos, entre otros), rebasa con mucho los límites del presente trabajo, el cual dejaremos pendiente para un estudio posterior.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

honor personal y el triunfo, es decir, los medios para acercarse a la perfección impuesta por el ideal; como también justifica que siendo consciente de la brevedad de su vida, siempre estuviera "dispuesto a sacrificarla por algo más elevado, y ese algo más elevado era el honor o la gloria."⁶⁰

La conjunción de los ideales y las concepciones realistas en las teorías educativas griegas no sólo significó una separación de las formas culturales y educadoras comunes en el mundo antiguo, también implicó necesidades que ocasionaron una revolución conceptual cuyas etapas iniciales fueron la educación arcaica y la sofista (en este trabajo limitaremos nuestro análisis únicamente a la educación ateniense, pues es el modelo educativo mejor documentado).

Entre otras características, la educación arcaica, se dirigió a la formación del guerrero y su contenido fue de tipo militar y moral, el cual comprendía el desarrollo físico para la guerra y diversas máximas de sabiduría práctica, de conducta externa y una posición ante la vida, expresadas mediante la exhortación y el ejemplo. Aspectos ligados a la *kaloikagathía* (ideal de belleza física y excelencia moral).⁶¹

El fundamento de esta primera etapa educativa, aparentemente se encuentra en la noción de *areté*, unidad conceptual que comprendía en su significado tanto el deber, el honor, el valor y la hombría, como la excelencia del patriota guerrero, las

⁶⁰ Myers, E. D., *La educación en la perspectiva de la historia*, México, FCE, 1966, p. 104.

⁶¹ Peseo a sus matices, podemos considerar como rasgos comunes de esta primera fase (siglos VIII al VI a. C.), los siguientes: su método preceptorial y oral, basado en la imitación de prototipos poéticos; la estrecha relación entre el preceptor y el alumno, definida por la exigencia de que éste se mostrara digno de las enseñanzas que recibía; su carácter privado dirigido a producir un hombre culto, moralmente bueno y físicamente bello. Cfr. Myers, E. D., *Op. Cit.*, pp. 107-108.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

hazañas heroicas del pasado y el cultivo físico.⁶² Ahora bien, dicha educación sufrió dos importantes cambios: primero, la incorporación de elementos prácticos, con el fin de preparar a los jóvenes nobles en algunas habilidades propias de su condición social, como conducirse adecuadamente en otras cortes y ante diferentes personas, hablar bien y seleccionar los temas convenientes y, sobre todo, actuar correctamente frente a circunstancias imprevistas.⁶³

El segundo provino de una ampliación del ideal, pues si con Homero se dio mayor atención a la formación de la personalidad -i.e., al cultivo del carácter y la conducta-, hacia la segunda mitad del siglo VIII a.C., Hesíodo introdujo una revaloración del hombre sencillo que trabaja para vivir. Este nuevo ideal no sólo resaltó la rectitud y el trabajo agrícola, modificando la perspectiva educadora hasta entonces limitada al ocio y la vida cortesana, sino que también originó una viva polémica durante el siglo IV a.C. -con Píndaro-, entre la *areté* obtenida por nacimiento y aquella que se alcanza por el esfuerzo y la educación.⁶⁴

A pesar de sus diferencias, ambos modelos coincidieron en su interés por la *areté* y en que no formularon una instrucción organizada, prevaleciendo la figura del

⁶² En este punto, como en los anteriores, sigo Jaeger, aun cuando soy consciente de que algunos de sus planteamientos han sido sujetos a revisión en los últimos años. Así, para este autor el término *areté* primitivamente se usó para designar una forma de excelencia "en" o "para" algo, que lo mismo indicaba "la excelencia de un caballo, una herramienta o de las personas." De manera restringida, también se utilizó para destacar una conducta selecta que unía al heroísmo militar la nobleza de sangre y sólo más tarde se empleó para referirse a las cualidades morales e intelectuales. De ahí que para Jaeger, la actual traducción de *areté* por *virtud* -actitud moralmente buena-, sea demasiado limitada. Para un análisis detallado de la evolución del significado de este concepto Vid. Jaeger, W., *Op. Cit.*, pp. 19-29.

⁶³ Las habilidades más comunes eran el conocimiento de la etiqueta; el canto, la danza, el manejo de la lira; así como la equitación, las carreras a pie y en carro.

⁶⁴ Marconada, M. A., *Historia de la educación*, Vol. 1, México, Siglo XXI, 1987, pp. 68-72.

preceptor homérico, pero también ayudaron a producir una educación menos individual y más colectiva que permitió el surgimiento de las primeras escuelas.⁶⁵

En tales condiciones, no parece exacto afirmar que el surgimiento de las corrientes sofistas y sus modelos educativos fuera una consecuencia exclusiva de ciertas alteraciones político-económicas, socio-culturales y militares generadas por las Guerras Médicas (490-448 a.C.).⁶⁶

De hecho, la cultura no permaneció estática y aunque las variaciones socio-políticas y económico-militares motivaron una clara consciencia sobre las instituciones y obligaron a redefinir el significado de la *polis* y los ideales culturales, su presencia es insuficiente para explicar los cambios educativos, como lo prueba que aproximadamente hacia finales del siglo IV, la lecto-escritura y el cálculo ya eran considerados necesarios para celebrar intercambios comerciales y algunas funciones gubernativas. Inclusive, su generalización favoreció la investigación y el desarrollo de la filosofía, si bien la enseñanza oral conservó su predominio en la enseñanza.⁶⁷

⁶⁵ Vid. Marconada, M. A., *Op. Cit.*, p. 63. Aparentemente, las primeras escuelas (del gr. *skholé*, ocio), surgen en el siglo VI a.C. En esa época, Solón dictó leyes sobre los deberes paternos, la enseñanza de la lecto-escritura y la natación. También, ordenaba a los pobres aprender un oficio y, a los ricos, instruirse en la música, la equitación, la gimnasia, la cacería y la filosofía. La nueva institución se generalizó en Grecia un siglo después.

⁶⁶ Las batallas de Salamina y Platea (480 y 479), no sólo impidieron la invasión del Ática, sino que dieron la hegemonía marítima a los atenienses (Liga Marítima de Delfos, 478- c. 421) y el poder económico para convertir Atenas en el centro de la cultura griega. Además, surgió un rico y progresista sector urbano junto a las primeras exigencias de una política democrática. Poco después vendrían las Guerras del Peloponeso (431-404 a.C.).

⁶⁷ La introducción del alfabeto fenicio (c. VIII a.C.) y las sucesivas adecuaciones realizadas por los griegos (cambio en las letras, creación de signos para las vocales y escritura izquierda-derecha), provocaron el abandono del carácter místico atribuido por las culturas orientales al texto escrito. El éxito del nuevo alfabeto se nota en su generalización (finales del siglo IV). Un proceso similar se supone para el cálculo matemático. Bowen, John, *Historia de la educación occidental*, Vol. 1, Barcelona, Herder, 1990, Cfr. pp. 97-99. Sobre el rechazo al texto escrito. Vid. Platón, *Carta VII*, 341 c - 344 e.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En cambio, un aspecto más relevante fue la separación de las corrientes sofistas y el ideal aristocrático (origen de un nuevo ideal la *areté política*, además de que dicha separación representó una condición necesaria para reorganizar el conocimiento, porque a partir de ella se comienza a reconocer que la naturaleza humana puede ser educada). En pocas palabras, al distinguir y dominar ciertos factores educativos, los sofistas definieron ese campo como la unidad entre "enseñanza (*máthesis*), el adoctrinamiento (*didascalla*) y el ejercicio (*áscesis*), que hacen de lo enseñado una segunda naturaleza."⁶⁸

Así pues, los sofistas no sólo complementaron la educación con una enseñanza superior, sino que revolucionaron la actitud general hacia el conocimiento, pues difundieron las concepciones del mundo elaboradas por las escuelas filosóficas;⁶⁹ redefinieron la educación y el aprendizaje al afirmar que la nueva *areté* no dependía del nacimiento o la posición social, sino del saber; dieron un enfoque intelectual a su enseñanza, al dividirla en disciplinas; finalmente, crearon la unidad entre política y pedagogía, base del nuevo ejercicio de la ciudadanía.⁷⁰

Ahora bien, la ruptura con el pasado no fue absoluta aunque se percibe una clara transformación en la intención y el significado de sus preguntas, como en la comprensión de las respuestas, avance que indica una variación del marco epistemológico (en el caso sofista más relacionado con sus investigaciones teóricas que con

⁶⁸ Jaeger, W., *Op. Cit.*, p. 280. (El subrayado es nuestro).

⁶⁹ En los trabajos médicos es clara la integración de las nuevas teorías científicas a las prácticas concretas. Para un estudio detallado sobre el valor de la medicina como fuente de cultura Vid. Jaeger, W., *Op. Cit.*, pp. 783-829.

⁷⁰ La división disciplinaria sofista se basó en la unidad entre gramática, dialéctica y retórica; complementada, en algunos casos, por el aprendizaje de ciertas nociones de aritmética, geometría y armonía (remoto origen del *trivium* y el *quadriuvium medievales*), modelo que dirigió, con pocos cambios, la educación desde Platón hasta los humanistas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

su labor de difusión y de enseñanza). En este contexto, el eje temático de las investigaciones de estos sabios se asoció principalmente a la identidad entre lenguaje y pensamiento, pues para ellos "aprender a hablar efectivamente era también aprender a pensar, y aplicar el pensamiento de manera efectiva."⁷¹

De igual manera, su relativismo impulsó la búsqueda de nuevas respuestas para enfrentar el escepticismo, lo cual demandó sistematizar y explicar el orden de las cosas, es decir, su trabajo derivó en una reordenación del saber que motivó el desarrollo de las ciencias

Es este medio siglo el que parece haber sido decisivo en el origen de la aritmética, la geometría y la astronomía como ciencias en derecho propio, con el reconocimiento de la necesidad de distribuir ordenadamente y de dar definiciones claras; aunadas éstas (en las matemáticas) a la exposición explícita de las hipótesis y las pruebas, y (en la astronomía) a la acumulación de observaciones correctas y correlacionadas adecuadamente.⁷²

Pese a sus logros, se debe reconocer que la educación sofista no trascendió el utilitarismo inmediato de una instrucción dirigida a los hombres jóvenes con posibilidades de ocupar cargos públicos y dirigir la vida ciudadana. Frente a este modelo carente de un fin superior, se desarrollaron las propuestas educativas de Platón, Aristóteles e Isócrates.

⁷¹ Los primeros sofistas -Protágoras de Abdera, Gorgias de Leontino, Hípias de Elis y Pródico de Ceos-, impulsaron la formación intelectual mediante la reflexión sobre lenguaje y sus efectos. Por ejemplo, estudiaron las formas y el carácter persuasivo de la retórica en su aplicación política y lógica; establecieron una interpretación metódica del contenido y la forma en la poesía antigua (inicio de la gramática y la crítica literaria); trataron el problema del significado origen de la semántica y algunas nociones matemáticas. Cfr. Hussey, E., "La época de los sofistas" en Vargas, A. (Comp.), *Los sofistas y Sócrates*, México, UAM-Iztapalapa, 1991, pp. 21-25.

⁷² *Op. Cit.*, p. 26.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.1. LAS TEORÍAS EDUCATIVAS EN PLATÓN

El objeto de la educación es asegurar al hombre la eternidad.

Dante.

La transformación operada entre la educación arcaica y la sofista dejó ver un avance del subperíodo intra- al subperíodo inter- dentro del nivel intra-objetal, movimiento regulado por diversos mecanismos intelectuales. La siguiente etapa (subperíodo trans-), comprendió la creación de los primeros sistemas educativos occidentales.

Dos elementos caracterizan el horizonte cultural en esta fase: 1) *los ideales*, que a pesar de sus transformaciones no perdieron su función rectora de la conducta humana; 2) *el realismo conceptual*, que logró con Platón y Aristóteles su expresión definitiva al sustentarse en la identidad ser-saber, base de las clasificaciones jerárquicas elaboradas para explicar el orden universal. En este punto, el análisis epistémico revela que el núcleo conceptual de la teoría educativa platónica (la primera en occidente), estuvo formado por aspectos ético-políticos, ontológicos, epistemológicos y pedagógicos; pero también señala la articulación de esos factores con cuestiones tan diferentes como el problema de la identidad entre *areté* (excelencia-virtud)⁷³ y *epistémé* (conocimiento), la concepción del mundo y su conocimiento, el trabajo matemático y la búsqueda de la unidad de la virtud.

No sobra recordar que la exposición explícita del modelo educativo platónico se localiza en la *República* y en *Las Leyes*. A nuestro juicio, estas obras son la síntesis de un desarrollo conceptual no expuesto, lo cual motivó una interpretación exclu-

⁷³ Vid. *supra* nota 62.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

sivamente política en detrimento de los otros aspectos. No obstante, el estudio histórico-crítico de esa evolución, revela que Platón asumió, crítico y propuso (es decir, reestructuró), componentes del contexto cultural antes mencionados, en lo que podemos denominar una indagación ético-política, epistémico-ontológica y pedagógica.

En esta línea argumentativa, el proyecto educativo de la *República* (dividido en dos partes: la formación de los guardianes y la educación de los gobernantes-filósofos), exhibe un catálogo de cualidades que define por primera vez la educación occidental y corresponde a la jerarquía de los seres y el conocimiento, es decir, el programa educativo platónico es reflejo del orden universal, cuyo modelo taxonómico indica el progresivo y paralelo ascenso del no-ser y no-saber al ser-saber perfectos e inmutables, estableciendo niveles que transcurren desde los datos sensibles al conocimiento discursivo y de éste al racional e intuitivo.⁷⁴

Analizado en este marco, el plan de estudios comenzaba en la infancia con apoyo en la educación antigua modificada,⁷⁵ pues Platón consideraba que la gimnasia debería proveer salud al cuerpo sin agotarlo y la música -incluida la poesía narrativa-, no debía inducir la confusión y la impiedad en las almas infantiles, sino producir en ellas el amor a la virtud y la belleza. Por lo tanto, los mitos incluidos en Homero y

⁷⁴ La formación de los "prefectos-guardianes" se enmarca en la división de sociedad y trabajo, a su vez dividida en: 1) la identidad entre la justicia del ciudadano y aquella que corresponde a la ciudad; 2) el origen de la polis como producto de las necesidades y la imposibilidad de bastarse a sí mismo (*República* II, X, 368 e - XVI, 373 d). La exposición sobre la educación de los gobernantes es posterior a la explicación de la Teoría de las Formas (libros IV al VII, *passim*). Las traducciones de Platón y Aristóteles empleadas corresponden a la edición Gredos, excepto *Las Leyes* (Madrid, Akal, 1983). Cuando uso otra traducción aparece la referencia. En adelante sólo indicaré la obra y la ubicación de las citas.

⁷⁵ *República* II, XVII, 376 c. Una amplia descripción de la educación antigua en *Protágoras*, 325 c -326 e. En torno a las prácticas escolares atenienses véase *infra* pp. 74-76.

Hesíodo, contactos regularmente por las madres y nodrizas a los niños, son prohibidas en este modelo educador,

Porque el niño pequeño no es capaz de discernir dónde hay alegorías y dónde no y las impresiones recibidas a esa edad difícilmente se borran o se desarraigan. Razón por la cual hay que poner, en mi opinión, el máximo empeño en que las primeras fábulas que escuchen sean las más hábilmente dispuestas para exhortar al oyente a la virtud.⁷⁶

El objetivo explícito de esa educación elemental era formar el carácter mediante un equilibrio entre música y gimnasia, orientado a controlar la fogsidad y evitar el ablandamiento. Además, se pretendía que niños y jóvenes fueran sometidos a rigurosos controles y pruebas,⁷⁷ con el fin de producir en los futuros guardianes ciertas virtudes e inducir en sus mentes hábitos y modos de pensar justos -las opiniones verdaderas-, que mantendrían a lo largo de su vida. Platón esperaba que algunos sobresalieran por sus disposiciones naturales y ciertas cualidades (memoria, inteligencia, valor y templanza), así como por su amor a la verdad, la justicia y el conocimiento. Ellos proseguirían sus estudios.

A continuación (20 a 30 años), se dirige al conocimiento matemático (aritmética, geometría-estereometría, astronomía y armonía), para separar la atención del alumno del mundo fenoménico, múltiple y corruptible, concentrándolo en la estructura

⁷⁶ República II, XVII, 378 d. La crítica a la educación musical (II, XVII, 377b - III, XII, 403 c), deja establecido que las fábulas deben presentar a los dioses como modelos del bien, ser ajenas a la mentira y fomentar el valor, la templanza y la obediencia.

⁷⁷ Fernández Galiano (República, Madrid, Alianza, 1988, nota 105), describe estas pruebas: *klopé*, resistencia al engaño, la seducción o el olvido; *bla*, sometimiento al dolor, el trabajo y pruebas para mostrar obediencia y control de la violencia; *goetela*, exposición a situaciones de placer y temor, que indicaban si no se olvidaba lo aprendido. (III, XX, 413 c- 414 a).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

subyacente de las cosas, ya que los objetos matemáticos dan apoyos visuales y son semejantes a las Formas, aunque inferiores como se ve en el símil de la línea.⁷⁸

La última fase (30 a 35 años), se dedica al estudio de la dialéctica, la "ciencia en sí", la cual aportaría capacidad para expresarse con claridad, así como un pensamiento lógico y verdadero, condiciones para que el orden mental correspondiera la realidad y el alma se orientara a la captación del mundo de las Formas, pues

[...] cuando uno se vale de la dialéctica para intentar dirigirse con ayuda de la razón y sin la intervención de ningún sentido hacia lo que cada cosa es en sí y cuando no desiste hasta alcanzar, con el sólo auxilio de la inteligencia, lo que es el bien en sí, entonces llega ya al término mismo de la inteligibilidad...⁷⁹

Platón no volvió a ocuparse de este programa. En *Las Leyes*, su intención será mostrar que el objeto de la educación es formar el carácter para alcanzar la excelencia moral mediante hábitos y entrenamiento. Al contrario dedicó mayor atención a la infancia, y si acepta el castigo como recurso para evitar las deformaciones del carácter, sugiere que no ceje resentimiento.⁸⁰ Asimismo, su fino análisis sobre el juego muestra de una preocupación inédita por los niños pequeños, cuestión tratada en la *República* que ahora gana en claridad y profundidad, por ejemplo, con la inclusión de recomendaciones prácticas sobre el aprendizaje matemático infantil.⁸¹

⁷⁸ *República* VII, VII, 523c -XII, 531c. Cfr. Grube, G. M. A., *El pensamiento de Platón*, Madrid, Gredos, 1973, pp. 360-362. Una interesante discusión de las relaciones entre números y Formas en Chernis, H., *El enigma de la primera Academia*, México, UNAM, 1993, p. 33 y ss.

⁷⁹ *República* VII, XIII, 532 a -b.

⁸⁰ *Las Leyes* I, 643 b; II, 653 a y 659 b. Como indicamos antes (infra p. 47), el papel del hábito y el entrenamiento en la educación fue inicialmente señalado por los sofistas.

⁸¹ Platón rechazó el aprendizaje coercitivo, afirmando que "... el alma no conserva ningún conocimiento que haya penetrado en ella por la fuerza." [Y agrega] "No emplees, pues, la fuerza [...], para instruir a los niños; que se eduquen jugando y así podrás conocer mejor para qué está dotado cada uno de ellos." (VII, XVI, 536 d- 537 a). Sobre el juego como re-

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A la vez, admite cierto tipo de educación científica colectiva y de carácter práctico, aunque restringida a la concreción inmediata para no dañar las almas no aptas para la formación superior de los guardianes. En todo este desarrollo, la estrategia pedagógica adoptada es la mayeútica socrática, la cual conduce mediante la aporía y el ejemplo al aprendizaje por reminiscencia, esto es, al trabajo personal del alumno quien emplea la *peristroté* (encontrarse) y la *metastroté* (volverse), para girar su alma sobre sí y autoeducarse, pues, dice Sócrates, "tomar un conocimiento de sí mismo, ¿no es recordar?"⁸² En síntesis, la educación platónica ofrecía un modelo equilibrado acorde a la edad y la naturaleza -selectiva, pero con una rigurosa formación orientada a separar las almas de los errores y las confusiones de los sentidos-, de donde, su parte medular corresponde a la concepción del alma y el conocimiento.

En estos términos, el desarrollo conceptual de la teoría educativa platónica puede analizarse en correspondencia con la evolución de dos problemas: a) la identidad *areté* y *epistéme*; b) el conocimiento verdadero; ambos relacionados con la formulación de la Teoría de las Formas. Por ejemplo, en *Menón* se advierte una reelaboración de los temas tratados en *Protágoras* respecto a enseñabilidad de la *areté* mediante una *téchne* y la intuición del saber universal que comprende todas las virtudes. Adicionalmente, se examinan las opiniones verdaderas, pues no obstante sus diferencias con el conocimiento, aquellas pueden devenir saber auténtico, si cuentan con la ayuda correcta del exterior.⁸³ Específicamente, la identidad *areté-epistéme* es uno

curso didáctico, Vid. *Leyes*, 819 b. Además aconsejaba limitar los cambios educativos para no provocar alteraciones en el carácter, *Leyes* 798 b, *República* IV, III, 424 b - 425 a.

⁸² Según Platón el maestro no puede inculcar conocimientos sino sólo guiar al alumno para que éste los tome de su alma. *Menón* 81 d - 85 d y *República* VII, V, 521 c - VII, 523 c. La Teoría de la Reminiscencia está precedida por el Mito de la Inmortalidad del Alma, 81 c-d.

⁸³ *Protágoras*, 361 a-b, 329 c y ss; *Menón*, 74 a-b.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

de los núcleos conceptuales del pensamiento pedagógico platónico, cuyo punto de partida está en la crítica socrática al saber sofista -momento de diferenciación-, según la cual esos maestros no habían meditado suficientemente las implicaciones de sus enseñanzas y, sin saber qué es el conocimiento, sólo transmitían una técnica oratoria y los prejuicios populares.⁸⁴

En esta perspectiva, los diálogos tempranos representan un esfuerzo inicial por establecer una relación entre *areté* y *téchne*, en oposición a la *paideia* sofista, tal como cuando Sócrates guía al joven Lisis a reconocer que la diferencia en lo prohibido y lo permitido depende del conocimiento que se posee.⁸⁵ Dos tesis destacan en esa argumentación: a) se es 'útil' en la medida en que se conoce; b) entre lo 'útil' y lo 'bueno' hay una similitud -idea común para los griegos del siglo IV a.C.-, pues así como el 'técnico' (*tecnikós*) posee una determinada *habilidad o destreza* (sabe hacer o fabricar algo), que le permite ser 'bueno' en su oficio (*téchne*), del mismo modo *ser bueno en o para algo* es cuestión de conocimiento, de donde si la virtud exige el dominio de una técnica -su aprendizaje-, entonces debe ser conocimiento.⁸⁶

⁸⁴ La crítica platónica a la educación sofista comprende dos aspectos: su **competencia como educadores**. Platón dudaba que los sofistas tuvieran una definición precisa del objeto de sus enseñanzas (Cfr. *Protágoras*, 361 b-c, *Menón*, 87 c y *República* VI, VII, 493 a-d. Resaltan por la dureza *Hippias Menor*, 376 c, *Eutidemo* 303 c y *Sofista*, 221 c - 232 a y 268 b-d); la **ausencia de reflexión sobre las implicaciones morales de su proyecto educativo** (Cfr. *Gorgias*, 459 e ss; *Menón*, 91 b - 92 b; *Fedro*, 260 e).

⁸⁵ *Lisis*, 210 b. En este punto seguimos la exposición de G. M. A. Grube. *Op Cit.*, pp. 328-391. Respecto al menosprecio sofista por la técnica, véase por ejemplo: *Protágoras*, 318d-e, *Gorgias*, 450 b-c y *República* I, XV, 342 a-e y XVIII, 346 a-347a.

⁸⁶ De acuerdo con Grube, la palabra *téchne* era un término general que se aplicaba "a todo tipo de *oficio o habilidad*", de donde la *areté* de un técnico consistía "en que fuera bueno en su oficio." Grube, G. M. A., *Op. Cit.*, pp. 338-339. Asimismo estima que la tesis que identifica la *areté* con el conocimiento perteneció al Sócrates histórico, la cual luego cambió por la fórmula "la bondad es conocimiento". *Ibid.*, p. 330. En este contexto cabe recordar que para Platón, "al hombre no se le puede enseñar otra cosa que conocimiento." (*Menón*, 87 c).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tales ideas aparecen reforzadas en el *Protágoras*, cuando Platón dice que este sofista aseguraba poder enseñar la *areté*, subrayando su condición de conocimiento. La posterior confrontación (derivada de la incompatibilidad del significado atribuido a la *areté*), muestra la distancia entre el saber sofista y el método socrático-platónico;⁸⁷ y que Platón comenzaba a emplear la palabra *téchne* con un sentido desligado del uso común (habilidad, destreza) y la interpretación sofista (un arte más cercano a la opinión que al conocimiento); significado que sólo se aclara hasta el *Hippias Menor*, cuando la discusión se dirige a establecer que "el auténtico conocimiento que capacita para hacer algo bien, también capacita para hacerlo mal" (por ejemplo, el mejor embustero es siempre el que conoce la verdad), de donde al final del diálogo, por reducción al absurdo, se destacan las dificultades inherentes al uso popular: "Luego, el que comete errores voluntariamente y hace cosas malas e injustas, Hippias, si este hombre existe, no puede ser otro que el hombre bueno."⁸⁸

Junto con las precisiones tendientes a justificar la identidad entre *areté-epistémé*, presumiblemente Platón buscó una conexión con el problema de la reducción de las virtudes a una sola, integrando la definición socrática -cuyo carácter universal demanda la independencia de cualquier caso particular-, y los mecanismos conceptuales de abstracción y generalización. Así por ejemplo, en *Laques* Sócrates argumenta: el valor supone un tipo de conocimiento que permite distinguir lo que debe ser temido de aquello que no debe serlo; ese conocimiento debe consistir en un

⁸⁷ Para uno es un conjunto de habilidades administrativas y políticas orientadas a conseguir éxito en la vida pública y en el hogar; para Sócrates es *politikén téchnen* (arte político), cuyo objeto es "hacer de los hombres buenos ciudadanos." *Protágoras*, 318e-319a.

⁸⁸ Cfr. Cfr. Grube, G. M. A., Op. Cit., pp. 340-341 e *Hippias Menor*, 376 b.

saber especial acerca del futuro, así como del bien y el mal, de donde o comprende a todas las virtudes o es un saber de aquello que las unifica.⁸⁹

Por su parte, en el *Cármides*, Critias define la *sophrosyne* (autodominio-templanza), como *autognosis* (conocimiento de sí mismo), saber que identifica una ciencia de la ciencia.⁹⁰ Ante esto, Sócrates asombrado declara: "Pero, en cambio, un saber [*epistémē*] hay, al parecer, que decimos que es así; que no es saber de conocimiento alguno, sino de sí mismo y de los otros. [Y agrega] ¿Y no sería algo raro si existe?"⁹¹ La objeción anterior, revela varias cuestiones: la duda sobre una ciencia que es ciencia de sí misma; que Platón aún no cuenta con los suficientes recursos teóricos para resolver el problema, pero intuye la posibilidad de ese conocimiento; una estrategia para abordarlo, basada en un método -la dialéctica- y en la hipótesis de una realidad objetiva a la que se dirige ese saber superior.

Previo a este estudio, podemos suponer que Platón emprendió una especie de "paréntesis metodológico" con el fin de examinar el significado del mandato délfico *conócete a ti mismo*, mencionado en *Cármides*. Reflexión que le permitirá formular un principio crucial en su filosofía, *la definición del hombre como su alma*: "Entonces, puesto que ni el cuerpo ni el conjunto [de alma y cuerpo] son el hombre, sólo queda en mi opinión, que o no son nada o, si efectivamente son algo, ocurre que *el hombre no es otra cosa que el alma*."⁹²

⁸⁸ Laques., 196 c-197b, 199 c-e.

⁸⁹ *Cármides*, 164 d- 165 b, 166 c-e.

⁹¹ 168 a. La cuestión se abandona sin respuesta, para considerar la utilidad de ese conocimiento que conduce a otra aporía. (170 c y ss.)

⁹² *Alcibades I*, 129 a (el subrayado es nuestro). Vid. 132 c y ss. Aunque este diálogo es considerado apócrifo es útil para destacar la definición mencionada, aspecto que viene reforzado por el comentario de Juan Zaragoza ("Introducción al *Alcibades I*" en *Diálogos* Vol. VII. Gredos. Madrid, 1992. pp. 17-22), quien siguiendo a Moite, A., "Pour l'authenticité du Premier

Por ende, la *psyche* -alma-, conciencia y personalidad (intelectual y moral), si es lo que distingue al hombre de los demás seres, resulta indispensable cuidarla, siendo la tarea básica de toda educación la enseñanza de ese cuidado. La importancia de esta definición se advierte al considerar que si la naturaleza del hombre es su alma y las virtudes pretenden perfeccionar esa naturaleza, deben ser algún tipo de conocimiento pues éste perfecciona el alma y la razón. Es más, cuando en *Protágoras* se alude la unidad de las virtudes y su eventual reducción a conocimiento, la enseñanza de la virtud se puede interpretar como la búsqueda de la *téchne* que posibilita ese saber. Análogamente, la exposición sobre el hedonismo (la conexión bondad-conocimiento y la exigencia de un arte -*téchne*- para medir un placer frente a otro), muestra que aun si la vida sólo pretendiera alcanzar el placer, éste debería dirigirse al bien para no dañar el alma.⁹³

Por otra parte, en *Eutidemo*, el problema de la ciencia adquiere un desarrollo notable, cuando Sócrates afirma la necesidad de poseer conocimiento para ser feliz - pues ni belleza, riqueza o salud son valiosas si no se emplean sabiamente-, de donde sólo es buena la sabiduría y mala la ignorancia. Ideas que constituyen un refinamiento conceptual, pues perfilan elementos utilizados posteriormente.⁹⁴

Dos consecuencias parecen surgir del análisis anterior: Platón consideró razonable mantener la identidad *areté-epistéme*; para explicar la conexión entre ésta y la

Aicibiade" AC 30, 1961, pp. 5-32, señala una proximidad entre *Protágoras*, *Eutidemo* y *Alcibiades I*, que exhiben "las mismas preocupaciones, idénticos términos y a veces incluso desarrollos análogos. Este innegable parentesco permite asegurar que el diálogo sólo puede ser de Platón o de un hábil imitador que reproduzca con fidelidad su pensamiento, tan hábil que nunca se descubre, siempre seguro y casi dogmático." pp. 21-22.

⁹³ *Protágoras*, 351 b-c.

⁹⁴ *Eutidemo*, 278e - 282d. Luego define ese saber como *arte* y *ciencia* regios. Cfr. 291 b y ss.

reducción de las virtudes, necesitaba una teoría de mayor alcance. Ambos elementos aparecen reunidos en la *Teoría de las Formas*.⁹⁵

En cuanto al problema del conocimiento verdadero, hemos señalado que el realismo se basó en la identidad ser-saber, origen de una posición *a priori* donde la intuición de un objeto particular permite comprender el todo y generalizarlo, pues si

*El conocimiento a priori es intuido directamente, es decir, se intuye que algo es así y no puede ser de otro modo, eso nos lleva a otro punto que en principio es evidente por sí mismo: por 'conocimiento' se entiende automáticamente "conocimiento verdadero".*⁹⁶

En esta medida, el problema de la verdad se reduce a una alternativa, o el objeto de conocimiento aporta el criterio de verdad o el sujeto decide sobre la verdad o la falsedad. Platón asumió la primera opción al definir la verdad como una cualidad de las cosas, aunque luego atribuyó lo verdadero a las Formas.⁹⁷ Por consiguiente, su modelo educativo no partió del examen de las relaciones pedagógicas sino de principios generales -ontológicos, ético-políticos y epistemológicos-; comportamiento conceptual denominado por Piaget '*pseudonecesidad*', es decir, "*una confusión entre lo general y lo necesario*", así como "*una indiferenciación de lo fáctico y lo normativo*".⁹⁸ En otros términos, si las explicaciones -cuya información proviene en principio de la observa-

⁹⁵ La doctrina de las Formas combina varias concepciones reelaboradas por Platón, como la definición socrática; las nociones de la inmortalidad del alma, la reencarnación y los aspectos matemáticos pitagóricos; la noción del Uno como realidad abstracta, inalterable e indivisible de Parménides y la interpretación del *nous* (mente) de Anaxágoras. (Grube, G. M. A., *Op. Cit.*, p. 24 y ss). Conviene destacar que su aparición en *Menón*, es anterior a las exposiciones del *Fedón* y los libros VI y VII de la *República*.

⁹⁶ Schmidt, Ute, "Introducción", en Platón, *Menón*, México, UNAM, 1986, p. XXXV. En el mismo sentido comenta: "El proceso de reminiscencia indica el porqué de una cosa y porqué no puede ser de otro modo; da a las opiniones verdaderas un fundamento firme para que se puedan justificar "como conocimientos por el saber de sus causas." (98 a)." p. XXXVII.

⁹⁷ Para Platón "la verdad de las cosas está siempre en nuestra alma." *Menón*, 86 b.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ción empírica-, pretenden alcanzar una comprensión inmediata del ser de las cosas, entonces aunque la naturaleza de éstas no es un observable directo se considera posible inferir sus propiedades de la experiencia general; luego entonces, el comportamiento deducido *debe* corresponder a la naturaleza y a los principios generales impuestos por la razón. De ahí que *los errores no provienen de una deficiencia en las observaciones o de un rechazo de los datos empíricos, sino de los presupuestos epistémicos empleados para interpretar lo observado, ya que*

... la pseudonecesidad es un fenómeno corriente en los primeros niveles de la génesis del conocimiento y expresa la dificultad de imaginar otros posibles diferentes de aquel que es actualizado en una realidad dada. Como tal, constituye pues la fase de indiferenciación entre lo real, lo posible y lo necesario.⁸⁹

Resumiendo, la exposición precedente parece arrojar suficientes indicios para suponer que el pensamiento educativo platónico aportó un marco explicativo para resolver ciertos problemas, así como también proporcionó los elementos para establecer el paradigma desde el cual se normaron las formas en que se debía enseñar y aprender. No obstante, tanto su concepción realista del conocimiento (aspecto epistemológico de esta teoría educativa), como los ideales (ligados al apartado ontológico del modelo educador), exhiben una estrecha relación con la noción de *pseudonecesidad* expuesta, pues si las cosas son lo que aparentan ser en la percepción directa incluso los fenómenos insubstanciales pueden aceptarse como realidades tangibles, como fue el caso de los ideales o de la *naturaleza humana*, aspecto que provocó que la reflexión en pedagogía se viera unida a una particular concepción del mundo. El

⁸⁹ Piaget, Jean y García, Rolando, *Psicogénesis... Op. Cit.*, pp. 49-50. Vid. *infra*. p. 86.

⁹⁰ *Ibidem.*, p. 84.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

uso de esta concepción marcó los modelos educativos seguidos desde Aristóteles hasta el siglo XVI, pues como veremos más adelante, los educadores mantuvieron esta percepción del problema casi sin alteraciones.

2.2. LA TEORÍA EDUCATIVA ARISTOTÉLICA

Los hombres resultan buenos por tres tipos de cosas, la naturaleza, el hábito o la razón.

Aristóteles, *Política*, IV, 1332a 39-40

En general, cabe estudiar el pensamiento educativo aristotélico desde dos ángulos: su proyecto pedagógico explícito y las consecuencias derivadas de su filosofía al campo educativo. Empezaremos por separado el análisis de ambas cuestiones. En el primer caso, se sabe que en varios aspectos el modelo educativo propuesto por Aristóteles es una extensión del modelo platónico. Así, hay continuidad en la importancia concedida por ambos a los factores ético-políticos y epistémico-ontológicos; los dos definen la educación como formación del carácter, mediante adiestramiento y adquisición de hábitos; con ellos surge una defensa de la educación pública y colectiva, que admite el juego como recurso didáctico; sobre todo, *sus programas educativos son clasificaciones jerárquicas, organizadas en torno a una concepción realista del mundo y el conocimiento.*

Pese a las similitudes, existen matices y diferencias respecto a la valoración de los fundamentos, pues si en Platón educar es reminiscencia, en Aristóteles será aprendizaje. Para uno, hablar de virtud implica conocer el bien; para el otro, es adquirir hábitos buenos. Finalmente, si el primero adoptó un realismo trascendente y la di-

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

visión tripartita del alma como supuestos de su educación, el segundo asumió una vertiente imanentista e identificó el alma como unidad de forma y materia.¹⁰⁰

Tras las consideraciones previas, el análisis estructural del proyecto educativo aristotélico revela -entre sus supuestos principales-, un vínculo con las nociones de *cambio* y *movimiento*, las facultades del alma y una interpretación de la relación *polis-ciudadanos*, elementos que denotan un trasfondo epistémico-ontológico y ético-político asociado a tres principios básicos: una concepción del hombre y del conocimiento; la noción de perfección, es decir, la finalidad del ser humano expresada en la constante búsqueda de la excelencia moral; la subordinación de los fines del individuo a los de la ciudad-estado. De esos principios, Aristóteles derivó ciertas características para su proyecto educador: una sola educación para los ciudadanos; la condición pública y colectiva de la enseñanza organizada por la comunidad; el respeto a la naturaleza del educando, cuya instrucción no debía reprimir su libertad y voluntad internas sino orientarlas; la atención al ocio y al placer, factores de una educación moral ligada a la noción del "justo medio"; y, un fin ante el cual se desarrollarían las capacidades y el autogobierno, condiciones para la convivencia, el bien y la felicidad colectivas.¹⁰¹

Dichos supuestos, integraron un programa escolar dividido en tres etapas sucesivas -con una duración de siete años-, correspondientes con la preparación del cuerpo, la formación del carácter y el cultivo del intelecto. Componentes siempre ligados a las actividades del alma: primero, la vegetativa y la sensitiva, sin influencia

¹⁰⁰ Según Aristóteles (*Acerca del Alma*, II, I, 412 b 9 - II, 414 a 19), el universal se determina por la sustancia, pues la unión entre forma y materia individualiza la porción de materia a la que se aplica la forma, de ahí el alma es la forma del cuerpo, porque posee potencialmente la vida, y por ende, el individuo será la unidad de cuerpo y alma.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

considerable de la razón; luego, la sensitiva, con funciones prácticas reguladas por el intelecto; por último, la parte racional o teórica. En este sentido, el primer nivel -dedicado a la crianza y los juegos-, pretendía preparar al niño para las siguientes etapas, concediendo mayor importancia a la afectividad entre padres e hijos, con recomendaciones prácticas sobre la procreación (edad de los padres, unión conyugal, aborto y límites de la familia), así como sobre los primeros cuidados en el hogar.¹⁰²

La segunda fase, dedicada a la educación escolar pública, tendría por objeto formar el carácter a través de hábitos. Empero, a diferencia del nivel anterior, el programa sólo aparece esbozado, sin ejemplos o argumentos salvo en el caso de la música, pues sin mayores detalles se menciona el conocimiento práctico (lecto-escritura, el dibujo -que incluía aritmética y geometría-, gimnasia y música); en cambio, se reitera el tema del ocio creativo para los ciudadanos libres. Esta carencia, quizás, indica que la diversidad del plan sólo pretendía inculcar diferentes hábitos para evitar que los alumnos siendo hábiles en un aspecto fueran incapaces en todo lo demás. Para terminar, la música (danza, canto, poesía e interpretación musical), servía para formar el carácter y relajar la mente, con una introducción graduada para no causar efectos contrarios a los fines esperados.

Sobre el tercer nivel, únicamente se cuenta con algunas observaciones dispersas que perfilan una educación superior -pública también-, enfocada al cultivo intelectual y a preparar la autodeterminación en el educando. Del plan escolar, sólo se men-

¹⁰¹ *Política*, VII, XV, 1333 a y ss. Asimismo, Cfr. III, V, 1277 b 33-78; V, IX, 1310 a 12-18; VII, IX, 1328 b 39-41 y VII, XVII, 1337 a 1. Vid. *Ética Nicomaquea*, I, II, 1094 b 7 -10; II, I, 1103 b 3 y X, IX, 1179 b 20 -1180 a 10.

¹⁰² *Política*, VII, XVIII, 1336 a -1336 b. Cfr. *Acerca del Alma*, II, II, 413 a 21 y 413 b 10-13. Platón muestra igual preocupación por la educación infantil, por ejemplo, en *Eutifrón*, 2 d; *República* II, XVII, 377 b y *Las Leyes*, 643 b. Cfr. supra pp. 52-54 y nota 77.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

cionan "otras disciplinas" que se estudiarían durante los tres años siguientes a la libertad, presumiblemente las más comunes en su tiempo: matemáticas, lógica y dialéctica; seguidas por el aprendizaje de la retórica y la filosofía, así como de algunas nociones de psicología, ética, estética y medicina. La etapa concluía con una serie de ejercicios físicos para capacitar militarmente a los ciudadanos.¹⁰³

Con base en lo anterior, salta a la vista que el proyecto educativo aristotélico tendió más a sistematizar que a innovar las prácticas educadoras atenienses.¹⁰⁴ Como hemos mencionado, este hecho no impidió que varios elementos epistemológicos y ético-políticos de su filosofía fueron aplicados y abrieron una nueva vía pedagógica, aquella donde *educar* equivale a la noción de *cambio*, en un doble sentido: como el sustrato que adquiere una forma de la cual inicialmente se estaba privado y como el paso de la potencia al acto. En ambos casos, el proceso parte de la información recibida por los sentidos, de donde conocer significó acumular recuerdos sensoriales, los cuales reunidos y organizados por la memoria devienen experiencia y luego saber, interpretación sustentada en la concepción aristotélica de que el conocimiento verdadero es idéntico a la forma sensible de los objetos percibidos, es decir,

... del recuerdo nace para los hombres la experiencia, pues muchos recuerdos de la misma cosa llegan a constituir una experiencia. Y la experiencia, parece, en cierto modo, semejante a la ciencia y al arte, pero la ciencia y el arte llegan al hombre a través de la experiencia.¹⁰⁵

¹⁰³ *Política*, VIII, I-I, 1337 b y ss. Cfr. Düring, I., *Aristóteles*, México, UNAM, 1990, pp. 748-757. Véase además; Sobrino, Miguel Angel, *Platón y Aristóteles, educadores*, México, UAEM, 1994, pp. 63-97 y Vianello de Córdoba, Paola, *Introducción al pensamiento pedagógico de Aristóteles*; México, UNAM, 1989, Cuadernos pedagógicos, pp. 18-21.

¹⁰⁴ Cfr. Marconada, M. A., *Op. Cit.*, Vol. 1, p. 88.

¹⁰⁵ *Metafísica*, I, 980 b - 981 a. En igual sentido, *Análiticos Segundos*, II, 19, 99 b 35 - 100 a 9 y *De memoria et reminiscencia*, I, 449 b 30 - 451 a 15, en *The works of Aristotle: Parva Naturalia*, Vol 3, Londres, Oxford University Press, 1951.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En tales circunstancias, la educación humana es producto de un desarrollo intelectual donde el pensamiento se adecua a los objetos, en cuya naturaleza se encuentra la verdad. Ahora bien, entre las percepciones siempre verdaderas y el *nous* (intelecto), median las representaciones, que involucran tanto la capacidad representativa como el proceso y el resultado o la imagen representada (*phantasma*), siendo éstas una de las fuentes de error, porque si las representaciones son causadas por la *sensación en acto*, no constituyen una traducción inmediata de lo percibido, en razón de que al separarse de la *aistema* (imagen percibida), pierden su factor de movimiento. Consecuentemente, la representación aparece como una imagen de otra imagen, la de varias percepciones individuales coordinadas por el sentido común mediante el concurso de la memoria.¹⁰⁶

De acuerdo con esta interpretación, el Estagirita distinguía entre percepción y pensamiento. Primero, porque el *nous* no es afectado como un órgano (aun cuando es capaz de 'percibir' la forma), sino que constituye una capacidad similar a un receptáculo o "tablilla en blanco", preparada para recibir signos.

En segundo lugar, considerando que la reiteración de las representaciones origina los conceptos universales, la lectura inmediata de aquellas debería ser la fuente de donde nacen los contenidos particulares. Visto así, la ciencia que trata de lo universal -ubicado en el alma-, requiere de lo sensible pues las sensaciones dependen de las cosas individuales y externas al individuo y su voluntad. Por ello, dice Aristóteles, el principio de la inducción está en la sensación, en los hechos particulares, que

¹⁰⁶ *Acorca del Alma*, III, III, 427 b 8-429 a 5. Cfr. Düring, I., *Op. Cit.*, pp. 894 -902.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

se desprenden de lo general, mismos que exigen de la sensación para transformarse en pensamiento intuitivo.¹⁰⁷

Otro aspecto importante, es la concepción ético-política concentrada en la apropiación de hábitos virtuosos para vivir en sociedad, donde la perfección y la felicidad del individuo dependían y estaban subordinadas a bien de la *polis*. El sustrato de estas ideas también se encuentra en la teoría aristotélica del alma, cuyos niveles de evolución o potencialidades de la actividad vital (vegetativa, sensitiva y racional), explican las diferencias individuales y las leyes naturales del cambio humano: el paso del niño al hombre y de éste al anciano. Análogamente, la subdivisión del alma racional autorizaba la clasificación de las ciencias en teoréticas y prácticas.¹⁰⁸

Respecto a las segundas, el alma se ocupa en valorar lo bueno y lo malo, así como de elegir las acciones convenientes para alcanzar los fines previamente seleccionados. De tal suerte, Aristóteles suponía que cuando el alma racional lograba dirigir su parte sensitiva irracional, se obtenía el control de los actos, es decir, un comportamiento consciente, libre y responsable. Lo anterior deja ver, según la interpretación aristotélica, que la educación debía atender con igual diligencia los aspectos natural, intelectual y la formación de hábitos, expresión de una labor que cultivaría los ángulos intelectual y moral ordenando las emociones y los deseos en correspondencia con la naturaleza y la edad.

Por otro lado, y en contraste con su defensa del esclavismo, Aristóteles ubicó la libertad como un factor central en su teoría ético-política, condición para buscar la

¹⁰⁷ *Acerca del Alma*, III, IV, 430 a 1, II, V, 417 b 17. Conviene observar *Análiticos Segundos*, I, II, 72 a 1-4; *Física*, I, I, 184 a 24; *Ética Nicomaquea*, VI, II, 1143 a 35 -1143 b 5. Vid. Düring, I., *Op. Cit.*, p. 402 y ss.

¹⁰⁸ *Acerca del Alma*, III, X, 433 a 14-20; *Ética Nicomaquea*, I, XIII, 1102 b 15 -40.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

verdad y la felicidad, pues ser libre implica la satisfacción de las necesidades vitales y el tiempo libre (la *eudaimonia*, disfrute). La incorporación de estas ideas y su valor en el ámbito educativo se nota en el uso de nociones tales como *dynamis* (constante posibilidad) y *poiesis* (producción), propiedades de la *máthesis* (arte de enseñar), que forman al hombre mediante la comunicación, el aprendizaje y el ejercicio.¹⁰⁹

La exposición precedente nos lleva concluir que aun cuando existieron variaciones importantes e indiscutibles en los ideales ético-políticos, el sustrato gnoseológico que postuló la tesis del conocimiento-copia de la realidad permaneció inalterable. Es decir, si el realismo platónico ubicó las estructuras cognoscitivas en un mundo supra-sensible, del cual el sujeto sólo podía captar por reminiscencia las Formas Inmutables; mientras el realismo aristotélico derivó de sus investigaciones lógico-biológicas un reconocimiento de formas en el discurso y los seres que revaloró el mundo sensible, no por ello este último abandonó la jerarquización estática y sistemática de los entes y las ideas platónicas. Circunstancia que, de hecho, impidió al pensamiento aristotélico tomar consciencia de la actividad del sujeto cognoscente y lo limitó a considerar únicamente la actividad perceptual del individuo.

Actitud que, como señala Piaget, es una constante del pensamiento realista, en el cual "... las ideas existen en sí mismas, como universales que subsisten de modo trascendente o inmanente a las cosas...", esto es, sin necesidad de la actividad del sujeto cognoscente llamado por Piaget 'sujeto epistémico'.¹¹⁰

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

¹⁰⁹ Cfr. Fullat, O., *Op. Cit.*, (1979), pp. 19-20.

¹¹⁰ Piaget, Jean, *Introducción...* *Op. Cit.*, Vol. 1. p. 42; Piaget, Jean, *Sabiduría...* *Op. Cit.*, pp. 61-62.

2.3. MODELOS EDUCATIVOS DEL PANHELENISMO AL SIGLO XVI

Hay cosas que si no las hubiera leído no las creería.

M. de Unamuno. *Més sobre los pedagogos.*

La abundancia de fenómenos histórico-culturales acontecidos entre el helenismo y el siglo XVI, muchas veces impiden reconocer la presencia de dos constantes educativas: i) el núcleo conceptual formulado por las teorías platónico-aristotélica no sufrió alteraciones en los modelos posteriores; ii) la poca importancia concedida al sujeto, debido al invariante interés por la transmisión del contenido. En los ambos casos, la tendencia fue consolidar y ampliar el marco establecido, labor que siguió dos rutas: una, dedicada a precisar los fines e ideales educadores; otra, enfocada a establecer métodos más eficaces para la enseñanza.

El examen de las prácticas escolares revela que desde los griegos existió un enorme menosprecio por la docencia elemental, pues en la escala ideal del hombre y sus actividades siempre se le consideró una *ocupación innoble por naturaleza y verdadera desgracia personal*, esto es, trabajo propio de prisioneros o perseguidos políticos que impedía el ocio creativo. En palabras del poeta Luciano:

Todavía te hubieras reído más si hubieras visto a aquellos que fueron entre nosotros soberanos y sátrapas practicando oficios humildes, vendiendo pescado o enseñando el alfabeto... [Y líneas después concluye,] ... es algo digno enseñar a los amigos y parientes; es algo vergonzoso enseñar por dinero, por pobreza.¹¹¹

¹¹¹ Luciano, *Minipo*, 17, citado en Marconada, M. A., *Op. Cit.*, pp. 99-100. Como se sabe, varios educadores arcaicos fueron homicidas u homicidas fallidos que se vieron obligados a expatriarse, por ejemplo, Fénix intentó, bajo instigación de su madre, matar al padre a causa de una amante que tenía éste, ([*Ilíada*, IX, 458]; mientras Patroclo, en un momento de ira mató a un compañero de juego [*Ilíada*, XXIII, 85-86].

Oscuro origen del *paídagogos*, aquel esclavo encargado de cuidar y acompañar al niño a los centros de enseñanza, aun cuando algunos apoyaban la primera formación literaria.¹¹² Unido a este descrédito social, los docentes también padecían un estigma intelectual, *nadie esperaba que educaran a los niños*; pues su labor sólo consistía en enseñarles a leer, escribir y contar. Quizá por esto no se creyó necesaria una "... capacitación especial para su tarea; si sabían leer y escribir y su carácter y conducta eran admisibles, podían enseñar."¹¹³ Menos aún se valoraba al alumno, pues según Aristóteles, "... *el niño es un ser imperfecto*, [y] es evidente que su virtud no está en relación con su ser actual, sino que está en dependencia de su madurez y su guía. *Del mismo modo que la del esclavo está en relación a su señor.*"¹¹⁴

En cuanto al contenido escolar, entre los atenienses, la lecto-escritura se aprendía mediante la división silábica, memorización y repetición (método analítico-alfabético). La lectura iniciaba recitando el nombre de las letras (excepto las vocales), para luego formar sílabas con dos, tres y más sonidos hasta integrar palabras. Después, se leían frases breves sílaba por sílaba y una vez adquirida suficiente práctica en estos ejercicios -siempre realizados en voz alta, porque la carencia de signos de

¹¹² En oposición a cierta interpretación que les atribuye "... la transmisión de los valores fundamentales, de la forma de vida, de la identidad del pueblo." (Delval, Juan, *Los fines de la educación*, México, Siglo XXI, 1995, p. 12), el nivel cultural de esos esclavos era incierto (unos podían ser maestros de gramática, como Diógenes 'El Clínico'; otros, sólo protegían a los niños). En todo caso, su trabajo tendió más a vigilar y cuidar que a enseñar. Cfr. Bonner, S. F., *La educación en la Roma Antigua*, Barcelona, Herder, 1984, pp. 55-70.

¹¹³ E. D. Myers. *Op. Cit.*, p. 145. Todavía en el siglo XIV, el docente de este nivel será acusado de pueril (infantil) y de poseer limitadas capacidades creativas e intelectuales. Por ello, Petrarca disuadía a un amigo de ser maestro diciendo: "*Deja que enseñen a los niños los que no puedan hacer otra cosa mejor, diligentes en el trabajo, de mente poco atrasada, cerebro húmedo, ingenio sin alas, sangre gélida, cuerpo tolerante para las fatigas, alma que desprecia la gloria y desea pocas ganancias, no amante del esfuerzo...*" *Epls. Farr.*, XIII, 3 en Marconada, M.A., *Op. Cit.*, p. 276. (El subrayado es nuestro). Cfr. infra p. 84.

¹¹⁴ Aristóteles. *Política*, I, XIII, 1260 a. (Los subrayados son nuestros).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

puntuación dificultaba reconocer el sentido y el final de las oraciones-, los alumnos procedían a leer pasajes cortos de Homero, Hesíodo, Teognis y algunas fábulas de Esopo. Material usado también para enseñar ciertas nociones de geografía, ciencias naturales, historia y religión. Poco hay que agregar de la escritura y el cálculo. Aquella iniciaba con el copiado de letras, una a una, sin relacionarlas; más tarde, se transcribían sílabas, palabras y frases en tablillas de madera o barro cubiertas con una capa de cera ennegrecida. El otro, se limitaba al computo con los dedos o guijarros y a la memorización, porque no había signos diferenciados para los números.¹¹⁵

A esta enseñanza mecánica y mnemotécnica, similar en más de un aspecto al trabajo artesanal, se añadía una disciplina brutal para corregir la rebeldía y evitar la pereza del alumno. Por ello, aunque Solón había prescrito "que el esclavo no pegue al alumno libre", nunca faltaba en el equipo docente la férula (especie de caña) ni el látigo, siendo memoria y castigo los temas recurrentes en la educación antigua.¹¹⁶

El siguiente nivel separaba a los niños pobres de los ricos, éstos continuaban sus estudios con algunas nociones de astronomía, matemática aplicada, música y danza. Ciclo que concluía hacia los dieciocho años con la efebía que entre otros aspectos, preparaba a todos los jóvenes en las artes y estrategias guerreras.¹¹⁷

¹¹⁵ Los primeros registros confiables sobre la educación ateniense provienen de los siglos III y IV d. C., por ellos se sabe que la educación escolarizada comenzaba a los siete años. Antes la crianza infantil era tarea de padres, nodrizas y del *paidagogos*. Este modelo perduró en Europa hasta fines del siglo XVIII y, en algunos países, hasta el siglo XX.

¹¹⁶ Por ejemplo, una máxima común entre los egipcios era "los muchachos tienen las orejas en los lomos, cuando les pegan escuchan." (Citado en Abbagnano, N. y Visalberghi, A., *Historia de la pedagogía*, México, FCE, 1993, p. 23). Algunas máximas mesopotámicas dedicadas al castigo se pueden observar en Bowen, J., *Op. Cit.*, Vol. 1, pp. 38-39. Respecto a los castigos en Grecia y Roma, Vid. Bonner, S. F., *Op. Cit.*, pp. 190-195.

¹¹⁷ Para ahondar en esta descripción se pueden consultar: Myers, E. D., *Op. Cit.*, pp. 144-148; Marconada, M. A., *Op. Cit.*, pp. 83-109; Bowen, John, *Op. Cit.*, pp. 122-131; Abbagnano, N. y Visalberghi, A., *Op. Cit.*, pp. 421-446; Larroyo, Francisco, *Historia General de la Pe-*

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Con la unificación del mundo helénico el modelo escolar ateniense alcanzó mayor difusión, siendo conocido como *enciklos paidsia* (educación total), que ya comprendía las Siete Artes Liberales (dialéctica, gramática, retórica; aritmética, geometría, astronomía y ritmo, base del *trivium* y el *quadrivium* medievales), así como el gimnasio y la música. De hecho, Isócrates fue su mejor representante, pues conjuntó su ideal panhelenista -centrado en los estudios gramáticos y retóricos-, con el ideal educador sofista: la unidad de naturaleza, doctrina y ejercicio.¹¹⁸

Posteriormente, el plan escolar helénico pasó al mundo romano a través de Cicerón (cambiando la *paideia* en *humanitas*), pero con un menor interés en la dialéctica y las matemáticas en favor de la gramática y la retórica, producto de la asimilación del ideal isocrático: el "*vis bonus dicendi peritus*" (el hombre experto en el buen hablar).

Aunque Quintiliano en el siglo I. d.C., creó la noción 'clase escolar', promovió una visión educativa práctica, el uso de ciertos materiales didácticos y la emulación en oposición al castigo, en el nivel elemental la educación romana sólo aportó una organización legislativa, pues en la práctica cotidiana comúnmente se empleaban textos basados en las ideas neoplatónicas o estoicas -precuroras de la educación cristiana primitiva-, persistiendo el marco conceptual griego, tal como se advierte en los comentarios del pseudo-Plutarco (siglo II d.C.):

diagogia, México, Porrúa, 1984, pp. 142-146. Un enfoque diferente al expuesto se halla en Ponce, Anibal, *Educación y lucha de clases*, México, EMU, 1981, pp. 47-108.

¹¹⁸ Poco conocido actualmente, Isócrates es una referencia básica en la educación antigua porque condicionó "... más que ningún otro maestro de la Antigüedad, la práctica pedagógica del humanismo". (Jaeger, W., *Op. Cit.*, pp. 830 y ss.). Su escuela de retórica fue la primera institución de enseñanza superior griega (c. 393 a. C), previa a la Academia (c. 387). Las ideas educativas isocráticas se pueden consultar en: *Isócrates*, Vols. I y II, Madrid, Gredos, 1979-1980, especialmente *Contra los Sofistas* (14-17) y *Apudosis* (174-292).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

... para la virtud perfecta es necesario que concurren tres cosas: la naturaleza, la razón y el hábito: Y, por una parte, llamó razón a la instrucción, por otra, hábito al ejercicio. [Y concluye] La naturaleza, por una parte, sin la instrucción es algo ciego; por otra, la instrucción separada de la naturaleza, algo defectuoso; y el ejercicio, sin las dos, algo imperfecto.¹¹⁹

Después el saber se inclinó hacia el enciclopedismo con Varrón, Marcelo y Plinio, síntesis que determinaron la ruta del proyecto educativo medieval, como en el caso de Isidoro de Sevilla (siglo VIII d.C.).

2.3.1. EL ORDEN EN LA EDUCACIÓN MEDIEVAL

Por la duda vamos a la investigación, por la investigación llegamos a la verdad.

Pedro Abelardo.

Durante mucho tiempo se percibió al medievo como una época de oscurantismo donde el conocimiento quedó subordinado a la fe, pero tal posición olvida el notable esfuerzo realizado por construir un marco cultural, en un contexto permeado por varios factores: *político-sociales*, como la disolución del Imperio Romano Occidental, las constantes invasiones bárbaras (siglos III al VIII d.C.) y el advenimiento del orden feudal; *culturales*, entre otros, la patristica, el encuentro con las culturas musulmana y judía, los movimientos goliardos y la escolástica; *educativos*, destacando la reconstrucción de un orden escolar que abarcó de los monasterios a la renovación carolingia y de las escuelas catedralicias a las universidades.

¹¹⁹ Pseudo-Plutarco, *Sobre la educación de los niños*, México, UNAM, 1986, p. 25. De igual manera, define la memoria "como el granero de la educación", afirmando que "La parte de la instrucción relativa a la memoria contribuye, en no mínima parte, no sólo a la educación sino también a las actividades de la vida; pues la memoria de las actividades realizadas se convierte en ejemplo del buen consejo sobre las cosas futuras." p. 47. Cfr. nota 123.

En este marco, la construcción del pensamiento pedagógico cristiano exhibe un proceso discontinuo con variaciones en los intereses. Inicialmente, la patrística intentó conciliar la fe y el saber grecolatino, con una triple intención: explicitar el mensaje bíblico, conformar un cuerpo doctrinal único y capacitar a sus ministros; intereses que motivaron una revaloración del maestro y la enseñanza, cuyo supuesto básico era que Cristo es el verdadero maestro, pues "... Él es el único legislador de la Nueva Alianza y el ser que enseña los misterios de Dios."¹²⁰

En cambio, la Escuela Palatina (dirigida por el monje inglés Alcuino de York durante la etapa carolingia, 768- 740), buscó una renovación de la fe mediante el conocimiento retórico y dialéctico -según los modelos neoplatónico, agustiniano y ciceroniano-, que ayudó a transformar la cultura al interesarse en el uso correcto del lenguaje hablado y escrito, así como de su presentación argumentada.¹²¹ Proceso que transitó del formalismo lingüístico carolingio al formalismo lógico escolástico.

No debemos olvidar que hacia el siglo VI d.C. la organización educativa romana había desaparecido, conservándose únicamente una instrucción enciclopédica y decadente impartida en los monasterios y catedrales. Hecho que no impidió a los monjes desempeñar un trabajo crucial como auxiliares de los gobiernos ni detuvo su trabajo misionero ni la fundación de monasterios (lugares donde luego se acopiaron y

¹²⁰ El acercamiento al saber clásico entre los siglos I al IV d. C., fue diverso: algunos lo aceptaban con ciertas modificaciones (Clemente, Basilio, Crisóstomo, Jerónimo, Agustín), otros lo rechazaban (Tertuliano y Cipriano). No obstante, desde la Escuela de Alejandría hasta Agustín, se observa una lenta integración: en oriente, de las tesis educativas platónico-aristotélicas; en occidente, de Quintiliano, Catón y Cicerón, lo cual explica las variaciones regionales. Cfr. Ramos, J., "Introducción" en *Antología, La educación en la época medieval*, México, SEP-EI Caballito, 1985, p. 11. Bowen, John, *Op. Cit.*, pp. 322 y ss.

¹²¹ Respecto al trabajo de Alcuino y la Escuela Palatina, así como la política educativa carolingia. Vid. Garín, E., *La educación en Europa 1400-1600*, Barcelona, Crítica, 1987, pp. 35-46 y Bowen, John, *Op. Cit.* Vol. 2. pp. 31-53.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

reprodujeron las obras de los autores antiguos), organizados en toda Europa de acuerdo a *Regles* que les permitían unificarse, pese a su independencia.¹²²

En este sentido, si se mantuvo viva la cultura -entre otras razones-, se debió a la labor copista de los monjes, la cual implicaba un cierto dominio de la escritura y hábitos mentales para copiar los textos. Prácticas sustentadas en el pensamiento platónico-aristotélico, pues el *Mito del demiurgo* -el *Timeo* fue la obra más consultada para acceder al platonismo- y las tesis aristotélicas de una naturaleza sujeta a leyes donde nada sucedía por azar, aportaron una explicación del mundo, la cual permitía concebir los fenómenos naturales como producto de la acción divina o diabólica.

En igual forma, se conservó la interpretación jerárquica del ser y el saber, el menosprecio por la actividad práctica (la medicina se catalogó como un arte mecánico), y el privilegio de la retórica, la lógica y la dialéctica, pero sobre ellas la filosofía, pues según Juan de Dinamarca: "... *no es el gramático, sino el filósofo quien descubre la gramática una vez que ha considerado la naturaleza propia de las cosas, a partir de la cual se conocen los modos de ser propios de las cosas.*"¹²³

Más adelante (siglo XII), emergió la Escolástica que perduró hasta el siglo XV, consolidando en el terreno educativo un paradigma centrado en la separación del mundo, origen del mal y la tentación. De esta guisa, nace un universo enajenado de la realidad y gobernado por la pedagogía, donde se vigila al alumno para evitar que sucumba a sus apetitos. El éxito del nuevo ideal se nota en la unidad cultural medieval, expresado en el contenido y sus métodos de enseñanza: regreso a la antigüedad, en oposición al mundo exterior; uso exclusivo del latín, frente a las lenguas romances;

¹²² Bowen, John, *Op. Cit.*, Vol. 2. p. 28.

¹²³ Garin, E., *Op. Cit.* p. 28. (El subrayado es nuestro.)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

constante renuncia, alentada por la competencia. Este sistema modeló la estructura escolar de acuerdo con un esquema inamovible y una metodología exacta, rigurosamente aplicada a desentrañar el sentido oculto de los textos.

Por su parte, la investigación científica escolástica se convirtió en exégesis, cuyo significado real y verdadero debía buscarse en los autores antiguos. Más aún, el procedimiento de su adquisición fue el aprendizaje de la lectura, el comentario y la glosa, pues se entiende que *las palabras son como una extensión de los objetos capturados en el texto*. Explicación del por qué esta enseñanza giró en torno a la *lectio* (vínculo entre discípulo y autor, desde la mediación del maestro o lector), en cuya base se localizó la lectura, así como la referencia a los libros y autores. Actividades complementadas con la *quaestio* y la *disputatio*, técnicas usadas para aclarar los pasajes controversiales, pero que inmovilizaban las lecciones.¹²⁴

Naturalmente, aunque la pedagogía medieval creó una técnica precisa y metódica, también substituyó la realidad por un mundo de signos -ingeniosos artificios lógicos y retóricos-, para construir una interpretación auténtica e indiscutible del mundo. Al colocar las palabras por encima de los objetos y los comentarios por sobre la experiencia no sólo abandonaron todo tipo de contrastación empírica, sino que enseñaron el rechazo de un mundo que consideraban ficticio y caduco. Conceptualmente tampoco superaron el realismo epistemológico, pues su interés en el conocimiento dependió de un fin trascendente apegado a un ideal impersonal y casi anónimo, el cual no de-

¹²⁴ Llama la atención, respecto a las universidades medievales, su organización en torno a estatutos que de manera preconcebida definían para todo un año y materia por materia, el orden de los planes para dirigir la enseñanza, los libros que debían emplearse y los métodos a seguir; más asombra el parecido de esas prácticas con la organización de nuestras universidades actuales. Al respecto, véase Garín, E., *Op Cit.*, pp. 58-60, y Durkheim, Emilio, *Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas*, Madrid, Piqueta, 1992, pp. 211-213.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

jaba lugar al hombre concreto. Bajo estas circunstancias, unido al reconocimiento que mereció este modelo educativo, cuyas prácticas no encontraron un rival hasta nuestro siglo, hay que señalar entre sus mayores defectos su rígido formalismo gramatical y lógico, su aislamiento sobre sí mismo e incapacidad para llevar al hombre a tomar consciencia de sí mismo y auto-conocerse.¹²⁵

En oposición, el término piagetiano '*descentración*' refiere un mecanismo conceptual que determina un progresivo distanciamiento de las perspectivas espontáneas e iniciales del sujeto, a partir de un doble componente psicosocial y cognitivo, mismo que enfrenta al individuo ante la imagen de un universo entendido como un sistema sin centro privilegiado, de donde el sujeto "*descentrado*" será aquél "... que coordina sus acciones entre sí y con cualquier otro, que mide, calcula y deduce de manera verificable por cualquiera y cuyas actividades epistémicas son, por consiguiente, comunes a todos los sujetos..."¹²⁵ Sobra decir que la educación escolástica impidió al hombre *descentrarse*, esto es, superar el punto de vista que el sujeto tiene de sí y que lo ubica como centro de su mundo espiritual y material.

¹²⁵ No olvidemos que, durante la alta edad media, los alumnos eran seleccionados y su educación correspondía una alternativa: la educación clerical o la caballería, mostrando en esto un cierto paralelismo con la primera educación griega mencionada previamente. Posteriormente, durante la baja edad media la situación será diferente gracias a la apertura escolar introducida por las universidades medievales y las escuelas catedralicias. Para un estudio más amplio de las características de ambas, véase Le Golf, J., *Los intelectuales en la edad media*, Madrid, Gedisa, 1935.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.3.2. EL IDEAL EDUCATIVO HUMANISTA

NI de día de noche se os caigan de las manos los
modelos griegos.

Horacio, *Arte poética*.

A primera vista, resulta poco usual colocar en el mismo nivel los modelos educativos escolástico y humanista, porque entre uno y otro media una radical transformación del enfoque cultural que orientó los fines e ideales formativos. Existen, sin embargo, buenas razones para registrar las corrientes humanistas como la última fase del período intra-objetal en las teorías educativas.

Varios hechos parecen contradecir este juicio, pues el humanismo impulsó reformas educativas, entre ellas: el retorno a los estudios clásicos mediante rigurosos métodos de análisis filológico; severas críticas al sistema escolar anterior; una especial atención a la naturaleza y particularidades infantiles; el rechazo al autoritarismo y los castigos físicos, en favor de una instrucción más culta y afectuosa, su preocupación por incluir en los programas educadores a las mujeres; la reestructuración del sistema escolar con una mejor organización, así como la introducción de las notas escolares y el uso de los textos impresos, gracias a la invención de la imprenta. Estos aspectos respondían a un planteamiento contradictorio, porque la nueva perspectiva cultural mirando hacia el futuro, siguió anclada al pasado.¹²⁷

¹²⁶ Piaget, Jean et al, *Tendencias de la Investigación en Ciencias Sociales*, Madrid, Alianza/UNESCO, 1976, Cfr. pp. 54 y 65. Además, Piaget, Jean, *El desarrollo del Mecanismo mental*, Madrid, Editorial Nacional, 1975, pp. 76-77.

¹²⁷ La ambigüedad del proyecto humanismo hacia las actividades manuales no ayudó a modificar la valoración social del trabajo productivo. Sobre las críticas humanistas al modelo escolar previo, Vid. Montaigne, M., *Ensayos*. (especialmente los ensayos XXV y XXVI), así como Rabelais, F. *Gargantua y Pantagruel*, I, capítulos I, XIV-XV y XXI-XXIII.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Educativamente hablando, la redefinición humanista del hombre -incluida su corporalidad y sus pasiones que inauguraron una concepción más terrenal y una confianza absoluta en la naturaleza-, no superó el marco conceptual establecido, ya que el interés por la memorización no varió, como lo muestra que la enseñanza catequista medieval de preguntas-respuesta predeterminadas y el modelo pedagógico propuesto en la *Institutio Oratoria* de Quintiliano, se mantuvieron intactos.¹²⁸

Adicionalmente, si el movimiento humanista resultaría incomprendible sin los maestros laicos -aun cuando no todos contaban con una adecuada competencia pedagógica-, en su valoración hay otra contradicción del proyecto escolar humanista, pues al no cambiar la actitud hacia los oficios manuales se dio la espalda

[...] a su intento de innovar el legado cultural y la profesión, de crear no sólo una cultura laica sino también productiva, capaz de cambiar inmediatamente el rostro de la sociedad; [además], las ciencias naturales seguirán siendo en parte extrañas a sus intereses, así como la cultura popular.¹²⁹

Desde luego, si el humanismo se interesó en la formación humana y promovió un proyecto educativo integral, tendiente a desplegar todas las capacidades físicas y mentales del hombre para hacerlo más libre; si pretendió hacer del aprendizaje una actividad práctica vinculada al quehacer cotidiano, no olvidemos que sólo alcanzó a

¹²⁸ Conocida sólo en parte, esta obra influyó en los textos educativos más importantes del medievo (el *Meta-logicon* de Juan de Salisbury y el *Didascalion* de Hugo de San Víctor, siglo XII). Su recuperación se debe al erudito italiano P. Bracciolini, en el siglo XV. Igualmente, hacia 1400, P. Vergerio compuso un breve tratado, *De ingenuis moribus* (La educación del gentil hombre), integrando varias ideas del Pseudo-Plutarco expuestas en *De la educación de los niños*. Vid. Bowen, John, *Op. Cit.*, p. 293-294 y 300-302. Vid. *supra*. pp. 78 y nota 119.

¹²⁹ Marconada, M. A., *Op. Cit.*, p. 78. El humanismo también motivó duras controversias debido a las tendencias laicas adoptadas por sus maestros ante la cultura. Así, mientras Guarino recomienda la lectura de Ovidio, el cardenal Dominici -el más coherente representante de la mentalidad medieval del siglo XIV-, condenaba ferozmente la cultura clásica.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

unos y sin un marco teórico diferente, sus iniciales propuestas cívicas pasaron a un plano intelectual —por ejemplo, el desarrollado por la Academia de Ficcino—, donde

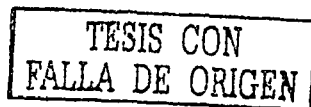
*Para unos, prendados del saber por encima de todo, el objeto principal de la educación debía ser formar inteligencias enciclopédicas; los otros, por el contrario, más enamorados del buen decir que de la ciencia propiamente dicha se enfrentaban a la tarea de formar entendimientos educados, cultos, sensibles e los encantos del lenguaje.*¹³⁰

Por otra parte, la transformación del pensamiento y las actividades manuales acontecida durante el siglo XV, dependió menos del redescubrimiento de los textos griegos en la tardía Edad Media y el Renacimiento que de las prácticas artesanales. La literatura respectiva muestra que las civilizaciones romana, bizantina e islámica tuvieron acceso a los escritos científicos y filosóficos griegos sin ir más allá de repetir o comentar lo expuesto en ellos. Así pues, el derrumbe del marco explicativo aristotélico no comenzó en la reflexión filosófica ni en el trabajo científico, sino en el cuestionamiento que las incipientes artes mecánicas hacían a las tesis físicas de ese autor. A grandes rasgos, ellas pueden sintetizarse en las siguientes proposiciones:

- a) *Ningún cuerpo natural se puede producir por medios artificiales.*
- b) *Ningún procedimiento puede suplantar la actividad humana.*
- c) *Ningún instrumento mecánico posee movimiento propio.*

Supuestos que justificaban la opinión general que veía todo arte mecánico como una actividad inferior y el desprecio medieval-renacentista por el trabajo manual

¹³⁰ Durkheim, E. *Op. Cit.* p. 287. Los subrayados son nuestros.



(incluido el oficio docente).¹³¹ Siendo lo natural superior en todo sentido a lo artificial, siempre contrario a la naturaleza y la libertad humanas. En consecuencia

[...] durante todo el Medioevo, y hasta bien entrado el siglo XVI, las palabras como 'artificio', 'artificial', 'ingenio', 'ingeniero', 'máquina', 'mecánico', etc., tienen un claro sentido negativo y se aplican como sinónimos de 'engañoso', 'cosa vulgar', o 'villano', 'obrero', 'artesano', respectivamente.¹³²

Lentamente, los avances técnicos logrados por los artesanos desde el medievo hasta el siglo XVI desmintieron estas ideas y provocaron algunos intentos –por ejemplo, las asociaciones científicas de fines del siglo XVI, creadas conforme al modelo baiconiano-, dirigidos a formular nuevas maneras de explicar los fenómenos naturales.

Para dar algunos ejemplos, los progresos siderúrgicos y metalúrgicos, permitieron obtener en las fraguas nuevas y mejores aleaciones; los molinos de viento y agua con ruedas dentadas, reemplazaron el trabajo humano y animal; la ballesta, la catapulta y otros artificios balísticos, perfeccionaron el arte de la guerra; el borde filoso, junto al arnés y la collera adaptada a los caballos que substituyeron a los demás animales en el tiro del arado, mejorando las técnicas agrícolas; los instrumentos de agrimensura como la dioptra, la ballestilla, el astrolabio y el cuadrante, fueron las herramientas astronómicas indispensables hasta el descubrimiento del telescopio, de

¹³¹ Vid. *supra* p. 69-70.

¹³² Turró, S., *Descartes: Del hermetismo a la nueva ciencia*, Madrid, Anthropos, 1985, pp. 43-46. En concordancia esta exposición, Okley -historiador poco sospechoso de sostener una filiación con la epistemología genética piagetiana-, comenta sobre los factores que posibilitaron la ciencia moderna: "... se contaba con cambio previo en el pensamiento del investigador científico, cambio que lo llevó a plantearse diferentes preguntas, usar diferentes métodos y buscar diferentes soluciones de los de sus predecesores clásicos o de los de sus colegas de otras civilizaciones." Okley, F., *Los siglos decisivos. La experiencia medieval*, Madrid, Alianza, 1974, p. 166. (El subrayado es nuestro). Igualmente, Vid. Butterfield, H., *Los orígenes de la ciencia moderna*, México, CONACYT, 1981, pp. 7-8.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

donde hacia el siglo XIII "... la Cristiandad occidental estaba utilizando muchas técnicas desconocidas o no desarrolladas en el Imperio romano."¹³³

Resumiendo, a lo largo del presente capítulo hemos visto que los marcos educativos y culturales, desde los griegos hasta el siglo XVI, conservaron los ideales y el realismo conceptual como principios básicos de sus teorías educativas. En efecto, aunque no todas las teorías en comento fueron asimiladas y se tradujeron en prácticas escolares concretas hasta el medievo, es evidente que para este periodo el sustento epistemológico fue el mismo.

Una consecuencia de tales circunstancias fue *la ausencia del sujeto en la educación escolar*, puesto que la investigación sobre el individuo fue sustituida por una indagación ético-ontológica acerca del alma, las facultades humanas y el deber ser. Cuestiones que, en el orden educativo exhiben un doble resultado: la separación entre maestros y alumnos, ambos considerados sin valor alguno como individuos; un conocimiento estático y preformado, transmitido mediante datos hechos atómicos, carentes de un significado particular. Ideas cuyo impacto en las prácticas escolares se sintetizó en el lema: "observar antes de hacer, repetir para aprender", respaldado por un enfoque cognoscitivo inferencialista y empirista, que *centrado* en los objetos no podía reconocer ni dar cabida a los sujetos. Varios siglos debieron transcurrir antes de establecer una verdadera relación pedagógica entre docentes y discípulos. Como hemos visto, los mismos que se necesitaron para superar la concepción del mundo y el conocimiento elaborada por los filósofos griegos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

¹³³ Crombie, A. C., *Historia de la ciencia, Vol. 1*, Madrid, Alianza Universidad, 1974, p. 172.

CAPÍTULO 3

SUJETO Y RELACIONES: UN DOBLE ENCUENTRO EDUCATIVO

(El nivel inter-objetal en las teorías de la educación)

La historia de la ciencia constituye no sólo la memoria de la ciencia, sino también su laboratorio epistemológico.

E. J. Dijksterhuis, *The origins of classical mechanics from Aristotle to Newton*.

El siguiente capítulo está enfocado a determinar los factores epistemológicos involucrados en la constitución de los sujetos educativos (maestros y alumnos). Tal proceso, situado entre los siglos XVII y XX, se enmarca por el paso de las concepciones sustancialistas al análisis relacional en la educación, lo cual deja ver algunas similitudes con el nivel inter-operacional piagetiano, como también hace posible ubicar esta fase como la segunda etapa en la estructuración de las teorías pedagógicas.

De conformidad con este punto de vista, pretendo demostrar que las transformaciones en los marcos conceptuales no sólo obedecieron a exigencias socioculturales o político-económicas, sino también a una necesidad de renovar las concepciones del mundo y su conocimiento, es decir, las diferenciaciones y síntesis logradas en diversas áreas del saber provocaron una *toma de conciencia* sobre la complejidad de los procesos naturales y sociales que condujo a individualizar los elementos. Como consecuencia de dicha individualización se reconceptualizó el significado atribuido a las relaciones; movimiento que, en el dominio educativo, llevó a replantear la noción *sujeto* en el contexto de la reorganización escolar, así como también modificó los fines y las teorías acerca del aprendizaje.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3.1. MARCO DE REFERENCIA

El pasado y presente están dentro de la investigación, pero es muy difícil contestar a la pregunta de qué cosas puedo hacer un hombre en el futuro.

A. Conan Doyle, *El sabueso de los Baskerville*.

Recurrir exclusivamente a la descripción socio-histórica con el fin de justificar los movimientos educativos, como hemos visto, es una estrategia metodológicamente inconsistente y conceptualmente pobre, porque alienta la falsa impresión de una acumulación que atomiza y aísla las etapas. La epistemología genética, en cambio, ofrece una alternativa para recuperar y explicar, junto al análisis histórico-crítico, la génesis de los procesos que dieron lugar a cada transformación.

En tal sentido, genética y epistemológicamente hablando, pretender estudiar al sujeto educativo sin atender su construcción en la evolución del pensamiento educador, equivale a ignorar las interacciones socioculturales, político-económicas y científico-tecnológicas que condicionan, época por época, los proyectos pedagógicos. Para discernir esta construcción (que va desde el siglo XVII hasta las primeras décadas del XX), examinaré algunos sistemas teóricos a la luz de los mecanismos intra-, inter-, y trans-, mismos que revelan una estructura común aquí denominada inter-objetal, segunda etapa en la construcción de las teorías educativas.

Agrandes rasgos, dicha estructura denota una serie de cambios: crisis de los absolutos, relativizaciones conceptuales, descubrimiento de las relaciones, constitución de los sujetos, búsqueda de leyes y fuertes interdependencias con el entorno social, aspectos que permite establecer una subdivisión, a saber:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Un primer subperíodo (intra- del nivel inter-objetal), caracterizado por la reorganización escolar, cuyo rasgo central es el abandono del carácter absoluto concedido a los autores clásicos. Enmarcado por las luchas religiosas, el cambio en las explicaciones del mundo, los reordenamientos socioeconómicos y políticos, este movimiento explica la ausencia de unidad en los estudios y programas educativos propia del medioevo y su graduación; una particular concepción del oficio y la figura docente; el nacimiento de la técnica didáctica, asociada a cierto enfoque enciclopédico, empirista y racionalista; así como, una preocupación por los recursos de aprendizaje y la aparición del libro impreso e ilustrado.

El segundo subperíodo (inter- del nivel inter-objetal), tiene como rasgo dominante la búsqueda de leyes. Aquí cabe subrayar la relativización conceptual; la importancia dada al alumno como elemento educativo; la separación entre pedagogía y religión; el paso de los criterios morales a la investigación psicológica y social; la controversia sobre la educación popular, donde el pensamiento ilustrado y la intervención estatal derribaron el supuesto de una escuela ajena al mundo externo.

El tercer subperíodo (trans- del nivel inter-objetal), se caracteriza por una nueva concepción educativa, marcada por su transformación en enseñanza y el abandono de nociones tales como *facultad mental* o *naturaleza infantil*. Pero, siendo los conjuntos teóricos todavía incapaces de conformar un sistema general, permanecen como núcleos aislados. Es de resaltar en esta compleja etapa, la definición del alumno como sujeto escolar, generada por el rechazo al pasado y los modelos magistrocéntricos; la madurez alcanzada por las corrientes psicológicas y sociológicas, misma que dirigió las investigaciones hacia el desarrollo psicosocial infantil; la fragmentación de la pedagogía en ciencias de la educación, aunque sin una clara integración; nue-

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

vos planteamientos filosóficos y los primeros estudios comparativos que modificaron la comprensión sobre las relaciones y funciones escolares, así como la conexión entre lo aprendido y la vida; por último, se conserva la separación de alumnos y maestros, con privilegio de los primeros.

El análisis epistemológico de estos subperiodos revela dos cuestiones interesantes: primero, dichas fases representan momentos de organización conceptual dentro de prolongados procesos de estructuración que enlazan diversos planos; segundo, existe una progresiva asimilación de enfoques filosóficos y científicos, que en gran medida determinaron los parámetros aceptados para valorar las relaciones escolares y el conocimiento. Al examinar en su conjunto estos subperiodos, resalta el paulatino abandono del aspecto concreto y actual de los objetos, para fijar la atención en sus transformaciones.

Similarmente, las investigaciones psicogenéticas piagetianas han demostrado que en cierta etapa del desarrollo (al diferenciar la forma del contenido), el sujeto empieza a concebir lo real como un caso dentro de *conjuntos de relaciones posibles*, señal de una estructura mental más abarcativa que opera mediante síntesis de síntesis tendientes a prolongar "[...] *directa y necesariamente las precedentes, porque colman algunas de sus lagunas.*"¹³⁴

¹³⁴ Piaget, Jean y Inhelder, Barbel, *La psicología del niño*, Madrid, Morata, 1989, p. 132. Recordemos que una operación concreta "no sólo es una acción interiorizada que se combina con otras en sistemas de conjunto reversibles: también es, y por ello mismo, una acción acompañada de una toma de conciencia de sus propios mecanismos y sus propias coordinaciones." (Piaget, Jean y Inhelder, Barbel, *De la lógica... Op. Cit.*, p. 17). A su vez, al desligarse de los objetos el pensamiento supera un método de aproximaciones incompletas, pues las operaciones previas -llamadas por Piaget 'intuiciones'-, que sólo podían expresar relaciones cognitivas esporádicas, aisladas y no integradas en sistemas por depender del contenido, ahora son suplidas por un método que abarca todos los casos posibles.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Esta actitud conlleva una radical alteración en la concepción del mundo, porque al desligarse de las cualidades objetales el individuo transita *de lo real a lo posible y de lo actual a lo potencial*, marco donde surgen las hipótesis como instrumentos para determinar todo tipo de relaciones y no sólo aquellas susceptibles de comprobación directa. A su vez, los mecanismos conceptuales se apoyan tanto en lo que se está produciendo como en lo adquirido, ya que la abstracción empírica y la generalización inductiva quedan integradas en una estructura cualitativamente superior, formada por la abstracción reflexionante y la generalización constructiva.¹³⁵

En términos cognitivos, lo anterior supone un importante avance, pues la **abstracción reflexionante** expresa una reconstrucción mental que *no está directamente relacionada con los objetos sino con las actividades y operaciones del sujeto*. Del mismo modo, la **generalización constructiva** ocasiona una reorganización estructural que incrementa la extensión -como en la anterior-, al mismo tiempo que aumenta la intención. Frente a la primera generalización donde únicamente se asimilaban los nuevos observables a esquemas predefinidos, la segunda produce formas y contenidos distintos, haciendo posible relativizar los conceptos absolutos y utilizar explicaciones orientadas a reconocer y eliminar pseudonecesidades.

La estrategia hipotético-deductiva mencionada se integra por dos comportamientos básicos: **un método de análisis combinatorio**, el cual posibilita la consideración sistemática de todos los casos que intervienen en una transmutación, porque aislando las variables individuales y sometiénolas a un procedimiento combinatorio,

¹³⁵ Para Piaget, la abstracción reflexionante (que no es un mero reflejo), se divide en: *la abstracción proyectiva y la abstracción constructiva*. La primera proyecta sobre un plano superior B las adquisiciones obtenidas en un plano inferior A; la otra define una actividad mental

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

el adolescente adquiere una estrategia "[...] que le asegura la realización de un inventario exhaustivo de lo posible." *Un enfoque proposicional*, donde la verdad o falsedad de los enunciados se basa en la coordinación entre afirmaciones y negaciones, lo cual conduce al individuo a usar un lenguaje surcado por expresiones proposicionales -pese a no tener consciencia de su formalización-, así como por diversos tipos de vínculos lógicos.¹³⁸

Entendiendo las relaciones como *modos de organización que afectan objetos, fenómenos u otras relaciones* -creando un orden superior al registrado en los niveles inferiores, que además han sido integrados al conjunto-, su estudio en las conductas reales del sujeto impone elaborar instrumentos conceptuales para detectar las estructuras puestas en juego (por ejemplo, combinatorias, lógica de proposiciones y estrategias experimentales). Emplear la lógica como un álgebra ayuda a interpretar las conductas observadas, como también aporta un modelo abstracto para determinar los progresos, límites y causas del desarrollo cognitivo.

Sin embargo, reconocer algunas relaciones aisladas no conduce a su traducción inmediata en sistemas conceptuales, porque todo enfoque relacional depende de un contexto interpretativo. Un ejemplo trivial de las cuestiones anteriores es el siguiente: sean (p), (q) proposiciones y (-p), (-q) sus negaciones. Su agrupación multiplicativa da por resultado:

de reorganización. Vid. Piaget, Jean, *Investigaciones sobre la abstracción reflexionante*, Buenos Aires, Huemul, 1978, p. 6.

¹³⁸ Flavell, John, *La psicología evolutiva de J. Piaget*, México, Paidós, 1993, Cfr. p. 225. Igualmente Piaget, Jean y Inhelder, Barbel, *De la lógica...* Op. Cit., pp. 211-217. No olvidemos que los conectivos lógicos permiten obtener proposiciones compuestas a partir de enunciados atómicos. Entre los conectivos más usuales tenemos: negación, conjunción, disyunción, implicación material y bicondicional, cuyos símbolos respectivos son (-), (•), (v), (->) y (<->).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1. $p \bullet q$ (por ejemplo, este animal es un ave y vuela).
2. $\neg p \bullet q$ (por ejemplo, no es un ave, pero vuela. Caso de los insectos).
3. $p \bullet \neg q$ (por ejemplo, es un ave, pero no vuela. Caso de las aves truces)
4. $\neg p \bullet \neg q$ (por ejemplo, ni es un ave ni vuela. Complemento de 1).

Fuera de contexto estas frases parecen decir muy poco, aunque dejan ver un método para encontrar conjuntos de elementos relacionados y un lenguaje codificado que ponen al descubierto una estructura con nuevas posibilidades significativas. Evidentemente, esto sólo es un *agrupamiento multiplicativo*, pero de él se puede obtener por combinación un panorama exhaustivo al considerar la conjunción (\bullet) y la disyunción (\vee), lo que da una tabla de dieciséis posibilidades, cuya formalización es:

1.	0	Contradicción lógica
2.	$p \bullet q$	Conjunción
3.	$\neg p \bullet q$	No implicación recíproca de $q \rightarrow p$
4.	$p \bullet \neg q$	No implicación
5.	$\neg p \bullet \neg q$	Inversa o negación conjunta
6.	$(p \bullet q) \vee (\neg p \bullet q)$	Comb. De 2 y 3.
7.	$(p \bullet q) \vee (p \bullet \neg q)$	Comb. De 2 y 4.
8.	$(p \bullet q) \vee (\neg p \bullet \neg q)$	Comb. De 2 y 5. Bicondicional o equivalencia
9.	$(\neg p \bullet q) \vee (\neg p \bullet \neg q)$	Comb. De 3 y 4. Disyunción exclusiva
10.	$(\neg p \bullet q) \vee (p \bullet \neg q)$	Comb. De 3 y 5.
11.	$(p \bullet \neg q) \vee (\neg p \bullet \neg q)$	Comb. De 4 y 5.
12.	$(p \bullet q) \vee (\neg p \bullet q) \vee (p \bullet \neg q)$	Comb. De 2,3,4. Disyunción inclusiva
13.	$(p \bullet q) \vee (\neg p \bullet q) \vee (\neg p \bullet \neg q)$	Comb. De 2,3,5. Implicación recíproca
14.	$(p \bullet q) \vee (p \bullet \neg q) \vee (\neg p \bullet \neg q)$	Comb. De 2,4,5. Implicación material.
15.	$(p \bullet q) \vee (p \bullet \neg q) \vee (p \bullet \neg q)$	Comb. De 3,4,5. Incompatibilidad
16.	$(p \bullet q) \vee (\neg p \bullet q) \vee (p \bullet \neg q) \vee (\neg p \bullet \neg q)$	Comb. De 2,3,4, 5. Identidad

Las 16 combinaciones son operaciones nuevas y distintas (denominadas por Piaget "proposicionales", porque sólo consideran la verdad o falsedad de la estructura). Algunas consecuencias de su aplicación en el terreno cognitivo son: que permiten, y son las únicas que lo hacen, un razonamiento formal sobre las hipótesis enunciadas verbalmente, como por ejemplo en una discusión; en el dominio experimental ayudan a disociar factores, lo cual posibilita eliminar las hipótesis falsas y acceder a

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

sistemas explicativos más complejos; son clasificaciones de clasificaciones e integran el grupo de las dos reversibilidades, constituyendo así una generalización de las operaciones empleadas en el nivel precedente.¹³⁷

Por supuesto, lo dicho no debe interpretarse como una reducción logicista de la actividad intelectual, pues aun cuando las estructuras dan significado a las acciones del sujeto, no son idénticas a ellas. En todo caso, Piaget no pretendió axiomatizar la psicología, cuestión que consideraba impracticable al menos por tres razones:

- a) Por su complejidad, el pensamiento del niño y del adulto no pueden ser formalizados, siendo que sólo es posible extraer la estructura lógica de los hechos.
- b) El orden inherente a la axiomatización contradice en ciertos aspectos el orden genético de la construcción de las operaciones y no permite dar cuenta del papel desempeñado por las contradicciones, desequilibrios y reequilibraciones.
- c) La lógica axiomática es atomística y sus demostraciones lineales, mientras los mecanismos operatorios son psicológicos y se presentan en conjuntos estructurados que adoptan la forma de una espiral dialéctica.¹³⁸

¹³⁷ La primera reversibilidad ya ha sido referida (supra nota 16), como la inversión que lleva a la anulación de la operación directa ($A - A = 0$), característica de los agrupamientos de clase aditivos o multiplicativos. La segunda reversibilidad es la reciprocidad o simetría, donde la operación de partida compuesta por su recíproca, concluye en una equivalencia. Por ejemplo, si la operación de partida es distinguir dos conjuntos (A) y (B) en la forma $A < B$, la operación recíproca es anular esa diferencia o recorrerla en sentido contrario, de ahí si ($A \leq B$) y ($B \leq A$), entonces: ($A = B$). Esta reversibilidad identifica los agrupamientos de relación y se funda en conductas anteriores como la simetría (espacial, perceptiva, motora, etc.). Cfr. Piaget, Jean y Inhelder, Bárbel, *Psicología del niño*, Op. Cit., pp. 136-137.

¹³⁸ Droz, R. y Rahmy, M., *Cómo leer a Piaget*, FCE. México, 1984. pp. 36-40. Vid. Piaget, Jean, *Lógica y Psicología...* Op. Cit. pp. 85-88. Una exposición clara del tratamiento lógico que da Piaget al estadio inter-operacional en Castorina, J. A. y Palau, D. G., *Op. Cit.*, Capítulos 4 y 5. Sobre el mismo tema conviene examinar Piaget, J. y Inhelder, B., *De la lógica...* Op. Cit., pp. 232-255 y Flavell, J., *Op. Cit.*, pp. 232-235.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En otro orden de ideas, aceptando cierto paralelismo entre el desarrollo intelectual y la evolución moral, una característica más del nivel inter-es su unificación del comportamiento social y las normas aprendidas. Esto quiere decir que el método cognitivo de análisis combinatorio, en el plano socio-afectivo se traduce en una actitud encaminada a ponderar distintos criterios con el fin de comparar e integrar diversas ideas en un sistema de valores significativo. Así, al ejercitar su conciencia y adquirir nuevos valores el sujeto abre paso a la autonomía, pues si la diferenciación de los otros era condición para formar su personalidad, ahora surge la necesidad de un trabajo colectivo fundado en la cooperación. Por tanto, al diferenciar la forma y el contenido de las reglas que hacen del "deber" una norma rígida e impuesta desde el exterior, éstas se flexibilizan y dan paso a una concepción donde los juicios implicativos propician tomas de conciencia sobre las circunstancias que rodean a los actos, produciendo una resignificación de nociones tales como 'rectitud' y 'justicia', e incorporadas a un marco regido por el principio de equidad.¹³⁹ Visto de esta manera, relativizar la moral absoluta permite al adolescente comprender que

[...] nunca se define la igualdad sin tener en cuenta cómo está situado cada individuo. En el dominio de la justicia retributiva, la equidad consiste en determinar cuáles son las circunstancias atenuantes. [Y añade que en el dominio de la justicia mencionada, la equidad consiste en], definir los matices de la igualdad.¹⁴⁰

Resumiendo, la exposición precedente cobra importancia al considerar los diversos planos inscritos en la construcción del discurso educativo, pues el método combinatorio mencionado permite encuadrarlos temporalmente dentro un amplio proceso, cuyos

¹³⁹ Vid. Piaget, J., *El criterio moral... Op. Cit.*, pp. 335-338.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

rasgos predominantes son la ruptura de absolutos culturales, el descubrimiento de las relaciones educativas y la búsqueda regularidades para definir e interpretar los componentes pedagógicos. Asimismo, ese método sirve para demostrar las interdependencias que las teorías educativas mantuvieron con los marcos conceptuales y socio-culturales del periodo estudiado.

Proceso marcado por avances y retrocesos, como veremos a continuación, que inicialmente estuvo condicionado por la obsesión de crear un método didáctico eficiente, cuyo replanteamiento debió esperar hasta el siglo XX con los trabajos que alentaron la búsqueda de otras alternativas -por ejemplo, la escuela nueva-, pero que también permitió recuperar al maestro y al educando, ambos elementos poco considerado hasta entonces en la educación. Justamente, ese uno de los más importantes logros de la etapa en cuestión, pues se concede a los sujetos una importancia semejante a la otorgada al contenido y a las estrategias de aprendizaje.

Por último, no sobra decir que el uso generalizado de las relaciones no alcanzó su madurez definitiva hasta el siglo pasado, cuando la asimilación de varios procesos precedentes permitieron replantear los problemas pedagógicos. Movimiento que siguió dos grandes rutas: una, el análisis sociológico, dedicada a establecer leyes para explicar los vínculos entre educación individuo y la sociedad; otra, aquél que buscó explicar el aprendizaje partiendo de las relaciones del sujeto consigo mismo y con su entorno. En ambos casos, importa subrayar que esas líneas contaron con raíces filosóficas específicas, producto del rechazo a las tesis metafísicas, así como a los reduccionismos empiristas y racionalistas.

¹⁴⁰ Piaget, J., *The moral judgment of the child*, citado por Maier, H., en *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*, Buenos Aires, Amorrortu, 1991, p. 163.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3.2. EL REALISMO PEDAGÓGICO, DE TRADICIÓN A REVOLUCIÓN

Inaccesible a la luz, infinitos rodeos y mil pérdidas veredas enroscadas y tortuosas imposibilitan al que se aventuraba en él a dar con el camino de retorno.

M. Maunier.

Rastrear la formación del *sujeto* en las teorías educativas, ineluctablemente remite al complejo entramado discursivo de los siglos XVII y XVIII, cuyo entrecruzamiento de proyectos pedagógicos dispares no imposibilita reconocer cierta tendencia orientada a prescribir los límites y funciones del trabajo docente. Sin pretender elaborar un catálogo exhaustivo, dos son los temas que abordaré en el presente apartado: primero, determinar el horizonte cultural con objeto de identificar sus impactos en el área educadora; segundo, examinar el marco conceptual que permitió definir a uno de los sujetos educativos, el maestro y su oficio.

Desde este punto de vista, generalmente se considera que los factores involucrados en las transformaciones ocurridas durante esta etapa pueden reducirse a diversos momentos, entre ellos podemos mencionar tanto la crisis del poder religioso como la acumulación-producción capitalista. No obstante, tal enfoque no deja del todo claro de qué manera se estaban superando los esquemas feudales, además de dejar sin una justificación precisa el papel desempeñado por otros aspectos no menos importantes, como por ejemplo el nacimiento de cierto enfoque político-moral laico asociado a los primeros movimientos nacionalistas -gestados en las agrupaciones lingüísticas y etnoculturales-, y a la reflexión sobre el incipiente Estado Moderno. Movimientos que si bien no surgen en el mismo lapso de tiempo, no por ello podemos considerarlos menos determinantes en el estadio que analizaremos. De hecho, dichas



interpretaciones dejan ver sus más importantes carencias cuando pretenden explicar por qué si hubo esfuerzos por integrar las nuevas demandas político-económicas y los hallazgos técnico-científicos a los planes de estudio, la instrucción occidental todavía permaneció sujeta al pensamiento grecolatino. En efecto, los educadores humanistas jamás se propusieron cuestionar las concepciones clásicas sobre el mundo y su conocimiento; por el contrario, siempre trataron de conciliarlas con la doctrina cristiana.¹⁴¹

En tales condiciones, fenómenos como la institucionalización escolar, el creciente control estatal de los planes de estudio o la redefinición de las metas educativas, no fueron únicamente resultado de exigencias sociales; igualmente respondían a reordenamientos en el saber. Específicamente, la ruptura del orden epistemológico que partía de Platón y Aristóteles y el consecuente abandono del paradigma substancialista, son un ingrediente central para entender el panorama cultural donde los sistemas explicativos renunciaron a los objetos para ocuparse de las relaciones.¹⁴²

Para situar un ejemplo del cambio mencionado, conviene observar la exposición piagetiana respecto al caso de la física, misma que comprende tres mecanismos fundamentales, a saber:

1) El pasaje de las pseudonecesidades a la necesidad lógica y causal.

Definido por la alteración del significado atribuido a los datos aceptados como nece-

¹⁴¹ Recordemos que Erasmo, uno de los principales forjadores del paradigma educativo humanista, colocó en primer plano la versión neoplatónica del Logos cristiano al manifestar que el Verbo está contenido en las palabras. Al mismo tiempo, se reactivó la lógica aristotélica para organizar los textos impresos, si bien no rebasó el plano de las palabras y poco impactó las prácticas concretas. Cfr. Bowen, J., *Op. Cit.* Vol. 3, pp. 34-36.



sarios, este mecanismo implica superar una confusión entre lo generalizado por la interpretación y lo que se entiende como el *deber ser* del fenómeno -admitido teóricamente, pero sin demostración fáctica-, como también supone una diferenciación entre lo que sucede realmente y su explicación normativa. Precisiones que hacen parecer sumamente equivocado

[...] acusar a Aristóteles de "no observar" la naturaleza, así como pensar que es la observación de la naturaleza lo que caracteriza primordialmente la revolución científica del siglo XVII. *No es de la empiria de donde surgirá la ciencia moderna. Aristóteles era empirista. Sus "errores" como físico no se deben a una manifiesta incapacidad para observar o a un rechazo de la observación empírica, sino a las suposiciones epistemológicas que introduce en sus "lecturas" de la experiencia y, por consiguiente, al uso que hace de la observación.*¹⁴³

En esta medida, eliminar las pseudonecesidades derivadas de esos presupuestos demandó reconocer que las compensaciones utilizadas para sostener las teorías eran insuficientes frente a las contradicciones. Cuestión que no refiere una simple acumulación, sino un mecanismo donde contradicciones y compensaciones son ordenadas conforme a sucesivos desequilibrios y reequilibraciones.

2) El pasaje de los atributos a las relaciones. Su función consiste en subrayar el abandono de las explicaciones esencialistas para atender el descubrimiento de regularidades o leyes, es decir, al investigar las condiciones en que se cumplen ciertos fenómenos surge la necesidad de formalizar sus relaciones mediante procedi-

¹⁴² Como veremos en el siguiente apartado, otro elemento involucrado en al derrota histórica del enfoque sustancialista fue la creación de la lógica matemática.

¹⁴³ Piaget, Jean y García, Rolando, Op. Cit., pp. 63 y 84-86. (El subrayado es nuestro). En el presente estudio, supra pp. 66.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

mientos matemáticos y de medición. El centro de esta perspectiva se encuentra en la individualización de los datos, porque si algunos funcionan como *invariantes* sujetos a un marco interpretativo otros cambian alternativamente.¹⁴⁴ De tal suerte, medir no sólo sugiere alejarse de las referencias cualitativas del objeto, igualmente exige comparar, establecer relaciones, y por ello mismo,

Reemplazar una discusión acerca de las propiedades características de un cuerpo por una discusión acerca de sus relaciones con otros cuerpos significa modificar el tipo de pregunta que uno se propone responder para "explicar el movimiento". Significa, asimismo, relativizar los conceptos que aparecerían como absolutos.¹⁴⁵

3) Transición a las explicaciones relacionales del mundo. Conforme a lo expuesto, si los modelos substancialistas -estáticos y esencialistas-, dirigieron su atención a responder la pregunta ¿qué es?, la visión relacional se cuestionó por las condiciones que determinan los fenómenos, es decir, se preguntaron ¿bajo qué condiciones aparece x?. Por supuesto, en un mundo regido por pseudonecesidades hay poco lugar para hallar nuevas posibilidades, mas, al comprender que los fenómenos se transforman, los marcos usados para explicarlos comienzan a relativizar los conceptos adquiridos, esto es, se reconoce que las realidades fenoménicas no aparecen aisladas sino en conjuntos de *posibles relaciones*.

¹⁴⁴ Los trabajos de Galileo sobre el movimiento consideran el *tiempo* (t) y la *distancia* (d) como invariantes o constantes. Por su parte, los productos cartesianos (derivados de las coordenadas del plano), exhiben igual invariabilidad en la geometría analítica. Vid. Koyré, A., *Estudios galileanos*, México, Siglo XXI, 1998, pp. 76-79.

¹⁴⁵ Piaget, Jean y García, Rolando, *Op. Cit.*, p. 64. Más adelante acotan: "este pasaje de atributos a relaciones y esta consiguiente relativización no es privativa de la revolución científica del siglo XVII; presidirá todas las grandes revoluciones que sufrió la mecánica. También la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tal liberación del objeto ayuda a entender por qué las relaciones son el factor que determinan sus circunstancias y propiedades, tal como lo advierte Descartes quien observa al respecto lo siguiente:

[...] se ha de notar en primer lugar que todas las cosas, en el sentido que pueden ser útiles a nuestro propósito, cuando no consideramos sus naturalezas en tanto que aisladas, sino que las comparamos entre sí, a fin de que sean conocidas unas a partir de otras, pueden ser llamadas absolutas o relativas.¹⁴⁶

En este marco, el paso de las clasificaciones a los métodos comparativos trajo profundas alteraciones en la concepción del mundo, pues al introducir nociones tales como *correspondencia* o *comparación* -unidas a la idea de cambio-, nace el concepto *ley* para identificar algunas relaciones en cada área del conocimiento.¹⁴⁷

Asimismo, los métodos comparativos no sólo buscaban descubrir semejanzas, sino principalmente desentrañar regularidades en las diferencias, según criterios previamente definidos. Ideas que concuerdan con el rechazo de las semejanzas, pues como puntualiza Foucault, desde principios del siglo XVII prevaleció un enfoque donde

longitud y el intervalo de tiempo [duración del espacio de tiempo y el espacio que ocupa], propiedades absolutas para la mecánica newtoniana, serán relativizadas por Einstein."

¹⁴⁶ Descartes, R., *Reglas para la dirección del espíritu*, Madrid, Alianza, 1984. Regla VI, pp. 88-94. A lo largo de su exposición Descartes no usa los términos *absoluto* y *relativo* en sí mismos sino en "*relación a* y en *dependencia del orden instituido en la Mathesis universalis*." (véase nota 32 de esa edición). Al respecto, Foucault dice: "Y justo en esto consiste el método y su "progreso": en remitir toda medida (toda determinación por igualdad o desigualdad) a una puesta en serie que a partir de lo simple, haga aparecer las diferencias como grados de complejidad." Foucault, M., *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI, 1997, p. 60.

¹⁴⁷ Esta búsqueda regularidades también se nota en las investigaciones médicas, donde Vesalio, Servet y Harvey substituyen los glosadores de Galeno por un conocimiento directo sobre el cuerpo humano.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La similitud ya no es la forma del saber, sino, más bien la ocasión del error, peligro al que uno se expone cuando no se examina el lugar mal iluminado de las confusiones. [Y agrega,] el saber del siglo XVI deja el recuerdo deformado de un conocimiento mezclado y sin reglas en el que todas las cosas del mundo podían acercarse por el azar de las experiencias, tradiciones y credulidades.¹⁴⁸

Todo este proceso guarda similitudes con el desarrollo de las teorías educativas, pues en el caso del *realismo pedagógico* -considerado un parteaguas en la evolución de esas teorías-, unidas a las rupturas dirigidas a integrar los nuevos contenidos técnicos y científicos en los estudios escolares, permanecen vínculos y continuidades con los modelos humanistas.¹⁴⁹

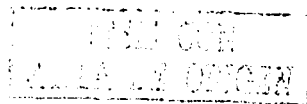
Actitud contradictoria, reflejo de un pensamiento vacilante aún no desligado de los objetos, pero que comenzaba a entender y aplicar las relaciones. A nuestro juicio, esta situación explica la articulación de diferentes planos, los cuales resaltan la decadencia del modelo educativo iniciado en el período grecolatino, así como las propuestas que aparecieron en los siglos XVII y XVIII.¹⁵⁰

Indudablemente, esos planos con posiciones no siempre reconciliables, aportaron elementos y condicionaron las prácticas e interpretaciones educadoras, siendo además útiles para explicar por qué las pugnas entre católicos y protestantes todavía

¹⁴⁸ Foucault, M., *Op. Cit.*, pp. 57-58. Sobre las características de la semejanza en las explicaciones del mundo (*convenientia, aemulatio, analogia y sympathia*), ver pp. 26-42.

¹⁴⁹ El realismo pedagógico se relaciona con algunas anticipaciones de los humanistas renacentistas (por ejemplo, Erasmo, Vives, Moro, etc.), quienes criticaban el formalismo cultural y pedagógico; exaltaban la naturaleza y defendían la experiencia. Pese a ello, es durante el siglo XVII -principalmente en los países reformistas-, cuando logró consolidar sus tesis. A grandes rasgos, éstas consistían en: incrementar el valor asignado a las ciencias naturales y el conocimiento útil; la necesidad de incluir en los métodos didácticos la observación y la experiencia directa; una reforma institucional para adecuar los estudios a los cambios y promover una instrucción técnico-científica.

¹⁵⁰ Dichas críticas cuestionaron los diversos formalismos históricos, lógicos y lingüísticos del proyecto humanista, sus ideales inalcanzables y sus métodos lentos e ineficientes.



serán un punto de referencia básico para elucidar, por ejemplo, el contexto en el que surgieron la querrela entre antiguos y modernos, la relevancia adquirida por las lenguas vernáculas ante el latín y, sobre todo, la emergencia de una racionalidad metódica cuya dirección profana y desacralizada sentó las bases para comprender la naciente época moderna y su propuesta de una nueva escuela.¹⁵¹

Por ejemplo, en el plano socioeconómico la proliferación de las ciudades ocasionó el surgimiento de una cultura urbana que separó las actividades por sexos, propició el flujo-acumulación de capitales e impulsó las reformas religiosas. De igual manera, favoreció la aparición de comunidades más complejas y el nacimiento de los estratos sociales -inicialmente formados por artesanos y comerciantes-, alentados por la noción de *movilidad social*. En especial, la asimilación que hicieron esas capas del concepto *progreso*, devino en una convicción: "[...] *la movilidad y, por ende, el status social eran accesibles a través del esfuerzo, la tenacidad y la disciplina personales del trabajo y el ahorro*".¹⁵²

Desde luego, tal apertura obedecía al reacomodo de las fuerzas socioeconómicas; pero no olvidemos que estaba sustentada en un marco conceptual empirista y racionalista que fragmentaba los objetos de estudio. Justamente, esta interpretación que reduce el todo a las partes, determinó la aparición de ciertas ideas, cuya importancia se advierte al contrastarlas con algunos presupuestos y prácticas educadoras, de entre ellas podemos mencionar:

¹⁵¹ Sobre este punto son valiosos e ilustrativos los comentarios de Garin referentes a las modalidades asumidas por esa "querrela" en la cultura, que si bien se remonta al siglo XV toca una parte importante del XVII. Vid. Garin, E., *Op. Cit.*, pp. 197-200 y 240-244.

¹⁵² Aguirre Lora, M. E., *Op. Cit.*, pp. 58 y ss.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- a) La *autorrealización*, problema ligado a la regulación de las aspiraciones sociales, que entre otros factores motivó la identificación del progreso y los estudios realizados.
- b) La *administración del tiempo personal*, preocupación que halló sustento en las indagaciones científicas sobre el movimiento -las cuales substituyeron la eternidad medieval por intervalos temporales definidos por un punto de partida y otro de llegada-, repercutiendo además en la división escolar por grados, así como en el uso fragmentado del tiempo empleado en la escuela para enseñar y aprender.
- c) Finalmente, tenemos la *asociación trabajo-instrucción*, ya que al incluir las actividades manuales en el *currículum escolar*, se estableció un equilibrio frente a la tradición verbal y libresca, hecho que dio por consecuencia la conexión entre producción y escuela.

En torno al plano político-cultural, encontramos un proceso similar, pues las controversias sobre el absolutismo y las propuestas democratizadoras señalan una individualización de los particulares frente a los incipientes estados modernos. Punto en el cual se debe destacar la irrupción de una lógica técnico-instrumental encaminada a ejercer mayores y mejores controles, tales como la institucionalización escolar y la intervención estatal en la enseñanza.

Consecuencia de esta perspectiva fue que la instrucción se consideró no sólo un instrumento útil para formar trabajadores capacitados que desempeñaran funciones administrativas o ciertos oficios; además, se le utilizó como un arma ideológica para zanjar cualquier disputa religiosa, política o nacionalista. En pocas palabras, un

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

estado-guardián que pretendía encauzar las actividades sociales, no podía asignar al maestro de la escuela elemental otro papel que el de vigilar a los alumnos, en detrimento de su formación humana.

Siguiendo estos lineamientos, podemos afirmar que si los esfuerzos comenianos para revalorar la figura docente son significativos, quienes se dedicaban al oficio de enseñar quedaron entrampados en un doble discurso, pues reducidos a cumplir labores operativas en una estructura de poder se veían a sí mismos como sujetos idealizados por un *apostolado* que nunca pretendió beneficiarlos, tal como veremos en el siguiente apartado.¹⁵³

Por último, en el plano científico-tecnológico, las teorías cosmológicas, las exploraciones, el desarrollo de la física y las artes manuales, lentamente socavaron el enfoque sustancialista. Primero, porque derrumbaron varias creencias falsas, como la teoría geocéntrica o la idea de un planeta plano; segundo, porque dieron impulso a la difusión de un lenguaje natural expresado en clave matemática, cuya aplicación geométrica trasladó el interés por resolver los problemas clásicos de longitud, área y volumen, a los problemas relativos al tiempo y el movimiento.

Dicha concepción del mundo natural -mecánico en su funcionamiento y mensurable en sus efectos-, pasó de la física a las demás ciencias, transformando la enseñanza universitaria y después la elemental, si bien en lucha abierta con la iglesia y por diversos caminos: desde la disputa lingüístico-literaria sobre si las lenguas verná-

¹⁵³ Comenio no sólo impulsó la profesionalización, también identifica al maestro con el Sol para resaltar la autoridad moral, la generosidad y la sabiduría de su oficio. En una tradición que va de las doctrinas órfico-pitagóricas hasta el medievo, la dignificación del enseñante y su oficio pasó por su solarización, concepto de hondos matices religiosos que descansa en la actualización de un destino idealizado y mesiánico -el *apostolado pedagógico*-, que perfiló

culas podían expresar ideas serias hasta la búsqueda de nuevas maneras de formar estudiantes capaces de investigar y descubrir científicamente, como sucedió en las universidades inglesas o las italianas (por ejemplo en Oxford, Cambridge, Bolonia, Padua, Florencia).

En conclusión, la mezcla de varios componentes extra académicos inmersos en la constitución de los discursos pedagógicos ocasionó una serie de ambigüedades, pues apoyadas en analogías y generalizaciones vagas, las teorizaciones formularon una concepción idílica de maestros y alumnos, donde éstos recibían determinados atributos deseados, sin reconocer lo que realmente eran. Por tanto, carentes de metodologías precisas, las discusiones pedagógicas yuxtaponían los requerimientos emanados de otros dominios, pero al mismo tiempo se negaban a desechar ciertas ideas como la doctrina de las *facultades mentales*, con lo que terminaron haciendo de los *sujetos educativos* no más que una metáfora.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

la importancia de la actividad educadora conforme a un proyecto transnacional dirigido a renovar el mundo. Cfr. Comenio, J. A., *Didáctica Magna*, México, Porrúa, 1998, p. 98.

3.2.1. DISCURSO Y DIDÁCTICA EN LAS TEORÍAS EDUCATIVAS

Si la realidad es inconcebible, será preciso forjar conceptos inconcebibles.

G. F. W. Hegel, *Diferencia entre los sistemas de filosofía de Fichte y Schelling*.

La concatenación de eventos e ideas descritos ayuda a situar el contexto donde surgieron los nuevos enfoques pedagógicos, pero no explica sus transformaciones. En contraste, el análisis epistemológico revela la construcción de un nuevo marco conceptual que desligándose del carácter cultural absoluto atribuido a los autores clásicos, permitió emprender la reorganización escolar. Trabajo marcado por desequilibrios y rupturas parciales, pues si en algunos aspectos se acude al debate entre humanismo real y humanismo literario, los problemas ahora respondían a expectativas distintas. Dos hechos reflejan este movimiento, por un lado, la búsqueda de una instrucción útil que sustituyera los libros por las cosas, la memorización por el contacto real con la naturaleza, el verbalismo por el diálogo con hombres y culturas diferentes producto de los viajes; por otro, los métodos que fueron integrando las críticas y proyecciones derivadas de ciertas posiciones filosóficas y científicas.¹⁵⁴

En tales circunstancias, las críticas antes aisladas se enlazan en un proceso de individualización, visible en la tendencia que impulsó la interiorización del conocimiento y su aplicación práctica -con ciertos matices podemos agrupar en ella a Moin-taigne, Charon y Descartes-, complementada por otra vertiente más lúdica pero no

¹⁵⁴ A mediados del siglo XVII, en Inglaterra, W. Petty proponía un enfoque técnico-científico en contraste con la tendencia literaria asumida por los educadores reformistas. A su vez, J. Dury reconocía la necesaria relación entre la organización lógica del conocimiento y los procesos psicológicos mediante los cuales se adquiere, actitud compartida por Comenio. Cfr. Bowen, J., *Op. Cit.*, Vol. III, p. 144.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

menos crítica que, desde Erasmo y Rabelais hasta Shakespeare y Molière, empleó la sátira para burlarse del autoritarismo y la rigidez docente, poniendo al descubierto las relaciones entre maestros y alumnos.¹⁵⁵

Paralelamente, el nuevo marco conceptual propició el surgimiento de utopías donde educar ya no era sinónimo de almacenar datos, sino un remedio para afrontar los males sociales.¹⁵⁶ De esta forma, el aprendizaje dejó de ser un lujo carente de utilidad, para cobrar importancia e incluir alternativas derivadas del empirismo y el racionalismo. Más aún, *Cristianópolis* (V. Andrea, 1619), *La Ciudad del Sol* (T. Campanella, 1625) y *Nueva Atlántida* (F. Bacon, 1627), no sólo continuaban *Utopía* de Moro, sino que indican la separación del pensamiento religioso y el acercamiento a la ciencia, según se ve en las palabras de Bacon respecto a *La Casa de Salomón*,

El objeto de nuestra fundación es el conocimiento de las causas y secretos movimientos de las cosas; y el engrandecimiento de los límites de la mente humana para la realización de *todas las cosas posibles*¹⁵⁷

¹⁵⁵ La primera atacó la inutilidad de acumular datos sin uso, sin relación y apegados a excesivos formalismos (como ejemplos véanse Montaigne, M., *Loc. Cit.*, *Ensayo* 26 y Descartes, R., *Discursos...* *Op. Cit.* pp. 71-75). Menos seria, la otra se usó para exhibir la pedantería docente (véase Molière, *El burgués gentil hombre*, Acto II, escena VI y *El enfermo imaginario*). Un divertido recuento de esas sátiras en Marconada, M. A., *Op. Cit.*, Vol. 2, pp. 320-338.

¹⁵⁶ En opinión de Campanella reducir la educación a la memoria "incapacita al hombre, pues de ese modo no se dedica a conocer las cosas sino solamente las palabras de los libros y de tal manera envilece su alma con signos muertos." Campanella, T., *La Ciudad del Sol* en Moro. Campanella. Bacon. *Utopías del renacimiento*. México, FCE, 1995, p. 156.

¹⁵⁷ Bacon, F., *Nueva Atlántida* en Moro. Campanella. Bacon, *Op. Cit.*, p. 263. (El subrayado es nuestro). El proyecto descrito en *La Casa de Salomón* (pp. 263-272), junto a la *Teoría de los ídolos* (*Novum Organon*, Madrid, Sarpé, 1984, I, 39-63, pp. 40-54), son una de las fuentes del realismo pedagógico, porque al criticar las supersticiones y recuperar la experiencia personal, postularon la formación de un carácter inquisitivo en los alumnos, reforzada por una estrategia donde éstos serían guiados a observar y experimentar sistemáticamente en lugares apropiados (granjes, talleres, etc.); aprenderían diversas disciplinas, en contacto con la realidad; vincularían trabajo y escuela, ciencia y tecnología para dominar la naturaleza y, principalmente, entenderían el saber como un todo relacionado. Sobre las convergencias entre Campanella y Bacon, Vid. Garin, E., *Op. Cit.*, pp. 200-203.

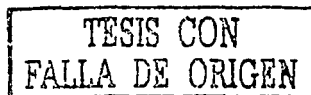
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Ciertamente, ni los críticos ni los utopistas formularon programas escolares específicos, pero sus contribuciones ligadas al induccionismo baconiano y al intuicionismo cartesiano,¹⁵⁸ prepararon el ambiente intelectual para que educadores como Andrea, Alsted, Ratke y Comenio, intentaran sistematizar su trabajo mediante una nueva técnica: la didáctica, dedicada a replantear los problemas, conceptos y procedimientos de la enseñanza.

Pese a todo, la repercusión de aquellas propuestas alcanzó las universidades y las sociedades científicas antes que las escuelas elementales, debido a que los conflictos religiosos y una percepción socio-política moralizante viciaron su introducción en los niveles iniciales. Efectivamente, las demandas extra académicas, la carencia de recursos metodológicos precisos y las necesidades impuestas por lo inmediato, derivaron en generalizaciones e inferencias que retardaron la superación de pseudonecesidades y la consiguiente construcción teórica; desarrollando en su lugar, una normatividad prescriptiva que no siempre atendió los intereses educativos ni la necesaria investigación en este dominio. Temas donde la reflexión pedagógica fue reemplazada por discursos dirigidos a justificar, incluso los retrocesos en la definición de los sujetos y las relaciones.

Particularmente, la educación elemental empleó las relaciones únicamente para integrar los contenidos escolares entre sí y con el quehacer docente. Primera etapa del nivel inter-objetal, cuyos característicos avances y retrocesos explican las contradicciones presentes en los proyectos más representativos de aquel momento, el

¹⁵⁸ De hecho, su impacto se advierte primero en la enseñanza de las lenguas y después en las materias científicas, a las que aportaron un orden normativo supuestamente análogo a la naturaleza de las cosas. Cfr. Larroyo, F., *Op. Cit.*, pp. 356 y ss.



comeniano y el jesuita, diferentes en sus fines pero idénticos en su preocupación por el método, el orden, la disciplina, la actividad infantil y su apego al humanismo.¹⁵⁹

Visto así, la traducción comeniana del enfoque relacional a las prácticas escolares -semejante al ideado por Bacon-, parte de un doble supuesto: una naturaleza ordenada, cuyos objetos se presentan relacionados; un método único de enseñanza, cuya analogía con los procesos naturales, su respeto al tiempo y la edad, permitiría desarrollar las facultades mentales mediante una educación enciclopédica, en abierta oposición a la escuela anterior, porque

Mientras todo está relacionado, mientras las ciencias forman un todo y son como las ramas de un árbol, la escuela, en vez de ofrecer la enciclopedia del saber según el ritmo verdadero, daña el organismo de la ciencia y lo confunde todo.¹⁶⁰

Paradójicamente, la pretensión de enseñar con rapidez, seguridad y amabilidad todos los conocimientos, además de formar el carácter, en los hechos se vio reñida con las innovaciones comenianas sobre una escuela-taller donde el aprendizaje escolar debía situar al alumno en contacto con las cosas, ayudarlo a descubrir las relaciones naturales, así como posibilitar la vinculación entre actividad manual y estudios, pues el método se convirtió en una guía impersonal e incapaz de reconocer diferencias, no sólo entre los individuos sino incluso en las materias.

¹⁵⁹ Las tesis humanistas sobre una concepción más digna e igualitaria del hombre, inicialmente recogidas por los reformistas para modelar su proyecto educador público y gratuito, orientado a difundir las ideas evangelizadoras y promover la lectura e interpretación personal del texto bíblico; también son recuperadas por los católicos contrarreformistas, en el consistente programa escolar jesuita, enmarcado por las guerras y un aparato represor cuyos instrumentos fueron el Tribunal del Santo Oficio y el *Index Librorum Prohibitorum*, originados en el Concilio de Trento (1545-1564). Cfr. Marconada, M. A., *Op. Cit.*, Vol. 2., pp. 305-316.

¹⁶⁰ Cfr. Garín, E., *Op. Cit.*, pp. 213.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Por otra parte, bajo la hipótesis de una continuidad orgánica, la búsqueda de principios que rigen el crecimiento mental infantil sin mayor justificación colocó en un mismo plano, la tesis empirista del conocimiento que va de los sentidos a la inteligencia y el presupuesto de una estructura formal de la materia dentro de una pauta psicológica, pretendiendo establecer así un nexo entre aprendizaje y enseñanza.

Naturalmente, estos contrastes no afectaban el exterior del modelo educativo, pero en su interior originaban severas contradicciones, por ejemplo, frente al postulado de una inteligencia que debe descubrir el significado de la experiencia, se mantuvo la repetición como un elemento necesario, pues el maestro luego de haber explicado la lección, debía invitar al alumno a reproducir lo dicho en el mismo orden, "a explicar las reglas empleando las mismas palabras y los mismos ejemplos."¹⁶¹

Al mismo tiempo, si se pide que la memoria se ejercite después de la comprensión, el recurso más empleado fue el manual escolar, donde "se encuentra graduado y elaborado todo lo que el niño tiene que aprender: nada debe buscarse fuera del manual si se quiere evitar la distracción y la confusión."¹⁶² Posición acorde a la secuencia de los temas conforme a la edad y el uso de libros ilustrados, pero que limitaba el pensamiento y la creatividad de docentes y alumnos.

Finalmente, en este esquema el maestro ocupa un lugar central, porque le corresponde poseer ese saber enciclopédico, como también organizarlo en minuciosos programas de estudios, dirigir la observación de los alumnos, economizar tiempo y recursos, vigilar el cumplimiento del reglamento, mantener la disciplina, aplicar el método, esto es, garantizar el máximo aprovechamiento del tiempo.

¹⁶¹ Comenio, J. A., *Didáctica magna*, Op. Cit., p. 92 y *passim*.

¹⁶² Cfr. Palacios, Jesús, *La cuestión escolar*, Barcelona, Laia, 1989, p. 19.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En el otro extremo, el modelo jesuita también asumió el pensamiento humanista (Morc, Vives, Erasmo). Empero, se estudia los autores grecolatinos clásicos para evitar el presente, sin más lenguaje que el latín y bajo una censura que previamente eliminó los temas contrarios a la fe católica. Pese a ello, el curriculum jesuita basado en el método, el orden y la disciplina, aportaba una sólida formación gramática, lógica y filosófica a sus estudiantes.

En este contexto, caracterizada por sus repeticiones, acelerado e intenso ritmo de actividades y constante vigilancia del alumno, la educación jesuita no sólo creó las "tareas y deberes escolares" con el fin de mantener siempre ocupado al estudiante y erradicar el tiempo ocioso, sino que desarrolló un sistema para mantener la motivación no por el miedo al castigo, sino por un sistema de emulación que fomentaba mediante concursos y premios. La competencia y participación continua eran el centro, cuyo eje giraba en torno a la división de todas sus clases en dos "ejércitos" que libraban una guerra imaginaria, pero no menos demandante.

Dichas estrategias se reunieron en 467 reglas que integran la *Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu*, documento básico para entender los objetivos y factores organizativos de aquella institución, que bajo la forma de un código simplificado, por primera vez en la historia de la pedagogía, se ocupaba de "instruir rápidamente a todos los jesuitas consagrados a la enseñanza, acerca de la naturaleza, extensión y las obligaciones a su cargo."¹⁶³

¹⁶³ Vid. Gonzalbo Aizpuru, P., "Reforma y Contrarreforma, el proyecto educativo jesuita" en Aguirre Lora, M. E. (Coord.), *Juan Años Comenio. Obra, Andanzas, Atmósferas*, México, CESU, 1993, pp. 39-61. En este estudio, además se señalan algunas repercusiones del trabajo misionero y educativo de los jesuitas en América.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Otra innovación de este código es que reglamenta el intercambio de experiencias e información entre docentes, así como un método y una doctrina únicos. Adicionalmente, su atención sobre la relación maestro-alumno introdujo en el escenario educativo el estudio del comportamiento

cosa que sólo era posible si el educador, en vez de quedarse lejos del alumno, se aproximaba a él para conocerlo mejor y poder cambiar su acción, según la diversidad de sus naturalezas.¹⁶⁴

Resumiendo, junto a los indiscutibles méritos de los proyectos educativos comeniano y jesuita (ambos elaborados por educadores), se observa, entre otros límites, un enciclopedismo científico-literario, para el cual "toda la preocupación estaba centrada en la lógica externa de organizar la materia."¹⁶⁵

Por ende, la participación conferida a los padres de familia en la educación y la dignificación docente no salvaron a la escuela elemental de asumir una función reproductora y autoritaria, propia de las instituciones empleadas por el naciente Estado Moderno para vigilar y regular las conductas; cuyos intentos por universalizar el conocimiento no van más allá de un esquematismo que modela el comportamiento de acuerdo a un paradigma racionalista, pedagógicamente entendido como un pensamiento inmutable e incontrovertible, expresado en el método, los manuales y el dominio absoluto del maestro sobre alumnos y situaciones. Desde otro marco conceptual, la Ilustración realizó un parcial ajuste de cuentas a las limitaciones racionalistas, pues aunque adoptó varios de sus principios, colocó su interés en la certeza experimental originada por el estudio de la naturaleza, cambiando evidencias por experiencias.

¹⁶⁴ Durkheim, Emilio, *Op. Cit.* p. 330.

¹⁶⁵ Bowen, J., *Op. Cit.*, Vol. III, p. 227.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3.3. DISCIPLINA, MORAL Y EDUCACION INFANTIL

Desconocemos a la infancia y con las falsas ideas que de ella tenemos, cuanto más avanzamos en su conocimiento más nos desviamos.

J. J. Rousseau, *Emilio o de la educación*.

Como se ha expuesto en el apartado anterior, el descubrimiento e introducción del enfoque relacional al ámbito educativo implicaba replantear varios conceptos y supuestos. No obstante, a diferencia de lo que sucedía en otras áreas del conocimiento, en sus inicios tal relativización conceptual operó contra las propias teorías, porque siendo éstas sometidas a diversas exigencias extra pedagógicas su atención no se dedicó a sistematizar las regularidades encontradas; circunstancia que una vez más, prueba los nexos entre la educación y el entorno cultural.

Generadas en distintos planos, dichas presiones condicionaron los fines y las prácticas, por ejemplo desde el plano socioeconómico, ante el abandono del modo de producción artesanal, se exige una instrucción que socialice y capacite la futura mano de obra; mientras que en el plano político-cultural, frente a la separación iglesia-estado y los movimientos revolucionarios, se demanda una institución laica, nacionalista y popular (aunque sólo para los primeros niveles).¹⁶⁸

Probablemente, el indicador más claro del vínculo entre esos planos y sus implicaciones pedagógicas sea la disciplina escolar, tema considerado habitualmente como exclusivamente educativo. La literatura respectiva, en cambio, demuestra una evolución que sin erradicar los castigos físicos, transcurre de las correcciones "paternales" comenianas hasta la aplicación más sutil de cierta punibilidad tendiente a vigi-

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

lar y corregir. Ya no importa golpear, sino interiorizar formas de control para homogeneizar espacios e individuos según detallados catálogos donde se predetermina lo permisible, lo reprobable y las sanciones, siempre bajo la atenta mirada de un docente-guardián. Punto ilustrado por los análisis de Foucault sobre las escuelas católicas, en los cuales señala que para éstas no era suficiente formar niños dóciles, también debían permitir

[...] vigilar a los padres, informarse de su modo de vida, de sus recursos, de su piedad, de sus costumbres. La escuela tiende a constituir minúsculos observatorios sociales para penetrar hasta los adultos y ejercer sobre ellos un control regular.¹⁶⁷

Bajo tales premisas, la reorganización conceptual emprendida por los pedagogos abandonó la sistematización de las regularidades educativas, sustituyéndola por la búsqueda de principios o definiciones. Cuestión que no podía ser diferente, pues en un ambiente intelectual represivo, la reflexión se preocupó más por justificar la nueva concepción disciplinaria que por formular leyes propiamente pedagógicas.

Además, cargadas de preceptos morales basados en una particular noción del deber, las teorías mantuvieron la concepción del niño como un *adulto pequeño*, cuya principal obligación era adaptarse lo más rápidamente posible a los modelos impuestos por sus mayores. Dicho de otra manera, para esta interpretación obedecer es la piedra de toque, ya que la verdadera libertad consiste en sujetarse a normas. Kant sintetiza estas ideas con la siguiente afirmación: "*La falta de disciplina es un mal ma-*

¹⁶⁶ Cfr. Supra pp. 98-101. Sobre la polémica y los argumentos en torno a la educación popular, véase por ejemplo Delval, Juan, *Los fines de la educación*, Op. Cit., pp. 18-25.

¹⁶⁷ Foucault, Michel, *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 1989, p. 214. Respecto a la taxonomía y funciones que cumplen los castigos en el medio escolar (in-

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

yor que la falta de cultura; ésta puede adquirirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca."¹⁶⁸ En tales condiciones resulta especialmente significativa la valoración que Durkheim hace del alumno, pues según dice, el niño es susceptible a la acción educativa porque siendo naturalmente sugestionable, "se halla en un estado de pasividad en todo punto comparable a aquél en el que se halla artificialmente sumido al hipnotizado."¹⁶⁹

Observación que no sólo niega toda participación al educando, sino que lo reduce a la condición de objeto; pero, más grave aún resulta que constantemente vigilado, controlado, sometido, el sujeto desarrolla perturbaciones psicológicas. De hecho, en un caso extremo, no es extraño que el individuo incluso arribe a estados pre-sicóticos o sicóticos, como lo demuestra el expediente psicoanalítico del juez alemán Daniel Paul Schreber,¹⁷⁰ cuya educación supervisada por su padre (reconocido educador alemán del siglo XIX), coincide con los principios de obediencia y disciplina referidos. En sus *Memorias*, el mismo paciente comenta

[...] no se puede permitir que el sistema nervioso de una persona sea influido por el de otra, hasta el extremo de apresar su fuerza de voluntad, como sucede durante la hipnosis: para resaltar convenientemente que esto era un delito, se le llamó "asesinato del alma."¹⁷¹

cluidos los exámenes, como medio de control), ver pp. 182-197, allí Foucault distingue dos aspectos de la nueva disciplina: una jerarquía que vigila y una sanción que normaliza.

¹⁶⁸ Kant, E., *Pedagogía*, México, Hispánicas, 1987, p. 32. (El subrayado es nuestro).

¹⁶⁹ Durkheim, Emilio, *Escuela y sociedad*, Barcelona, Península, 1975, p. 67.

¹⁷⁰ Enloquecido a los cuarenta y dos años, este caso se considera por psiquiatras y psicoanalistas un clásico ejemplo de paranoia y esquizofrenia. Cfr. Schatzman, M., *El asesinato del alma. La persecución del niño en la familia autoritaria*, México, Siglo XXI, 1979, p. 42. Obra donde se examina minuciosamente la educación familiar de Schreber en relación con su patología

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A contrapelo con esa perspectiva, dominante en las concepciones y prácticas educadoras durante los siglos XVIII y XIX, sin ser pedagogo ni formular una propuesta didáctica, Rousseau descubrió varios elementos para constituir al segundo sujeto educativo. Es decir, al distinguir al niño del adulto su teoría parte de una consideración básica pero revolucionaria en la pedagogía, conocer al niño antes de someterlo al proceso educativo.

La naturaleza quiere que los niños sean niños antes de ser hombres. Si queremos pervertir ese orden, produciremos frutos precoces [...], que no tardarán en corromperse [...] La infancia tiene maneras de ver, de pensar, de sentir que le son propias; no hay nada menos sensato que pretender sustituirlas por las nuestras...¹⁷²

En este contexto, el término *naturaleza* refiere además del medio ambiente, las características de la personalidad infantil. Parámetro del cual se desprenden, entre otras, las siguientes cuestiones: su redefinición de la infancia como una etapa necesaria en el desarrollo humano; la necesidad de observar y escuchar al educando, antes de emprender una formación ajena a su naturaleza; la crítica a una instrucción libresca, verbalista e insensible a los intereses y necesidades del alumno; su rechazo a una formación moral e intelectual, que sistemáticamente acumula datos y preceptos en lugar de experiencias vitales; la importancia de reemplazar los supuestos sobre el comportamiento infantil por un estudio real del niño.¹⁷³

Frente a estas contribuciones, inmersas en una lógica que separa los elementos en clasificaciones disyuntivas, las paradojas del discurso roussoniano ofrecieron

¹⁷² Según este paciente: "el término 'asesinato del alma', se refiere a la idea extendida en las leyendas y poesías de todos los pueblos, de que es posible, de una u otra manera, hacer que el alma de otra persona pase a poder de uno." *Loc. Cit.* p. 42.

¹⁷³ Rousseau, Juan Jacobo, *Emilio o de la educación*, Madrid, Alianza, 1998, p. 120.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

un doble problema a los educadores.¹⁷⁴ Por un lado, su propuesta de una completa libertad moral e intelectual para educar al niño conforme a su naturaleza -la educación negativa-, exhibió la necesidad de buscar leyes para explicar la estructura mental y el aprendizaje infantil; por otro lado, asumiendo como objetivo principal la formación del nuevo ciudadano -subordinado a un conjunto de reglas morales, religiosas y civiles-, surge la necesidad de encontrar leyes que ayuden al maestro en la transmisión de las normas sociales.¹⁷⁵

En este escenario, pese a la creciente individualización de los métodos de enseñanza, la educación se tomó colectiva, sin matices ni diferencias, preparando a los estudiantes para vivir no el presente sino el futuro. Rasgo observable al estudiar dos casos: primero, el sistema de los *Hermanos de las escuelas cristianas* lasallistas, cuyos programas separaban el aprendizaje de la lectura y la escritura, pero eran formaban individuos dóciles e introducían la enseñanza de los oficios mercantiles; segundo, la escuela de educación mutua cuyo éxito derivó de su capacidad para enseñar rápido a muchos, pero con la limitación de reducir su programa de estudios a los conocimientos básicos: lecto-escritura, ortografía, dictado y aritmética elemental.¹⁷⁶

¹⁷³ *Op. Cit.*, *passim*, capítulos II y III.

¹⁷⁴ Entre ellas, encontramos que Rousseau siendo defensor de la educación popular forma a su Emilio con un preceptor particular y, en contra de sus recomendaciones sobre la educación familiar, Emilio es huérfano. Otras inconsistencias se hallan en el artículo de Château "Jean-Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación" en Château, Jean, *Los grandes pedagogos*, México, FCE, 1998, pp. 163-202.

¹⁷⁵: En este sentido dice: "Emilio no está hecho para permanecer siempre solitario; miembro de la sociedad, debe cumplir sus deberes" (p. 409). Asimismo, comenta que cada individuo es libre bajo su propio riesgo "a menos que se someta voluntariamente a las leyes, para adquirir el derecho de ser protegido por ellas." (p. 683).

¹⁷⁶ Un amplio estudio de la reglamentación de los colegios lasallistas en Marconada, M. A., *Op. Cit.*, Vol. 2, pp. 359-369. Respecto a las escuelas de educación mutua, una creada por Lancaster en Inglaterra y otra por Bell en la India, Vid. Bowen, J., *Op. Cit.*, Vol. 3, pp. 383-386.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3.3.1. INDIVIDUO-SOCIEDAD: DOS MODOS DE VER LA EDUCACIÓN

El hombre que la educación debe realizar en nosotros no es el hombre como lo ha hecho la naturaleza, sino como la sociedad quiere que sea.

Emilio Durkheim, *Pedagogía y Sociedad*.

La separación roussoniana del niño y del adulto, así como su distinción entre individuo y ciudadano, rompieron la unidad del sujeto educativo y abrieron camino a la búsqueda de leyes psicológicas y sociológicas para explicar el aprendizaje. Una consecuencia crucial de dichas indagaciones fue la derrota de otro absoluto educativo, pues se percibió que conocer el contenido informativo es insuficiente si se desconocen las características del educando. Componentes que redimensionaron las teorías y las relaciones entre maestros y alumnos.

Partiendo de tales determinaciones aparecen dos corrientes paralelas: la psicología intuitiva de Pestalozzi, dedicada al niño, y la sociología de la educación de Durkheim, enfocada al maestro. Conviene examinar algunos rasgos epistemológicos de ambas propuestas. Por principio de cuentas, siguiendo la filosofía kantiana, Pestalozzi desarrolló un método orgánico, naturalista y mecanicista que toma la noción de *naturaleza humana* y la observación sugeridas por Rousseau para transformarlas en "una observación intuitiva y profunda" de los fenómenos mentales asociados con la enseñanza, sustento de su concepción educativa.

El análisis epistémico de esta teoría deja ver un núcleo conceptual formado por varios supuestos que Pestalozzi asume de una manera axiomática (esto es, sin demostración fáctica): *todo individuo posee una naturaleza buena, cuenta con capacidad para desarrollar su potencial moral e intelectual, y su cultivo depende de los "la-*

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

zos amorosos" establecidos entre madre-hijo y docente- discípulo. Adicionalmente, persuadido de un isomorfismo entre leyes físicas y psicológicas, sostiene otro presupuesto heredado de Kant: "todo individuo nace con facultades preexistentes, sobre las cuales se integran las experiencias ocasionadas por los sentidos". Principios utilizados para encontrar regularidades que expliquen el mecanismo mental conforme al cual se despliegan las facultades innatas, base de su modelo educativo que respeta la personalidad individual, vinculada con la naturaleza y la sociedad.

Con esta base Pestalozzi formula su proyecto educativo acorde con la naturaleza, expresado a través de distintas metáforas orgánicas, ya que considera el desarrollo infantil semejante al cultivo de una flor, donde el niño equivale a "[...] un botón no abierto todavía. Cuando se abre cada una de sus hojas se desarrolla, ninguna queda atrás. Tal debe ser el proceso de la educación."¹⁷⁷ Además, aún condicionado por una tendencia religiosa agrega que ese "cultivo de las facultades mentales" debe ser estimulado por una norma verdadera, "la naturaleza espiritual del hombre."¹⁷⁸

Por ende, en este modelo *educar* significa localizar procedimientos adecuados que garanticen el desarrollo armónico de la naturaleza espiritual. Razón del interés pestalozziano por tres aspectos del proceso educativo: el intelectual, el moral y la relación maestro-alumno. De ellos sólo examinaremos el primero y el último.

Consciente de las relaciones entre las materias y los sujetos, este autor adopta parcialmente la tesis sensoempírica del mundo externo como fuente de experiencia, pero rechaza la hipótesis de la *tabla rasa* y su explicación de la realidad. En cambio, afirma que el mundo posee una estructura profunda, pues siendo la naturaleza un

¹⁷⁷ Pestalozzi, J. E., *Carta III*, 7/10/1818, en *Cartas sobre la educación de los niños*, México, Porrúa, 1997, p. 147.

todo orgánico su aprehensión intelectual debe trascender la secuencia sensorialmente. Por tanto, para él, conocer supone un método holista que permita mirar profundamente dentro del mundo, cuyo referente es el término *Anschauung*, utilizado al designar la interrelación dinámica entre conocimiento y naturaleza.¹⁷⁹

Al mismo tiempo, si toda *observación* se rige por un esquema preexistente de supuestos y experiencias -prueba de una naturaleza coherente, ordenada y divina-, su misión es discriminar las "impresiones parciales y unilaterales hechas por las cualidades de los objetos individuales, para lograr una intuición más clara".¹⁸⁰ Es más, en su intento por superar las cualidades objetales aisladas retorna al supuesto aristotélico de la forma, admitiendo que todo objeto determinado posee una forma accidental y otra sustancial, de donde cada fenómeno que afecta los sentidos aporta información verdadera si y sólo si percibimos su sustancia,

Todas las cosas que afectan mis sentidos no son para mí medios de adquirir nociones exactas, sino en cuanto que los fenómenos que ellos representan hacen caer primeramente en mis sentidos su manera de ser inmutable e invariable más bien que sus condiciones mudables o sus propiedades. Ellas son, al contrario, para mí, fuentes de error y de ilusión cuando los fenómenos que ellas representan hacen caer en mis sentidos sus accidentes más bien que sustancia.¹⁸¹

En síntesis, el objetivo pestalozziano fue hallar una manera de penetrar hasta la estructura profunda y esencial de la realidad mediante la *observación intuitiva*. Asunto

¹⁷⁹ *Op. Cit.*, 24/10/1818, p. 152.

¹⁷⁹ Sin perder una connotación metafísica este término alemán, posee una gran diversidad significativa: las ideas de percepciones sensoriales, la contemplación, la intuición, la conciencia mental de sus propios procesos (apercepción) y la representación, todos indisolublemente unidos al análisis de los procesos mentales. Su exposición se encuentra en *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, *Ibidem*. Cfr. *Cartas VII a X*, pp. 60-110.

¹⁸⁰ *Ibid.* *Cómo Gertrudis...* Carta V, p. 5A.



que intentó resolver mediante el postulado de una realidad constituida por tres dimensiones: forma número y lenguaje, cuyo despliegue justifica las variaciones individuales de cualquier totalidad cognitiva.

Sobre la relación maestro-alumno, apoyado en una particular concepción religiosa del amor indica que los sistemas externos -hogar, escuela, maestros, etc.-, deben permitir la armónica integración de sus facultades humanas, pues el objetivo es lograr la autonomía moral e intelectual del niño, lo cual exige que éste participe activamente en su aprendizaje. El maestro se convierte así en "supervisor continuo y benévolo", porque rechazada la disciplina negativa roussoniana, Pestalozzi afirma que el niño debe ser objeto de acción con disciplina para evitar "que sea regido por su naturaleza animal, en cuanto haya comenzado a desarrollar su ser espiritual."¹⁸²

La traducción de estos elementos al dominio pedagógico comprende dos apartados: *un procedimiento didáctico*, consistente en repeticiones, preguntas, educación mutua y ejercicios secuenciados progresivamente ascendentes de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, del objeto al concepto; *la reorganización del currículum*, cuyo eje es el análisis de sus componentes esenciales y la secuencia de estructuras relacionadas lógicamente según los principios del proceso regulado por etapas que posibilitan el desarrollo de las facultades mentales.

Con pocos matices F. Fröbel comparte esta psicología intuicionista, pero agrega materiales didácticos dirigidos a la primera infancia y revalora el juego como recurso didáctico, elemento básico porque concibe la actividad lúdica infantil como un factor que permite al niño crear una interpretación de la realidad y le ayuda a socializarse

¹⁸¹ *Ibid.* p. 52. Igualmente, concediendo que las imágenes despiertan el interés infantil, las acepta como sustitutos de los objetos reales cuando no se cuenta con estos directamente.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

al pasar del juego individual al colectivo. Finalmente, con Fröbel aparece la idea de una ciencia educativa, donde la pedagogía se reduce a una tecnología.¹⁸³

Estos resultados no se difundieron porque exigían maestros con un alto grado de capacitación y sus materiales eran costosos. Asimismo, consideradas anticapitalistas y demasiado democratizadoras para un ambiente permeado por una educación meritocrática y competitiva, se les rechazó en favor de una versión sobre simplificada del herbatismo -intervención del maestro para organizar las confusas experiencias infantiles mediante lecciones secuenciadas-, más acorde al modelo positivista de una instrucción mecánica y taxonómica, reflejo de las relaciones que conforman el mundo objetivo. En todo caso, operativamente se siguió dependiendo de los manuales ilustrados, más baratos y menos demandantes, como por ejemplo, el *Orbis Pictus* comeniano, en uso hasta fines del siglo XIX.¹⁸⁴

El planteamiento roussoniano provocó otra respuesta, la sociología de la educación desarrollada por Durkheim. Corriente que desplazó la atención del individuo al trabajo docente y al papel desempeñado por las escuelas como instituciones escolares, pues solidaria con el positivismo de Comte adoptó la tesis de una sociedad sometida a leyes necesarias que garantizan su cohesión y continuidad. Por consiguiente, Durkheim consideraba esta rama de la sociología una ciencia positiva, cuyos componentes serían reductibles a *hechos homogéneos*, esto es, datos objetivos derivados del estudio de los factores externos al quehacer pedagógico. Por ejemplo, las

¹⁸² Cfr. *Op. Cit.*, *Cartas IX*, p. 161; *XXI*, p. 180 y *XXX a XXXIV*, pp. 199-210.

¹⁸³ Fröbel creó los jardines de niños (1839), generalizados en la educación pública hasta 1873. Aunque crítica a Pestalozzi, mantiene el holismo, naturalismo, organicismo y las facultades mentales. Una descripción de sus materiales didácticos en Abagnano, N. y Visalberghi, A., *Op. Cit.* pp. 483-484; otra, en Bowen, J., *Op. Cit.*, Vol. 3, pp. 426-435.

¹⁸⁴ Cfr. Bowen, J., *Op. Cit.*, pp. 303-314 y 440-445.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

instituciones educadoras, sus necesidades y servicios; la planeación y la acción escolar y, fundamentalmente, la repercusión de los fenómenos sociales en los hechos e instituciones educativas. En términos conceptuales, estas ideas descansan en dos supuestos: primero, los sistemas educativos no pueden ser distintos a las estructuras sociales que los originan; segundo, existe una organización social preexistente, protegida por el estado en pro del interés público.¹⁸⁵

No obstante, aun cuando esa función social compete al estado se delega en las instituciones escolares y en los maestros, éstos últimos "debido a la superioridad de su experiencia y de su saber" respecto a los alumnos, se convierten en promotores naturales de las ideas -políticas, religiosas, científicas-, las costumbres y los sentimientos colectivos que subyacen a la moral democrática propuesta por este autor.

En este sentido, la argumentación durkheimiana se dirige a explicar de qué manera la educación permite al hombre pasar de un estado individual y *asocial* a otro socializado que lo capacita para ocupar su lugar en el grupo y realizar las funciones encomendadas por la colectividad. Propósito que lo llevó a introducir un análisis relacional, pues señala que las prácticas no son hechos aislados sino más propiamente modalidades diversas de la relación socializadora de la educación.¹⁸⁶

Justamente por esta razón rechazó los enfoques esencialistas anteriores, como se advierte de sus estudios histórico-genéticos y comparativos, encaminados a encontrar regularidades en los sistemas educativos presentes y pasados. Estrategia que le condujo a su conocida definición -la cual en realidad es una norma-, a saber:

¹⁸⁵ Durkheim, Emilio, *Educación y sociedad*, Op. Cit., p. 63.

¹⁸⁶ *Ibidem*. p. 77.



La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico.¹⁸⁷

Otro aspecto relevante es la división que Durkheim hace entre Pedagogía y Ciencias de la Educación, origen de un falso problema, porque mientras que para él éstas integran un sistema ocupado en descubrir leyes, determinar elementos, indagar causas de hechos pasados o presentes y el funcionamiento del sistema (el ángulo concreto de la educación que cimienta las prácticas); aquélla únicamente se limita a dirigir y orientar la acción, pues carente de un *status científico* y sin contenidos específicos, su función no es sustituir a la educación sino colmar sus lagunas.

Obviamente así entendida, la pedagogía no tiene cabida en las ciencias de la educación durkheimianas, definiéndose en cambio como una *teoría práctica* que sólo combina ideas derivadas de planteamientos teóricos y no de hechos reales. Consecuencia necesaria en un esquema positivista, pero inconsistente si admitimos que las ciencias no son ajenas a los lineamientos teóricos que las articulan. De hecho, los resultados de dicha división lejos de sistematizar vinieron a fragmentar la educación en áreas, las más de las veces sin relación.¹⁸⁸

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

¹⁸⁷ *Ibid.* p. 53.

¹⁸⁸ Cfr. supra p. 30. En este punto es ilustrativo el artículo de M. Salomón. "Panorámica de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social" en revista Perfiles Educativos, México, CICE/UNAM, No. 8, Abril-junio, 1980, pp. 3-24.

3.4. ESCUELA NUEVA, ENSEÑANZA Y TEORÍAS EDUCATIVAS

Todas las familias felices se parecen entre sí, del mismo modo que las desgraciadas lo son, cada una a su manera.

L. Tolstoi. *Ana Karenina*.

El último subperiodo que analizaremos es el denominado trans- del nivel inter-objetal en las teorías educativas, mismo que exhibe como característica predominante una más clara conciencia sobre las correspondencias y transformaciones entre los elementos relacionados, paso previo al descubrimiento de los sistemas estructurados. A diferencia del anterior, este momento concibe las teorías no como una hermenéutica de la epistemología, sino como una red de redes formada por regularidades que autorizan la intelección de una estructura profunda en los dominios científicos.

Inscritos en un paradigma producto del descubrimiento de las relaciones y los sujetos educativos, dos acontecimientos marcan el inicio de esta etapa: la emergencia de varias tendencias agrupadas bajo el título genérico de *Escuela Nueva* y la construcción de teorías dedicadas a explicar el aprendizaje. Ambos movimientos compartían un interés por organizar la pedagogía; empero, su aparición significó un alto costo para esta ciencia, pues al negar los resultados del pasado renunciaron a reflexionar sobre las conquistas adquiridas por sus predecesores.

En principio, concebida como un movimiento práctico dirigido a reestructurar los sistemas educativos, la Escuela Nueva representó una alternativa al modelo tradicional, a partir de múltiples orientaciones científicas y filosóficas. Por citar dos casos, Montessori asumió algunas tesis del sensualismo de Condillac, el empirismo y un enfoque médico; mientras que, Dewey vinculó su formación como filósofo y pedagogo a

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

un programa evolucionista y pragmatista.¹⁸⁹ Por supuesto, había principios básicos que todos reconocían, entre ellos:

1. *La educación debe responder a los intereses y necesidades infantiles.*
2. *La escuela es parte de la vida y no una propedéutica para el futuro.*
3. *La cooperación es más importante que la competencia.*
4. *Se aprende resolviendo y actuando sobre situaciones, no por transmisión.*
5. *La relación maestro-alumno, supone una mayor participación del niño.*
6. *Los ambientes escolares deben permitir la libertad y espontaneidad.*
7. *La función de la disciplina es desarrollar la autonomía en el niño.*

En este escenario, las críticas más agudas se dirigieron al modelo educativo previo que hacía del niño 'un adulto pequeño' y de la disciplina una adquisición heterónoma. En pocas palabras, el rechazo provenía de un hecho: centrada sobre sí misma, asumiendo un patrón verbalista, competitivo, estático, represor y 'magistrocéntrico', la educación tradicional había impedido el desarrollo de las potencialidades humanas al menospreciar las características del niño.

Es claro que la novedad no sólo consistía en los métodos y recursos didácticos empleados, sino en el marco teórico dirigido a favorecer la participación, comunicación y espontaneidad infantiles. Cambio que alteró la forma de juzgar la educación, porque la actividad del alumno no significó producir más cosas, sino hacerlas libre y espontáneamente. También varió el contenido de la enseñanza: el saber memorista y repetitivo dejó lugar al interés, la experiencia y la cooperación. Finalmente, al integrar ideas psicológicas a las prácticas escolares -para adaptar la escuela al niño-, el trabajo docente se limitó a producir ambientes favorables al estudiante, en detrimento del profesor, porque al mismo tiempo que se le demanda un respeto irrestricto al tra-

¹⁸⁹ Entre otros fundadores de la Escuela Nueva O. Decroly, M. Montessori, A. Ferrière, C. Freinet, J. Dewey y E. Claparède, desde diferentes formaciones aportaron distintos caminos a las prácticas educativas. Cfr. Fullat, Octavi, *Op. Cit.*, p. 342 y siguientes.

bajo infantil, se buscó sustituirlo por máquinas de enseñanza, según el planteamiento de la tecnología educativa.¹⁹⁰

Complementariamente, las teorías del aprendizaje suministraron elementos psicológicos para explicar el desarrollo infantil. En este punto, recordemos que la escuela tradicional obtuvo respaldo psicológico del *asociacionismo*, específicamente en su vertiente utilitarista, la cual define al sujeto como moralmente egoísta e intelectualmente vacío, aunque también sugiere que una educación basada en la correcta manipulación del entorno y las experiencias -dirección de sensaciones e ideas-, haría posible modelar la conducta. Concepción sumamente autoritaria, pues asumiendo que la adquisición-aplicación del conocimiento era un tema vital, los utilitaristas estaban dispuestos a inculcarlo en los alumnos incluso por la fuerza. Por ello, sin ocuparse de la espontaneidad ni del interés, apoyaron el modelo tradicional subrayando el papel del docente y los contenidos.¹⁹¹ Al respecto, Moore comenta

Para los utilitaristas, la educación no tenía por qué ir de acuerdo con la naturaleza, excepto en el caso de las asociaciones de ideas. En realidad, tenía que prevalecer sobre la naturaleza y, en especial, sobre la naturaleza del niño. Tenía que ser social, artificial y adultocéntrica.¹⁹²

Más tarde, refinada por los *asociacionistas experimentales* -Thorndike, Morgan, Pavlov-, esta corriente se concentró en una estrategia que tomaba como referente el comportamiento animal, rechazando el método introspectivo y conceptos co-

¹⁹⁰ No todos estaban convencidos de los métodos empleados por la Escuela Nueva. Por ejemplo, Unamuno los critica duramente al decir que: "*pretendiendo enseñar jugando, juegan a enseñar y estropean enseñanza y juego a la vez.*" *Más sobre los pedagogos.*

¹⁹¹ Originado en el empirismo clásico que extendió la idea aristotélica de una conexión sentidos-memoria a todas las facultades mentales, el *asociacionismo* deriva todo conocimiento de experiencias que entrafían "lazos" donde se unen ideas por las sensaciones correspondientes. Richardson, Ken, *Para entender la psicología*, México, Alianza, 1993, pp. 88-92.

¹⁹² Moore, T. W., *Op. Cit.*, p. 59.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

mo *facultad mental, conciencia y alma*. Así, Thorndike postuló la hipótesis de un aprendizaje por ensayo-error, expresada en dos leyes: *Ley del efecto*, "cuando mayor es la satisfacción o el malestar, mayor será la fuerza o debilidad del enlace"; *Ley del ejercicio*, "la probabilidad de la ocurrencia de una respuesta en una situación dada se incrementa en función del número de veces que se ha dado esa situación en el pasado." De estos principios concluyó que toda asociación representa un 'lazo' entre respuestas y situaciones grabadas o eliminadas, derivadas de hábitos que producen satisfacción o rechazo. En el centro de esa posición se encuentra el vínculo estímulo-respuesta (E-R), cuya acción se determina por jerarquías que fortalecen o debilitan las respuestas en un ambiente controlado.

Pavlov, por su parte, se interesó en los estímulos que generan las respuestas (equivalencia aprendida) y estableció el 'reflejo condicionado', es decir, un aprendizaje biológico que prepara al organismo para reaccionar ante situaciones futuras. Dirigiendo su estudio a las conductas fisiológicas reflejas (por ejemplo, salivar), observó que al introducir reforzadores junto a los estímulos se fija un reflejo condicionado, de donde los estímulos neutros (como el sonido) y los incondicionados (como la comida), se ligan en la respuesta condicionada por la cantidad de repeticiones y el tiempo que pasa entre el estímulo y su reforzamiento.¹⁰³ Siguiendo tal vía, este autor investigó la aparición, mantenimiento o extinción de conductas condicionadas mediante refuerzos positivos o negativos. Además, encontró que un comportamiento reforzado permanece después de extinguido, si se aplica un refuerzo ocasional.

¹⁰³ Schenk-Danzinger, L., *Psicología pedagógica*, Buenos Aires, Kapelusz, 1977, pp. 56-62.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Los elementos anteriores fueron extrapolados con rapidez al dominio educativo. Particularmente los conductistas se interesaron por las implicaciones del control sobre los ambientes de aprendizaje y las respuestas condicionadas. En efecto, hacia 1913, asumiendo parte del reflejo condicionado pavloviano y la segunda ley de Thorndike y en oposición a la psicología no experimental -incluido el psicoanálisis-, J. B. Watson formuló el conductismo clásico, fijando como su objetivo teórico "predecir y controlar la conducta observable"; señalando que su intención era "desarrollar la psicología conductista de acuerdo con principios lógicos y matemáticos, equivalentes a los empleados en la ciencia física."¹⁹⁴

De acuerdo con esta interpretación, para Watson el comportamiento representa o bien un producto del entorno social y la experiencia o bien un resultado de la actividad fisiológica, concediendo en los dos casos un papel fundamental al ambiente controlado para propiciar la educación y sustituyendo al sujeto por el término más general de 'organismo'. Aspecto reforzado por sus estudios sobre las *respuestas emocionales condicionadas* ante estímulos determinados. En este punto, es relevante señalar que introdujo una perspectiva social al condicionamiento clásico, la cual trasladó los estudios de la conducta del laboratorio a la sociedad, asunto observable en su división de respuestas positivas -como el éxito- o negativas -como el miedo-, que consideran el aspecto práctico del trabajo psicológico, mismo que alcanzó su expresión definitiva con la tecnología educativa de B. F. Skinner.

¹⁹⁴ Watson, J. B., *¿Qué es el conductismo?* Buenos Aires, Piados, 1972, p. 20. En igual sentido declara: "El interés del conductista en las acciones humanas significa algo más que el de mero espectador desea controlar las acciones del hombre [...] A fin de conseguirlo, debe reunir datos científicos mediante procedimientos experimentales." Cfr. p. 28.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3.4.1. BASES EPISTÉMICAS Y FILOSÓFICAS

No es el método sino el resultado lo que cuenta.

M. Gorky. Articles and pamphlets.

Habitualmente se reconoce en el apartado técnico-instrumental un elemento distintivo de la Escuela Nueva, pero este aspecto carece de significado al presentarlo desligado de las alteraciones ocurridas a principios del siglo XX, pues, más allá del ámbito académico, esos educadores pretendían enfrentar la crisis de valores y modos de vida precedentes, como se aprecia en sus demandas por superar los métodos escolares desvinculados de las necesidades humanas y crear una instrucción basada en la colaboración, el respeto y la paz.¹⁹⁵

Tales planteamientos tampoco eran ajenos a la transformación de los marcos explicativos que motivó una reconceptualización del saber. Por ejemplo, el evolucionismo darwiniano y el psicoanálisis freudiano provocaron severos cuestionamientos al modelo racionalista-mecanicista, además del uso de estudios comparativos en diversas áreas del conocimiento. Igualmente, el positivismo fue ampliamente superado por los avances en la física, la matemática y la lógica que exhibieron formas más abarcativas para entender el trabajo científico. En tales circunstancias, no olvidemos que unido al avance científico otro aspecto ligado a la derrota del substancialismo involu-

¹⁹⁵ Sobre los cambios podemos mencionar: la generalización de las políticas democráticas, el auge del industrialismo, la segregación económica de sectores más amplios de la población, el paso de la familia patriarcal a la nuclear y las guerras mundiales. Así, "con la misma convicción con la que recriminaban a la educación tradicional estar en el origen de las incomprendiones entre los hombres y las guerras entre las naciones, se aseguraba que la nueva educación sería capaz de formar para la paz, la comprensión y el amor. Palacios, Jesús, *Op. Cit.*, p. 26.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

cró la creación de la lógica matemática, la cual llenó el vacío dejado en la ciencia por el rechazo del silogismo deductivo de Bacon y Descartes.¹⁹⁶

Indudablemente, esta lógica aportó un lenguaje más consistente para formalizar los datos, con base en el uso del *cálculo axiomático* -organizado en torno a símbolos definidos, reglas de composición o sintaxis y leyes de derivación-, y la noción de '*clase lógica*' o colección de individuos en relación. De ahí, si durante el siglo XIX Boole, Peano y de Morgan -entre otros-, reemplazaron la concepción tradicional del juicio y sus términos, ello se debió al alto grado de generalidad alcanzado por las técnicas algebraicas que les permitió emplear esos términos para designar clases y no sólo propiedades. La radical sustitución de la lógica de atributos por una de predicados -producto de autores como Pierce y Frege-, implicó definir con mayor precisión nociones como *enunciado* o *proposición* para facilitar su tratamiento matemático, ocasionando que el orden tradicional *sujeto-cópula-predicado* quedara reducido a una variedad enunciativa entre otras.¹⁹⁷

En este contexto, dos corrientes condicionaron el derrotero de las propuestas teóricas educativas: el pragmatismo y el positivismo lógico, mismos que analizaremos de una forma muy condensada.

¹⁹⁶ Como se sabe, la crítica al silogismo aristotélico motivó la búsqueda de otras variantes de organización. En Bacon esa búsqueda le llevó al "*método inductivista*" (Bacon, *Novum Organum*, *Op. Cit.*, Cfr. I, 12-22. pp. 34-37); en Descartes, dicho rechazo (fundado en tres razones: no aporta conocimientos nuevos, sus lazos formales dificultan el trabajo intuitivo y no ayuda a conocer la verdad), derivó en el "*intuicionismo*", complemento introspectivo a la deducción matemática. Vid., Descartes, *Reglas... Op. Cit.*, *Regla X*, p. 112 y *XIV*, p. 143; *Discurso del método*, Madrid, Alianza, 1991, Libro II, p. 82. Vid. supra pp. 99-102.

¹⁹⁷ El impacto de la lógica simbólica se advierte en la lingüística donde aportó un método más eficiente para analizar el lenguaje y descubrir relaciones inmersas en los discursos (las proposiciones, ampliamente usadas en el nivel inter-objetal). Luego, seguiría un intento por acercar el lenguaje cotidiano al matemático, proyecto que pareció concretar la aspiración de un lenguaje formalizado y sin ambigüedades, útil para el trabajo científico.

El pragmatismo norteamericano inicialmente aparece como una teoría del significado tendiente a clarificar nuestras ideas, además de verificar los conceptos y teorías científicas. Creado por Peirce para enfrentar lo que él llamaba las "trampas del lenguaje filosófico" -verbalismos sustentados en una subjetiva noción de evidencia-, este método asume como tesis principal que *el significado de nuestras ideas depende de sus consecuencias experimentales*. Denominado *criterio pragmático*, esta fórmula representó una "piedra de toque" para verificar el contenido de las proposiciones y una regla de comportamiento, sintetizada de la siguiente manera:

Considérese qué efectos, que puedan tener concebiblemente trascendencia práctica, concebimos que tiene el objeto de nuestra concepción. Entonces, nuestra concepción de esos efectos es la totalidad de nuestra concepción del objeto.¹⁹⁰

Ahora bien, reduciendo la función del pensamiento intelectual a la producción de hábitos vinculados con estímulos sensoriales, Peirce pensaba que este criterio serviría para evaluar el significado de los términos de acuerdo a su influencia en las expectativas e ideas. Por ende, si el pensamiento produce ideas relacionadas con los efectos sensibles que los objetos nos provocan, entonces el significado se agota en sus consecuencias prácticas. En pocas palabras, un "objeto existe cuando sirve para la actividad humana, si no es útil sencillamente no existe."

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

¹⁹⁰ Peirce, Ch. S., *Mi alegato en favor del pragmatismo*, Buenos Aires, Aguilar, 1971, pp. 55-88. Cfr. pp. 65-69. En general, el pragmatismo se caracterizó por su asimilación del evolucionismo darwiniano, así como por rechazar los sistemas metafísicos y el materialismo histórico. Sus principales representantes fueron Ch. S. Peirce, W. James y J. Dewey.

En el ámbito científico, el criterio debía permitir aceptar o rechazar las teorías en función de su utilidad social, cuya verificación dependería del contacto con la experiencia real. Por su parte, más interesado en las aplicaciones prácticas, James extendió el planteamiento a la psicología y la filosofía, con la intención de justificar una posición subjetivista e individualista capaz de valorar cualquier comportamiento humano. Visto así, el pragmatismo evolucionó de una teoría del significado a una de la verdad, en la cual el término 'verdad' no refiere una relación abstracta o la conformidad entre proposiciones y estados de cosas, sino la utilidad que resulta de la acción o los *posibles beneficios* obtenidos de su aceptación, como James argumenta:

Lo verdadero, no es más que lo conveniente en el dominio de nuestro pensar, así como lo 'recto' no es más que lo conveniente en el plano de nuestra conducta. Conveniente en casi todos los aspectos; y, por supuesto, conveniente a la larga y en general.¹⁹⁹

Siguiendo parcialmente estas tesis, Dewey admitió el criterio pragmático como una base confiable para elegir y evaluar las representaciones del mundo, esto es, "la regla que pide referir todo nuestro pensar, todas las consideraciones de tipo reflexivo, a sus consecuencias, para su prueba y significado definitivos." Pero menos interesado que James por las condiciones del éxito personal, orientó su trabajo hacia las estructuras sociales y la vida colectiva, expresadas en las instituciones y las relaciones públicas que configuran la vida democrática. En cuanto a su modelo educativo, para Dewey el desarrollo infantil y la educación son términos equivalentes, porque ambos designan un proceso continuo de interacción entre sujeto y entorno. Concepción de donde derivó una división de las experiencias en educativas y no educativas: las pri-

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

meras, abren camino a nuevas experiencias que conllevan un enriquecimiento de la calidad de vida; mientras que las otras, empobrecen el desarrollo al reducir las expectativas de incrementar experiencias futuras. Posición ligada a su doctrina del conocimiento, que es primariamente conocimiento científico de la naturaleza, y a su concepción del niño como un sujeto activo, explorador y solucionador de problemas.

Con estos elementos, Dewey elaboró algunas recomendaciones pedagógicas específicas, por ejemplo, sabiendo que una parte importante de la educación tiene lugar en la escuela, se opuso a que ésta fuera un espacio separado de la vida social, siendo su deber integrarse a la sociedad y promover oportunidades para realizar actividades. Por otro lado, considerando los problemas como resultado de la necesidad infantil por comprender el mundo y hacer cosas por sí mismo, indica que deben originarse en los intereses del alumno y ser apropiados a su nivel de desarrollo, en lugar de extraerlos de los manuales.²⁰⁰ En síntesis, según este autor

La escuela debía convertirse en un laboratorio social donde los niños aprendieran a someter la tradición recibida a pruebas pragmáticas de la verdad; el conocimiento acumulado por la sociedad debería verse operar de manera palpable. Y además este debería ser un proceso continuado: la escuela debería desarrollar en el niño la competencia necesaria para resolver los problemas actuales y comprobar los planes de acción del futuro de acuerdo con un método experimental.²⁰¹

Los lineamientos pragmáticos mencionados repercutieron en la escuela nueva y en el neoconductismo. Es claro que este último no aceptó todas las tesis pragmáticas (so-

¹⁹⁹ James, W. "Concepto del pragmatismo sobre la verdad", citado en Kurtz, Paul, *La filosofía norteamericana en el siglo XX, México*, FCE, 1972, pp. 88-96 y 195.

²⁰⁰ Reunidas en *Democracia y Educación* (1916), estas recomendaciones comprenden desde la definición deweyana de desarrollo y la necesidad de metas para dirigirlo, hasta el papel de las asignaturas tradicionales como auxiliares, su organización y los valores dirigidos a convertirse en una teoría moral.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

bre todo las psicológicas), aun cuando su actitud revela que asimiló algunas como sustento filosófico, pues adoptó una metodología centrada en los resultados y una valoración del trabajo científico en términos de su utilidad. El fondo epistemológico, en cambio, provino del trabajo desarrollado por el Círculo de Viena.

En términos generales, comprometidos con la nueva física, la lógica expuesta en los *Principia Matemática* de Russell-Whitehead y el rechazo a las teorías metafísicas, los integrantes del Círculo de Viena buscaron explicitar el papel desempeñado por las matemáticas y ciertos términos básicos en la construcción de las teorías científicas, tomando como eje dos supuestos: primero, la lógica es un instrumento imprescindible que precisa y sistematiza los problemas y soluciones, originados al reflexionar sobre el trabajo científico; segundo, la experiencia es fundamental para legitimar el conocimiento fáctico, porque evita producir teorías carentes de significado.²⁰²

Siguiendo esta línea, los positivistas lógicos establecieron dos requisitos con objeto de discriminar las teorías científicas: primero, *el criterio verificacionista del significado*, la cual indica que "una proposición contingente es significativa si y sólo si existe un método empírico para decidir si es verdadera o falsa; en caso contrario, es una pseudoproposición carente de significado. Segundo, toda teoría científica debe poder expresarse en algún tipo de sistema axiomático, pues pese a sus variaciones los sistemas cuentan con elementos semejantes, por ejemplo: un vocabulario bási-

²⁰¹ Bowen, J. y Hobson, P. R., *Teorías de la educación*, México, Limusa, 1996, p. 167.

²⁰² Considerando los problemas que atendió, este movimiento usualmente se divide en dos etapas: el positivismo lógico del Círculo de Viena y, su versión moderada, el empirismo lógico. Sobre la formación histórica y las tesis más características del primero, véase Kraft, Víctor, *El Círculo de Viena*, Madrid, Taurus, 1977. Algunos escritos de sus principales representantes como M. Schlick, R. Carnap, O. Neurath y H. Hann, se pueden consultar en Ayer, A. J., *El positivismo lógico*, México, FCE, 1986. Otros miembros importantes fueron V. Kraft, F. Waismann, F. Kaufman y el matemático K. Gödel.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

co, compuesto por tres tipos de términos: lógicos, observacionales y teóricos; **axiomas**, que determinan las interrelaciones de los términos no-lógicos; **reglas de composición**, las cuales permiten la deducción a partir de los axiomas.

En síntesis, se entendía que la información empírica es la base del sistema, el vocabulario observacional su lenguaje y la lógica aporta las reglas. No obstante, pronto se vio la necesidad de introducir otro elemento: las correspondencias. Ellas cumplían tres funciones diferentes, a veces entremezcladas: definir los términos teóricos, determinar el contenido significativo de los términos teóricos mediante sus vínculos con la experiencia y el criterio de verificabilidad y, finalmente, especificar los experimentos válidos que permiten unificar teoría y realidad.

Esta concepción, originalmente dedicada a normar el funcionamiento de las teorías científicas, más tarde se extendió a todo tipo de explicación sobre el conocimiento, de donde se presumió que cualquier afirmación cognitiva con significado debería poseer, de una u otra manera, un esquema semejante.²⁰³ Dichos planteamientos se reflejaron en ciertas tesis que condicionaron la producción de las teorías educativas, siendo relevantes en el tema que nos ocupa las siguientes:

1. La ciencia es acumulativa. Al renunciar al estudio histórico de la ciencia en atención a su estructura lógica y en análisis de sus proposiciones, postularon que los conceptos y descubrimientos obedecen a una creciente acumulación de técnicas, instrumentos y conocimientos adquiridos a través de la observación y la experimentación, aspectos que no reportan interés al trabajo científico ni a la filosofía de la ciencia.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

cia. Así, sugerían una completa ruptura con el pasado, pues éste sólo registra los incrementos y obstáculos que inhibieron el desenvolvimiento.

2. La observación y la experimentación aportan las fuentes y justifican las hipótesis y las teorías. Ligada a la anterior, esta tesis indica que toda teoría depende de los datos empíricos en cuanto al significado y la aceptación de las observaciones. De hecho, para mostrar que los significados se basan en la experiencia, se creó la distinción entre 'términos observacionales' y 'términos teóricos', cuyo lugar en el programa del empirismo lógico consistió en probar que los primeros son fuente de los segundos, es decir, asumiendo que los términos observacionales no presentan problemas de significado se pensó que el programa demostraría la forma en la que las pruebas empíricas confirman o refutan las hipótesis y teorías.

3. Existe un contexto de justificación y uno de descubrimiento. Tesis que propone diferenciar las circunstancias psicológicas y sociales que rodean al descubrimiento de la base lógica o razones que lo justifican. De ahí, enfocados a determinar las características que distinguen a una teoría exitosa, los positivistas lógicos pretendieron desarrollar un método por medio del cual los sistemas teóricos se relacionen con la experiencia a partir de ciertas reglas de interpretación -por ejemplo, el uso de métodos estadísticos, proyecciones, etc.-, pues si las reglas de correspondencia unen las afirmaciones con la experiencia, sólo se debían admitir formulaciones que

²⁰³ Cfr. García, Rolando, "La epistemología genética y los problemas fundamentales en la teoría del conocimiento" en Piaget, Jean, Apostel, Leo y otros, *Construcción y validación de las teorías científicas*, Buenos Aires, Paidós, 1986, pp. 58-76.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

por su nivel de refinamiento podían convertirse en datos axiomáticos expresados en un lenguaje "bien definido".²⁰⁴

La correlación de estas tesis con el neo conductismo skinneriano y su modelo de una *ingeniería de la enseñanza* se aprecia en varios puntos, por ejemplo: en su prioridad por establecer un estudio científico de la conducta que selecciona y controla variables conductuales de acuerdo a relaciones funcionales susceptibles de cuantificación numérica; su separación del racionalismo sustancialista y los métodos introspectivos, sustituidos por el 'método científico' para llegar directamente al hecho, cuya objetividad se considera preexiste a la investigación. Finalmente, Skinner encuentra en la observación y la experimentación el sustento de su labor, pues entiende que el trabajo científico consiste en obtener y reunir datos, organizarlos por sus relaciones y, luego, mediante un procedimiento inferencial derivar de esas relaciones los conceptos que integran las teorías.²⁰⁵ Secuencia que describe una acumulación progresiva y lineal, expresable en el esquema:

Hecho → observación → dato → relación entre los datos →
 indicadores → conceptos → relación entre conceptos → teorías

²⁰⁴ Shapere, D., "Significado y cambio científico" en Hacking, I., *Revoluciones científicas*. México, FCE, 1985, pp. 58-115.

²⁰⁵ Este modelo sigue el asociacionismo experimental, aunque a diferencia de Pavlov, Skinner no se ocupa de las conductas reflejas sino de las conductas emitidas por el organismo, pues ubica el reforzamiento en la salida según actúan sobre él las contingencias de reforzamiento. Así, señala: "La conducta es moldeada y mantenida por sus consecuencias. Una vez que se reconoce este hecho, podemos formular la interacción entre el organismo y el medio ambiente, de una manera más comprensiva." Skinner, B. F., *Más allá de la libertad y la dignidad*, México, Roca, 1994, p. 25.

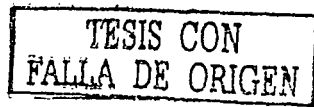
TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

Desde luego, estos principios subyacen al crecimiento y decrecimiento en la probabilidad de aparición de una conducta, cuestión que sostiene el trabajo del 'ingeniero de la conducta', porque para establecer y controlar los comportamientos primero debe precisar las contingencias que le permitirán diseñar y aplicar los programas de condicionamiento, esto es, implantar o modificar una conducta a través del manejo del condicionantes ambientales y la oportuna introducción de reforzadores inmediatamente después de la aparición de la conducta deseada.²⁰⁶

Visto así, la función educativa se convierte en una mezcla de recursos (audio-visuales, máquinas de enseñanza, materiales impresos, actividades, etc.), que provocan estímulos mediante materiales cuidadosamente programados, fragmentando las conductas complejas en partes de un camino definido por distintos tipos de objetivos, cuya función operativa es propuesta por el especialista y recibida pasivamente por el educando. Por ende, pese a su aparente actividad, la práctica descansa en una motivación artificial y externa que parte de las necesidades del programa y la manipulación del medio, obviando las necesidades de maestros y alumnos.

Un problema adicional que sugiere esta posición, es su particular interpretación de la adaptación al medio ambiente, asunto que muestra una total rigidez, pues sin aclarar ni la forma ni los fines que desempeñan los procesos adaptativos -aceptados como axiomas-, se presupone la adaptación al medio como una cuestión inevitable e indiscutible, imponiéndose como condición necesaria para alcanzar las metas educa-

²⁰⁶ Recordemos que para él: "Enseñar es disponer de cierto modo las condiciones o contingencias en que los estudiantes aprenden." Skinner, B. F., *Tecnología de la enseñanza*, Barcelona, Labor, 1982, p. 78. De hecho, los condicionantes de reforzamiento involucran la conducta emitida, la situación en que se emite y las consecuencias.



doras plasmadas en los programas. Dicho sucintamente, la adaptación equivale a un sometimiento ciego al sistema donde el organismo vive.

En síntesis, las teorías del aprendizaje que intentaron explicar el desarrollo cognoscitivo mediante modelos de conexión, asociación o condicionamiento, pese a sus logros, jamás se desprendieron del modelo que explica las relaciones como componentes impuestos desde el exterior al sujeto. En buena medida, esto se debió a que no consideraron que "la noción de asimilación implica siempre un proceso de integración de los objetos nuevos a las estructuras anteriores y la elaboración de estructuras nuevas por el sujeto actuando en interacción con el medio."²⁰⁷

3.4.2. PERSPECTIVAS DEL SUJETO PEDAGÓGICO

La pasión de enseñar, no es sino pasión de aprender.

M. de Unamuno. *Arabesco pedagógico*.

Según Camap, un concepto se construye cuando "se establece una regla general", a partir de "ciertos conceptos básicos".²⁰⁸ En este sentido, el presente trabajo buscó encontrar esa *regla general* en la categoría *sujeto pedagógico*, herramienta de análisis propuesta a partir del análisis epistemológico de la noción *sujeto educativo*, tomando como marco las transformaciones registradas en la evolución histórica de algunas teorías educativas. Con estos elementos, encontramos nivel por nivel, que cada uno de esos sistemas abstractos formuló una interpretación implícita o explícita de

²⁰⁷ Inhelder, B., *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*, Madrid, Morata, 1996, p. 22.

²⁰⁸ Camap, R., *La construcción lógica del mundo*, México, UNAM, 1998, p. 5.



los sujetos educativos, manteniéndolos no sólo como invariantes en el proceso, sino como componentes siempre relacionados.

Siguiendo esta línea argumentativa, el análisis epistémico ayudó a demostrar un amplio proceso discontinuo pero constante -i.e., no lineal-, mediante el cual se fueron redefiniendo las nociones *maestro* y *alumno*, conforme a los cambios operados en los contextos culturales -sin reducirse a ellos-, pero principalmente en interacción con las transformaciones ocurridas en las concepciones del mundo y las explicaciones del conocimiento. Movimiento donde, como sugiere Piaget, la toma de conciencia parece desplazarse de la periferia al centro, en un ir y venir dialéctico permeado por fases necesarias de equilibrio, desequilibrio y reequilibración.

Bajo tales consideraciones, las variaciones en los marcos explicativos exógenos a la pedagogía alteraron la comprensión de los fundamentos y la producción teórica, dejando ver una estructura general que transitó de la sobrevaloración del contenido informativo centrado en lo objetos reales a los sujetos y sus relaciones. Desarrollo que indica la construcción de los sujetos y la propia ciencia, así como a un sistema en principio estructurable, cuya función no se reduce a la conservación-trasmisión de los bienes culturales elaborados por la humanidad, sino que incluye aspectos creativos y de comunicación significativa.

En un nivel teórico, lo anterior sugiere que la educación formal impartida en las escuelas avanzó por una senda que recorre desde la difusión general de un esquema predeterminado por factores externos al individuo, hasta reconocer la reconstrucción conceptual que el sujeto hace de lo aprendido para apropiarse del conocimiento, cuestión que denota el papel desempeñado por las relaciones enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de habilidades, destrezas, aprendizajes, nuevos y signifi-

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

cativos, pero en ninguna manera exclusivos del estudiante, puesto que igualmente afectan el desarrollo intelectual y socio-afectivo del maestro, es decir, su personalidad. En pocas palabras, la escuela puede ayudar a la asimilación de los órdenes establecidos o puede entorpecerlos, limitando las oportunidades. Citando nuevamente a Piaget, podemos sugerir que

La memoria, la obediencia pasiva, la imitación del adulto, y, de una manera general, los factores de recepción son tan naturales en el niño como la actividad espontánea. Por ende, no es correcto suponer que la educación tradicional —por antipsicológica que la muestren sus métodos—, haya depreciado la observación del niño a este respecto. De hecho, el criterio de distinción entre los métodos tradicionales y los nuevos no se encuentra en el aspecto empírico de tal o cual rasgo de la mentalidad del niño. Así visto, el problema se reduce a cómo se entiende la infancia, ¿es ésta un mal necesario o poseen los caracteres de la mentalidad infantil una significación funcional que definen una verdadera actividad? De la respuesta dada a esta cuestión, la relación entre el adulto y el niño al educar, será entendida como unilateral o recíproca.²⁰⁹

En consecuencia, entendiéndolo como una actividad compleja que entrecruza componentes endógenos y exógenos al sujeto, su construcción teórica no sólo debe incluir al estudiante, sino recíprocamente al educador. Posición reforzada por las más recientes investigaciones sobre los maestros de los primeros niveles que han invalidado la percepción romántica sobre su oficio y personalidad, demostrado que la pérdida de *status social*, los bajos honorarios o la indebida responsabilidad que se le imputa por las deficiencias del sistema educativo, no son sus mayores problemas, sino el desgaste emocional derivado de la constante toma de decisiones que le demanda su labor.²¹⁰

²⁰⁹ Piaget, Jean, *Psicología y Pedagogía*, Madrid, Ariel, 1984, p. 177.

²¹⁰ Sobre estos estudios (iniciados hasta 1970), véase la exposición de Ghiard, F., *Crisis y perspectivas de la profesión docente*, Barcelona, Gedisa 1993.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Desgaste que se incrementada con un impacto negativo al insertarse en un modelo unilateral y autoritario, como se observa en su percepción de sí mismo, sus inseguridades y temores profesionales -reales o ficticios-, lo cual le impide un normal desarrollo intelectual y moral del profesor, mismo que se ve reflejado en los alumnos, entre otras razones, debido al intercambio que conforman los diversos planos inter-subjetivos y socioculturales que enmarcan las relaciones educativas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

4. CONCLUSIONES

1. El presente trabajo es un estudio filosófico dedicado a establecer la categoría *sujeto pedagógico* (instrumento lógico-formal derivado de un análisis epistemológico de la formación de las nociones *maestro y alumno*), mismo que toma como marco las transformaciones registradas en el desarrollo histórico de algunas teorías educativas, con especial interés en las elaboradas para el nivel de la educación primaria. Desde este punto de vista, la filosofía educativa y la epistemología representan el marco de esta investigación, ya que no pretendimos elaborar un simple relato histórico de cómo fueron apareciendo las teorías, sino determinar la lógica del proceso conceptual de su formación, es decir, la forma como se constituyeron los componentes y mecanismos involucrados en dicho proceso teórico-conceptual.

En tal sentido, sabiendo que el término *sujeto* presenta varios niveles y que cada área del saber le atribuye un significado particular como resultado de las necesidades e intereses originados en los sistemas teóricos que construye, percibí una inconsistencia en la noción *sujeto educativo* -comúnmente empleada en el dominio pedagógico-, pues careciendo ésta de una justificación suficiente y de fundamentos precisos, observamos una indebida escisión entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje.

En otras palabras, si la relación sujeto-objeto representa un apartado básico para explicar el aprendizaje cognitivo, la separación maestro-alumno que expresa la noción mencionada, por una parte, impide establecer teorías pedagógicas coherentes; por otro lado, traba el desarrollo personal y la apropiación conceptual de ambos,

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

porque imposibilita a los individuos descubrir sus relaciones entre sí y con el conocimiento, enajenándolos de este modo de sus producciones educativas y culturales.

Por consiguiente, la tesis que pretendimos defender es la siguiente: frente a la inconsistente separación de los sujetos en las teorías educativas, la categoría *sujeto pedagógico* pretende unificarlos en un mismo concepto, siendo que su aplicación al análisis histórico de las teorías estudiadas muestra una estructura, cuyo proceso constitutivo está formado por etapas ligadas a diferentes concepciones del mundo y mecanismos conceptuales empleados para su conocimiento.

En esta medida, consideramos que este elemento articulador representa un instrumento fecundo para dilucidar las etapas por las que conceptualmente han atravesado las teorías estudiadas. Entre otras razones, porque deja ver la pedagogía como el resultado de un proceso constructivo conformado por varios momentos de estructuración ligados a diversos marcos conceptuales, así como autoriza, en otro plano, la posibilidad de unificar bajo un mismo concepto los sujetos inscritos en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de sus relaciones.

2. Inmerso en este horizonte de comprensión, la primera tarea consistió en descubrir de qué manera surge la noción *sujeto* en el pensamiento educativo, asumiendo como supuesto inicial una interdependencia entre el significado conferido a los términos y los contextos culturales. Sin embargo, tal labor se vio dificultada por ciertas hipótesis socio-históricas dominantes en la pedagogía, pues las tendencias en este campo identifican el aprendizaje como un pre-requisito o como un resultado, ignorando, por una parte, el proceso; y por otro lado, a los individuos que configuran los desarrollos educativos. Omisiones que han dado por consecuencia la reducción del sujeto a sus manifestaciones externas como si nada sucediera en su interior, así co-

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

mo también niegan las relaciones recíprocas que establece el sujeto pedagógico con los otros personajes transformados por la acción educadora y con el conocimiento que se pretende construir y asimilar.

En este punto cabe mencionar que, al rechazar el presupuesto empírico inferencialista de una transmisión donde unos reciben lo que otros previamente han esquemático, encontramos que las teorías en cuestión postulaban dos sujetos frente al objeto de conocimiento sin percatarse del proceso donde ambos comparten semejanzas y características comunes, las cuales les permiten moverse en distintos planos. A nuestro juicio, superar tal separación implica participar en un proceso cuyas etapas dejan ver que al interconectarse en la búsqueda compartida del conocimiento, los dos sujetos educativos aislados se transforman y enriquecen, derivando en una nueva estructura relacional que los une y les ayuda a romper los esquemas que limitan y entorpecen su desarrollo intelectual, moral y afectivo. Resumiendo lo anterior, en un sentido hegeliano podemos decir que la unidad de los sujetos educativos permite superar sus particularidades, de donde la categoría *sujeto pedagógico* aporta un elemento para reconciliar sus contradicciones de una manera relacional.

3. A partir de estos hallazgos, notamos la presencia de algunas constantes inscritas en múltiples relaciones, particularidad que dejó ver la existencia de un sistema, en principio **estructurable** dentro del campo educativo. Este ángulo del problema me llevó a considerar otra premisa: en términos de una estructura formada por niveles, no es posible transitar de una etapa a otra a menos que se construya una nueva teoría, para lo cual resulta imprescindible replantear las bases anteriores, esto es, abandonar el carácter absoluto que subyace a las interpretaciones, así como relativizar los significados atribuidos a los conceptos para descubrir nuevas relaciones y re-

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

gularidades, con el fin de alcanzar formas más abarcativas de comprensión y explicación de los fenómenos.

Como hemos pretendido mostrar a lo largo de los capítulos precedentes, el estudio epistemológico de las etapas por las que han atravesado las teorías educativas proporciona valiosas herramientas teóricas para identificar el proceso constructivo del concepto sujeto pedagógico en la educación, porque demuestra que esa construcción teórica obedece la formación de determinados mecanismos conceptuales, los cuales surgen como producto de momentos de madurez socio-cultural. Para nuestros fines, dicho despliegue exhibe dos momentos claramente diferenciables: el paso de una noción atemporal y ahistórica (*un sujeto sin sujeto*), al descubrimiento de las relaciones interindividuales (*sujetos educativos*). Proceso cuyas regularidades una y otra vez vimos repetirse desde las formulaciones más antiguas hasta la categoría *sujeto pedagógico* que propone este trabajo, y que parecen sugerir un inevitable tránsito a las relaciones trans-individuales.

4. Siguiendo esta línea argumentativa, elegir la epistemología genética como sustento teórico fue un acierto por varias razones: primero, esa fecunda corriente ofreció una sólida alternativa frente a las concepciones dominantes, segundo, permitió abordar la categoría propuesta sin perder el contexto donde apareció cada teoría educadora examinada; finalmente, ayudó a comprender que el proceso de conocimiento (factor central en toda formulación teórica) entraña siempre construcción de nuevas estructuras producto de reorganizaciones y reconceptualizaciones de una o varias estructuras previas.

En este punto, de acuerdo con Piaget, conviene destacar que si toda apropiación cognitiva implica superar e interconectar estructuras, entonces existe una surte

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

de evolución integrada por la conjunción de continuidad funcional y discontinuidad estructural, es decir, los niveles superiores derivan de logros alcanzados en fases inferiores no desechadas sino asimiladas y enriquecidas. De ahí, sin acudir a un progreso lineal definido por vínculos externos al sujeto (como suponen las vertientes empiristas), la posición constructivista explica el desarrollo cognoscitivo a partir de una serie discontinua de transformaciones dialécticas y asimilaciones recíprocas, espiral donde las estructuras se sitúan en diferentes niveles de complejidad, pero conservando la relación sujeto-objeto como principio invariable.

5. Respecto a la composición del presente estudio, su exposición quedó dividida en tres capítulos. En el primero de ellos, intentamos establecer algunas referencias teórico-metodológicas, con objeto de enmarcar el problema del sujeto en las teorías educadoras desde un enfoque epistemológico. Asimismo, asumiendo que el planteamiento de Piaget y García (paso de niveles intra-, inter- y trans-), no es del todo conocido y en ocasiones su fondo conceptual se ha obviado o reducido a la vertiente psicológica, pretendí esbozar ciertos aspectos de la epistemología genética. Por su parte, los siguientes capítulos se dedicaron a mostrar las variaciones ocurridas en el desarrollo del pensamiento pedagógico y sus consecuencias para el desarrollo del sujeto. Por supuesto, el énfasis de este análisis quedó restringido a los momentos que consideré podían ejemplificar mejor las transformaciones señaladas.

En consecuencia, una de las conclusiones de este trabajo es que la tesis epistemológica sobre los niveles conceptuales y sus interacciones, formulada por Piaget y García para otras áreas del conocimiento, es igualmente válida y aplicable al examen de las teorías estudiadas, con base en los siguientes elementos:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

5.1. A diferencia de las interpretaciones históricas tradicionales, la introducción del análisis histórico-crítico y genético al ámbito de la investigación pedagógica mostró que desde la Antigüedad Clásica hasta nuestros días las teorías educativas más relevantes se han formado en amplios procesos de estructuración ligados a ciertos marcos interpretativos del mundo y las ciencias. Esto significa que, obedeciendo a regularidades en su desarrollo, aquellos sistemas se integraron por componentes cognoscitivos y socioculturales, los cuales señalan niveles y planos articulados en ningún caso reductibles entre sí, sino más propiamente complementarios e interconectados por la construcción del sujeto en la educación. En tales circunstancias, respecto al apartado cognitivo afirmamos que tal estructura exhibe la presencia de dos niveles diferenciables:

a) La primera etapa o intra-objetal, caracterizada por el uso de modelos que explican el aprendizaje desde el esquema percepción-repetición-memoria (i.e., la tráda hábitos, entrenamiento y naturaleza humana). Efectivamente, concediendo poca importancia a la niñez y dependiendo de una concepción realista cuyo énfasis estaba puesto en los objetos, dichos modelos partían de una interpretación asociada a una vertiente de la lógica clasificatoria, esto es, aquella donde cada elemento pertenece exclusivamente a un conjunto sin relacionarse con otros elementos o conjuntos del mismo nivel. En este sentido, la hipótesis de una transmisión escolar ocupada en copiar una realidad sustancializada y fragmentada era complementada *ad hoc* por una serie de *facultades mentales* inscritas en un alma también presupuesta, siendo relevante que esa concepción del conocimiento estaba sustentada en una interpretación dependiente de pseudonecesidades, la cual sustituyó por varios siglos la reflexión pedagógica.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Al mismo tiempo, los ideales ético-políticos y religiosos son el centro de interés educativo, por dos razones: primero, porque careciendo de valor como individuos, pues son concebidos como sustancias inalterables, los sujetos educativos quedan incapacitados para reconocer sus relaciones y producciones. Situación que los hacía aceptar el tipo de hombre impuesto por una jerarquía externa al ser humano. En segundo lugar, porque enfrentados a una enseñanza atómica y desarticulada, la formación era un resultado y no un principio de la educación. Paradójicamente, esos ideales aportaron la base para identificar los fines educativos, así como proporcionaron sugerencias generales de donde más tarde nacería la pedagogía, la técnica didáctica y la idea de una educación integral. Pese a esto, debemos reconocer que aquellos métodos y prácticas escolares retardaban la producción y adquisición del conocimiento, dependiendo del castigo físico para suplir sus deficiencias. De hecho, la superación de los elementos represivos no fue posible hasta que los teóricos educativos asimilaron los evidentes avances en los campos científicos, los cuales transformaron las concepciones del mundo y su conocimiento. (Capítulo 2).

b) En una segunda etapa o inter-objetal, el análisis epistemológico ha mostrado un amplio proceso de reestructuración cuyo núcleo conceptual pasó de las consideraciones centradas en los factores externos al sujeto -sin participación de éste-, a las relaciones que superan las explicaciones centradas en los elementos aislados. De ahí que cada elemento pasa a ser considerado en función del contexto relacional en el que se presenta, lo cual a mi modo de ver justifica la reorganización escolar y la modificación de sus fines, ocurrida entre los siglos XVII y XX. Precisamente, este cambio se advierte tanto en la asimilación de ciertas tesis empiristas y racionalistas que permitieron redefinir la figura docente y su oficio, como en las corrientes psicológicas y

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

sociológicas que rechazaron los límites de aquellas corrientes para descubrir el papel del docente y el niño en los procesos educativos, poniendo de manifiesto que el factor humano es un elemento indispensable en todo proceso educador.

Así, aunque en un inicio revistió la forma de una acción sin integración que no superó los límites del modelo anterior, el cambio del marco de comprensión e interpretación originado durante las primeras décadas del siglo XX en el dominio de las ciencias, permitió establecer los parámetros conceptuales para desarrollar nuevos modelos, desde los cuales se plantearon problemas, investigaciones y respuestas totalmente distintas. (Capítulo 3).

5.2. Por cuanto se refiere al aspecto sociocultural, descubrimos que cada una de las etapas mencionadas mantuvo claros vínculos con las concepciones del mundo y de la ciencia que lo estudia e intenta explicar, cuestión que se desprende de las siguientes consideraciones:

a) La fase intra-objetal emerge bajo una interpretación realista del mundo y su conocimiento que buscó en la naturaleza y la sociedad elementos últimos, indivisibles, sustanciales y atómicos, donde las relaciones derivaban de tales elementos o bien permanecen cognitivamente inconscientes.

Más aún, ante la pregunta metodológica central de este periodo ¿qué es x?, se inquiriere por el aspecto sustancial del objeto de estudio, mismo que coloca dentro de cierta taxonomía que sigue el procedimiento aristotélico de la definición por el género próximo y la diferencia específica, como cuando nos preguntamos qué es el alma o qué es la naturaleza humana. De tal suerte, comprobamos que los componentes educativos son asimilados a un marco lógico particular, el cual responde a una concepción del mundo que impone lo real como categoría última.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

b) A esta etapa inicial le sucede otra en la cual lo que se busca son las relaciones o conjunto de relaciones que definen el marco donde aparecen los fenómenos (i.e., las leyes de la naturaleza), característica propia del momento inter-objetal. Es de observarse que esta interpretación se vincula con la evolución científica del siglo XVII, pero no se reduce a ella.

En este contexto, la pregunta metodológica se sintetiza en la expresión ¿de qué deriva x? Interrogante que presupone que no hay objetos de conocimiento aislados, sino fenómenos situados en el espacio de una lógica relacional; tal ocurre, por ejemplo, cuando nos cuestionamos por la correspondencia entre escuela y sociedad o del individuo con otros individuos educativos. De nueva cuenta, la existencia de un nuevo paradigma lógico hace posible la integración e interpretación de los datos escolares. Asimismo, el proceso de conocimiento se abre a un repertorio de novedades que descubre lo posible frente a lo real y concreto, pero sin llegar a constituirse en un sistema, propiedad característica de una fase posterior.

6. En estas circunstancias, si la pedagogía antigua fue una pedagogía sin sujeto, desde el siglo XVII la educación ha sido una pedagogía del sujeto dividido. Sin embargo, esta segunda etapa ha preparado las bases para comprender y transformar el núcleo teórico, desplazando el centro de la atención del contenido enseñable a la relación triádica alumno-conocimiento-maestro, donde los componentes humanos representan un factor constante e invariable reconocido en la práctica inmediata, aunque sin alcanzar unidad ni relevancia teórica.

7. Por lo anterior, la categoría *sujeto pedagógico* propuesta y desarrollada a lo largo de la presente investigación, propone un elemento explicativo en torno al cual se pueden organizar las aportaciones antes aisladas para acceder al nivel trans-

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

objetal (nivel de los sistemas estructurados), estadio superior dentro del proceso constructivo de las teorías pedagógicas, puesto que permite articular nivel por nivel los diferentes componentes teórico-prácticos inscrtos en las relaciones educativas, no sólo otorgándoles un orden, sino un significado teórico diferente al paradigma disyuntivo y clasificatorio que hace mucho fue abandonado en otras áreas del saber.

8. Como se ha intentado mostrar, el instrumento mencionado constituye un núcleo teórico, porque deja ver un proceso continuo pero no lineal en cuanto a las funciones; pero también impacta el terreno práctico, porque coloca el centro de la atención sobre la actividad intelectual y real que comparten los actores humanos en este proceso. Por último, permite reconocer las relaciones educativas dentro de un conjunto de relaciones estructuradas significativas y susceptibles de ser verificadas.

9. Una consecuencia más de este enfoque, consiste destacar el error de fondo que supuso la radical separación entre escuela tradicional y escuela nueva, falso problema derivado del rechazo global de una tradición pedagógica -en el sentido de aprendizaje adquirido durante siglos por una rama del conocimiento-, pues al renunciar a sus orígenes, despojándose de su pasado y por extensión de la riqueza de su organización sin un análisis previo de sus contribuciones, la pedagogía contemporánea debió pagar el alto precio de reducirse a un esquematismo vacío, esto es, a repetir las viejas consignas estáticas, atomistas e inferencialistas del conocimiento, cuyo resultado, por así decirlo, equivale a colocar vino nuevo en odres viejos.

10. Con fundamento en lo anterior, entendemos la educación como un proceso de transformaciones superior a las concepciones que ven en esta labor un mero catálogo de procedimientos para instruir, como todavía buscan afanosamente los técnicos de la educación. En contraste, entendemos en su conjunto la formación educativa

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

más allá de la mera transmisión-conservación de un saber, pues al transformar a los individuos mediante un proceso cognoscitivo y comunicativo, basado en asimilaciones recíprocas y reelaboraciones dialécticas que explican el descubrimiento-recreación de nuevos conocimientos, su particularidad descansa en la articulación de diversos planos y niveles que construyen la subjetividad, lo cual significa integrar los aspectos epistemológicos aquí tratados con aquellos que corresponden a otros campos, dejando abierto el tema para una futura investigación, que desde ahora apunta hacia la hipótesis de una pedagogía, que *siendo ciencia de hecho y por derecho*, se desarrolle en las coordenadas de dos planos generales: la epistemología genética y una ética relacional, las cuales ayudan a conformar los ángulos intelectual y afectivo-moral de la personalidad subjetiva.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

5. BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, Nicola y Visalberghi, A. (1957), *Historia de la pedagogía*, tr. Jorge Hernández Campos, México, FCE, 1993, 688 p.
- Aguilar, Mariflor (Coord.), *Crítica del sujeto*, México, UNAM, 1990, 237 p.
- Aguirre Lora, G. María Esther, *Caleidoscopios comenianos 1*, México, UNAM/Plaza y Valdés, 1997, 136 p.
- _____ (Coord.), *Juan Amós Comenio. Obra, Andanzas, Atmósferas*, México, CESU, 1993, 306 p.
- Ajuariaguerra, Julián de (Coord., 1966), *Psicología y epistemología genéticas*, tr. Pilar Ortiz, México, Planeta, 1992, 460 p.
- Aristóteles, *Metafísica*, tr. Valentín García Yebra, Madrid, Gredos, 1982, 769 p. (Edición trilingüe -griego, latín, español-, anotada con numeración canónica).
- _____, *Política*, tr. prólogo y notas Carlos García Gual y Aurelio Pérez Jiménez, Madrid, Alianza, 1995, 302 p. (Edición anotada con numeración canónica).
- _____, *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*, tr. y notas Julio Pallí Bonet, introducción Emilio Liedó Iñigo, Madrid, Gredos, 1995, 547 p. (Edición anotada con numeración canónica).
- _____, *Acerca del alma*, tr., introducción y notas Tomás Calvo Martínez, Madrid, Gredos, 1983, 256 p. (Edición anotada con numeración canónica).
- _____, *De memoria et reminiscencia en The Works of Aristotle*, Vol. 3. tr. David Ross, Londrés, Oxford University Press, 1951. (Edición anotada con numeración canónica).
- _____, *Tratados de Lógica (Vol. 1. Categorías, Tópicos, Sobre las refutaciones y Sofísticas)*, tr., introducción y notas Miguel Candel Sanmartín, Madrid, Gredos, 1995, 382 p. (Edición anotada con numeración canónica).
- _____, *Tratados de Lógica (Vol. 2. Sobre la interpretación, Analíticos primeros, Analíticos Segundos)*, tr., introducción y notas Miguel Candel Sanmartín, Madrid, Gredos, 1995, 440 p. (Edición anotada con numeración canónica).
- Ayar, A. J. (Comp., 1965), *El positivismo lógico*, trs. L. Aldama et al, México, FCE, 1986, 385 p.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Bacon, Francis. *Novum organon*, tr. Cristobal Litrán, Madrid, Sarpe, 1984, 300 p.
- _____. *Escritos pedagógicos*, tr., prólogo, selección y notas Graciela Hierro, México, UNAM, 1986, 165 p. (Biblioteca Pedagógica. Serie Universal).
- _____. "Nueva Atlantida" en *Utopías del Renacimiento*, tr. Agustín Mateos, México, FCE, 1995, 235 - 273 pp.
- Bachelard, Gastón (1970), *La formación del espíritu científico*, tr. J. Babini. México, Siglo XXI, 1985, 297 p.
- Basabe Barcala, José el al, *Estudios sobre epistemología y pedagogía*, Madrid, Anaya, 1983, 268 p.
- Beller, W., "Estructura y función del sujeto epistémico" en Aguilar, Mariflor, *Crítica del sujeto*, México, UNAM, 1990, 167 -181 pp.
- Bonner, Stanley F. (1977), *La educación en la Roma Antigua (Desde Catón el Viejo hasta Plinio el Joven)*, tr. José Ma. Domenech Parde, Barcelona, Herder, 1984, 433 p.
- Bowen, James (1972), *Historia de la educación occidental*, tr. Juan Estruch, Barcelona, Herder, 1990, (Vol. 1. El Mundo Antiguo. 2000 a.C.- 1054 d.C.)
- _____. (1975), *Historia de la educación occidental*, tr. J. López.Herder, Barcelona, 1992 (Vol. 2. La civilización de Europa. Siglos VI al XVI).
- _____. (1981), *Historia de la educación occidental*, tr. Juan Estruch, Barcelona, Herder, 1992, (Vol. 3. El occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX).
- _____. y Hobson, P. R., *Teorías de la educación*, tr. M. Arbolí Gascón, México, Limusa, 1996, 438 p.
- Bower, Gordon H. y Hilgard, Ernest R. (1996), *Teorías del aprendizaje*, tr. José Manuel Salazar Palacios, México, Trillas, 1996, 711 p.
- Carnap, R. (1928), *La construcción lógica del mundo*, tr. Laura Mues de Schrenk, México, UNAM, 1988, 363 p.
- _____. (1957), "Psicología en lenguaje fisicalista" en Ayer, A. J. (Comp.), *El positivismo lógico*, México, FCE, 1986, pp. 171-204.
- Castillejos, J. L. y Colom, A. J. (Coords.), *Pedagogía sistémica*, Barcelona, CEAC, 1987, 247 p.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Cassirer, Ernst (1906), *El problema del Conocimiento*, tr. Wenceslao Roces, México, Vol. 1, FCE, 1993, 612 p.
- Castorina, José Antonio y Palau, Gloria D., *Introducción a la lógica operatoria de Piaget*, Barcelona, Paidós, 1982, 180 p.
- Chalmers, Alan F. (1982), *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* trs. E. Pérez Sedeño y Pilar López Mánez, México, Siglo XXI, 1991, 235 p.
- Château, J. (1956), *Los grandes pedagogos*, tr. Ernestina Champourcín, México, FCE, 1998, 340 p.
- Childs, John L., *Pragmatismo y educación*, trs. Josefina Osorio y Aida Aisenson Buenos Aires, Nova, 1956, 338 p.
- Clemente de Alejandría, *El pedagogo*, tr. y notas Joan Soriol Díaz, introducción Ángel Castiñeira Fernández, Madrid, Gredos, 1988, 344 p. (Edición anotada con numeración canónica).
- Cohen, Josef (1973), *Conducta y condicionamiento operantes*, tr. María Eugenia Linares, México, Trillas, 1974, 75 p.
- Comerio, Juan Amós, *Didáctica Magna*, Introducción G. de la Mora, México, Porrúa, 1998, 193 p. (Colección Sepan Cuantos... No. 167).
- Coll, César (Ed.), *Psicología genética y educación*, tr. Reyes de Villalonga, Barcelona, Oikos-Tau, 1981, 153 p.
- Crombie, A. C. (1959), *Historia de la ciencia. Vol. 1, De San Agustín a Galileo*, tr. John Bernal, Madrid, Alianza Universidad, 1974, 216 p.
- Delval, Juan, *Los fines de la educación*, México, Siglo XXI, 1995, 102 p.
- _____, *Crecer y pensar*, México, Paidós, 1998, 369 p.
- _____, y Deaño, Alfredo (Comps.), *Jean Piaget. Estudios sobre lógica y psicología*, trs. J. Delval y A. Deaño, Madrid, Alianza, 1982, 238 p.
- Descartes, René, *Reglas para la dirección del espíritu*, tr., introducción y notas Juan Manuel Navarro Cordón, Madrid, Alianza, 1984, 168 p.
- _____, *Discurso del método*, tr., introducción y notas Risieri Frondizi, Madrid, Alianza, 1991, 129 p.
- _____, *Meditaciones metafísicas (con objeciones y respuestas)*, tr. Vidal Peña, Madrid, Alfiagura, 1977, 427 p.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Díaz, Carlos, *El sujeto ético*, Madrid, Narcea, 1983, 269 p.
- Droz, R. y Rahiny, M. (1978) *Cómo leer a Piaget*, tr. Alfonso Romero, México, FCE, 1984, 267 p.
- Durkheim, Emilio (1939), *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, trs. Ma. Luisa Delgado y Félix Ortega, Madrid, Piqueta, 1992, 430 p.
- _____, *Educación y sociología*, tr. J. Muls de Liarás, prefacio M. Debesse, Barcelona, Península, 1975, 188 p.
- Düring, Ingemar (1966), *Aristóteles*, tr. B. Navarro, México, UNAM, 1990, 960 p.
- Erasmus de Róterdam, *Ensayos escogidos*, selección y notas Humberto Martínez, México, SEP, 1984, 423 p.
- Fernández, A. y Serrano, J., *La educación. Constantes y problemática actual*, Barcelona, CEAC, 1978.
- Fied Schmitman, D. (Coord., 1993), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, tr. Leonor Spizinger et al, Buenos Aires, Paidós, 1995, 453 p.
- Flavell, John H. (1963), *La psicología evolutiva de Jean Piaget*, tr. María Teresa Cevalasco, Buenos Aires, Paidós, 1993, 302 p.
- Fermoso Estébanez, P., *Teoría de la educación*, Madrid, Trillas, 2ª. ed., 1981, 451 p.
- Foucault, Michel (1968), *Las palabras y las cosas*, México, tr. Elsa Cecilia Frost, Siglo XXI, 1997, 375 p.
- _____. (1975), *Vigilar y castigar*, tr. Aurelio Garzón del Campo, México, Siglo XXI, 1989, 314 p.
- Fullat, Octavi, *Filosofías de la educación*, Barcelona, CEAC, 1979, 434 p.
- _____. *Filosofías de la educación. Paideia*, Barcelona, CEAC, 1992, 316 p.
- García, Rolando, *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*, Barcelona, Gedisa, 2000, 246 p.
- Garin, Eugenio, *La educación en Europa 1400-1600*, tr. María Elena Méndez Lloret, Barcelona, Grijalbo, 1987, 266 p.
- Goldman, Lucien et al (1966), *Piaget y las ciencias sociales*, tr. Miguel A. Quintanilla, Salamanca, Sigueme, 1974, 181 p.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Grube, G. M. A. (1970), *El pensamiento de Platón*, tr. Tomás Calvo Martínez, Madrid, Gredos, 1984, 436 p.
- Hacking, Ian (Comp., 1981), *Revoluciones científicas*, tr. Juan Utrilla, México, FCE, 1985, 314 p.
- Hegel, G.W.F., *Escritos pedagógicos*, tr. Arsenio Ginzo, México, FCE, 1998, 188 p.
- Hoyos Medina, Carlos Ángel et al, *Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia?* México, Plaza y Valdés, 1997, 148 p.
- Hussey, E. "La época de los sofistas" en Vargas, Gabriel (Comp.), *Los sofistas y Sócrates*, México, UAM-Iztapalapa, 1991, 10-35 pp.
- Inhelder, B. (1974), *Aprendizaje y estructuras de conocimiento*. tr. Luis E. Echevarría Rivera, Madrid, Morata, 1996, 346 p.
- Isócrates, *Discursos*, tr., introducción y notas J. Manuel Guzmán Hermida, Madrid, Gredos, 1979. Vol. 1. 353 p. (Edición anotada con numeración canónica).
- _____, *Discursos*, tr., introducción y notas J. Manuel Guzmán Hermida, Madrid, Gredos, 1980. Vol. 2. 311 p. (Edición anotada con numeración canónica).
- Jaeger, Werner (1933), *Paidsia: los ideales de la cultura griega*, trs. Joaquín Xirau y Wenceslao Roces, México, FCE, 1985, 1107 p.
- Kant, Emanuel. *Crítica de la razón pura*, tr. Pedro Ribas, Madrid, Alfaguara, 1995, 661 p. (Edición anotada con numeración canónica).
- _____, *Crítica de la razón práctica*, Ed. y tr. Roberto R. Aramayo, Ariel, Madrid, 2000, 225 p. (Edición anotada con numeración canónica).
- _____. *Pedagogía*, trs. Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual, México, Hispánicas, 1987, 112 p.
- Kolakowski, Leszed (1966), *La filosofía positivista*, tr. Genoveva Ruiz-Ramón, México, Rei, 1993, 262 p.
- Kuhn, Thomas S. (1970), *La estructura de las revoluciones científicas*, tr. Agustín Contín, México, FCE, 1992, 319 p.
- Kraft, Víctor (1950), *El Círculo de Viena*, tr. Francisco Gracia, Madrid, Taurus, 1977, 209 p.
- Kurtz, Paul (1966), *Filosofía norteamericana en el siglo XX*, tr. Francisco J. Perea, México, FCE, 1972, 563 p.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Larroyo, Francisco**, *Historia general de la pedagogía*, México, Porrúa, 1984, 778 p.
- Maier, Henry** (1969), *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*, tr. Aníbal C. Leal, Buenos Aires, Amorrortu, 1991, 321 p.
- Marconada, Mario Alighiero** (1983), *Historia de la educación (Vol. 1. De la antigüedad al 1500)*, tr. Miguel Martí, México, Siglo XXI, 1987, 302 p.
- _____, *Historia de la educación (Vol. 2: Del 1500 a nuestros días)*, tr. Miguel Martí, México, Siglo XXI, 1992, 267 p.
- Montaigne, M.**, *Ensayos*, trs. María D. Picazo y A. Montojo, Barcelona, Atalaya, 1994, Vol 1. 417 p.
- Moore, T. W.** (1974), *Introducción a la teoría de la educación*, tr. Miguel A. Quintanilla, Madrid, Alianza, 1980, 126 p.
- Morin, E.**, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 2000, 164 p.
- _____, "La noción de sujeto" en Fried Schnitman, D. (Coord.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós, 1995, pp. 67-85.
- Myers, E. D.** (1960), *La educación en la perspectiva de la historia*, tr. Florentino M. Torner, México, FCE, 1966, 436 p.
- Noriega Méndez, J. A. y Gutiérrez Millán, C.**, *Introducción a la epistemología para psicólogos*, México, UIA/Plaza y Valdés, 1995, 89 p.
- Oakley, F.** (1979), *Los siglos decisivos. La experiencia medieval*, tr. Néstor Mínguez, Madrid, Alianza, 1980, 244 p.
- Olivé, León y Pérez Ransanz, Ana Rosa** (Comps.), *Filosofía de la ciencia: teoría y observación*, México, Siglo XXI, 1989, 526 p.
- Palacios, Jesús** (1978), *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona, Laia, 1989, 647 p.
- Palop Jonquera, Pilar**, "Epistemología de las ciencias humanas y ciencias de la educación" en Basabe, J., *Estudios sobre epistemología y pedagogía*, Madrid, Anaya, 1983, 33-74 pp.
- Passmore, John** (1980), *Filosofía de la enseñanza*, tr. Federico Patán, México, FCE, 1983, 296 p.
- Peirs, Charles S.**, *Mi alegato en favor del pragmatismo*, tr. Juan Martín Ruiz-Werner, Buenos Aires, Aguilar, 1971, 88 p.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Pestalozzi, Juan Enrique (1801), *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Cartas sobre la educación de los niños. Libros de educación elemental (prólogos)*, Estudio preliminar Edmundo Escobar, México, Porrúa, 1997, 229 p. (Colección Sepan Cuantos... No. 308).

_____ (1826), *Canto del Cisne*, estudio preliminar José M. Villalpando, México, Porrúa, 1996, 153 p. (Colección Sepan Cuantos... No. 369)

Phillips, John L. Jr. (1975), *Los orígenes del intelecto según Piaget*, trs. José Toro y Roser Berdiagué, Barcelona, Fontanella, 1977, 176 p.

Platón. *Diálogos* (Vol. 1: *Apología, Critón, Eutifrón, Ion, Lisis, Cármides, Hipias Menor, Hipias Mayor, Laques y Protágoras*), trs. y notas Calonge Ruiz, Emilio Lledó Iñigo y C. García Gual, Madrid, Gredos, 1990, 589 p. (Edición anotada con numeración canónica).

_____, *Diálogos* (Vol. 2: *Georgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón y Crátilo*), trs. y notas J. Calonge Ruiz, E. Acosta Méndez, F. J. Olivieri y J. L. Calvo, Madrid, Gredos, 1992, 589 p. (Edición anotada con numeración canónica).

_____, *Diálogos* (Vol. 3: *Fedón, Banquete y Fedro*), trs. y notas de C. García Gual, M. Martínez Hernández y E. Lledó Iñigo, Madrid, Gredos, 1992, 413 p. (Edición anotada con numeración canónica).

_____, *Diálogos* (Vol. 5: *Parménides, Teeteto, Sofista y Político*), trs. y notas de Isabel Santa Cruz et al, Madrid, Gredos, 1988, 617 p. (Edición anotada con numeración canónica).

_____, *Diálogos* (Vol. 5: *Filebo, Timeo y Critias*), trs. y notas de María Ángeles Durán y Francisco Lisi, Madrid, Gredos, 1992, 296 p. (Edición anotada con numeración canónica).

_____, *Diálogos* (Vol. 7: *Dudosos, Apócrifos y Cartas*), trs. y notas de Juan Zaragoza y Pilar Gómez Cardó, Madrid, Gredos, 1992, 560 p. (Edición anotada con numeración canónica).

_____, *República*, trs. J. Manuel Pabón y Manuel Fernández-Galiano, introducción M. Fernández-Galiano, Madrid, Alianza, 1988, 591 p. (Edición anotada con numeración canónica).

_____, *Laques*, tr., introducción y notas Ute Schmidt Osmanczik, México, UNAM, 1983, 119 p. (Edición bilingüe griego-español anotada con numeración canónica, Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- _____, *Menón*, tr., introducción y notas Ute Schmidt Osmanczik, México, UNAM, 1936, 182 p. (Edición bilingüe griego-español anotada con numeración canónica, Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana).
- _____, *Protágoras*, tr., introducción y notas Ute Schmidt Osmanczik, México, UNAM, 1994, 183 p. (Edición bilingüe griego-español anotada con numeración canónica, Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana).
- _____, *Las Leyes*, tr., introducción y notas José M. Ramos Bolaños, Barcelona, Akal, 1988, 449 p.
- Piaget, Jean.** (1932) *El criterio moral en el niño*, tr. Nuria Vidal, Barcelona, Fontanella, 1985, 333 p.
- _____. (1947), *Psicología de la Inteligencia*, tr. Juan C. Foix, Siglo XXI, Buenos Aires, 1991, 183 p.
- _____. (1950), *Introducción a la Epistemología Genética*, trs. María Teresa Cevalco y Víctor Fishman, México, Paidós, 1987, (3 Vols).
- _____. e Inhelder, B. (1955), *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, tr. Ma. Teresa Cevalco, Barcelona, Paidós, 1985, 294 p.
- _____. y Beth, Ever W. (1961), *Epistemología matemática y psicología. Relaciones entre la lógica formal y el pensamiento real*, tr. Víctor Sánchez de Zavala, Barcelona, Grijalbo, 1980, 336 p.
- _____. (1964), *Seis estudios de psicología*, tr. Nuria Petit, Barcelona, Ariel, 1985, 225 p.
- _____. (1965), *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*, trs. Francisco J. Carrillo y Marie Claude Vidal, Barcelona, Península, 1988, 235 p.
- _____. e Inhelder, B. (1966), *La psicología del niño*, tr. Luis Hernández Alfonso, Madrid, Morata, 1984, 141 p.
- _____. (1967a), *Tratado de lógica y conocimiento científico: Naturaleza y métodos de la epistemología*, Vol. 1, tr. Hugo Acevedo, Buenos Aires, Proteo, 1970, p.
- _____. (1967b), *Biología y conocimiento*, tr. Francisco González Aramburu México, Siglo XXI, 1997, 338 p.
- _____. (1968), *El estructuralismo*, trs. J. García-Bosh y Damià de Bas, Barcelona, Oikos-Tau, 1980, 166 p.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- _____ (1969), *Psicología y pedagogía*, tr. Francisco J. Fernández Buey, Madrid, Ariel, 1984, 226 p.
- _____ (1970a), *La epistemología genética*, tr. Juan Delval, Madrid, Debate, 1986, 155 p.
- _____ (1970b), *Psicología y epistemología*, tr. Antonio M. Batro, Buenos Aires, EMECÉ, 1972, 141 p.
- _____ *et al* (1970c), *La explicación en las ciencias*, tr. Josep Dalmau, Barcelona, Ediciones Martínez Roca, 1977, 222 p.
- _____ *et al* (1970d), *Tendencias de la Investigación en ciencias sociales*. tr. Pilar Castrillo, Madrid, Alianza/UNESCO, 1976, 633 p.
- _____ (1972), *Problemas de psicología genética*, trs. Miguel A. Quintanilla y Ana María Tizón, México, Ariel, 1988, 196 p.
- _____, *El desarrollo del mecanismo mental*, tr. y Ed. Juan del Del Val, Madrid, Editora Nacional, 1975, 165 p.
- _____ (1974a), *La toma de conciencia*, tr. Luis Hernández Alfonso, Madrid, Morata, 1978, 274 p.
- _____ (1974b), *¿A dónde va la educación?* tr. Pedro Vilanova, Barcelona, Teide, 1990, 110 p.
- _____ (1975), *La equilibración de las estructuras cognitivas*, tr. Eduardo Bustos, Madrid, Siglo XXI, 1990, 186 p.
- _____ *et al* (1980), *Las formas elementales de la dialéctica*, tr. Jorge Hernández Campos, Barcelona, Gedisa, 1982, 688 p.
- _____ y García, Rolando (1982), *Psicogénesis e historia de la ciencia*. tr. Rolando García, Siglo XXI, México, 1982, 252 p.
- _____ y _____ (postuma, 1987), tr. Emilia Ferreiro, *Hacia una lógica de las significaciones*, México, Gedisa, 1989, 156 p.
- Pozo, Juan Ignacio, *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata, 1994, 254 p.
- Pseudo-Plutarco, *Sobre la educación de los niños*, tr., prólogo y notas Juan Reyes R., México, UNAM, 1986, 90 p. (Edición bilingüe griego-español anotada con numeración canónica. Biblioteca Pedagógica. Serie Universal).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Quintana Cabanas, José María, "Pedagogía, ciencia de la educación y ciencias de la educación", en Basabe, J. *Estudios sobre epistemología y pedagogía*, Madrid, Anaya, 75-107 pp.
- Rabelais, F., "Gargantúa y Pantagruel" en *Rabelais: la educación y el Renacimiento francés. (Antología)*, selección y notas J. Pichardo Paredes, México, SEP/El Caballito, 1986, 155 p.
- Ramos, L. (Comp.), *Antología. La educación en la época medieval*, tr., introducción y notas L. Ramos, México, SEP/El Caballito, 1985, 132 p.
- Richardson, Ken (1988), *Para comprender la psicología*, trs. Ma. del Puy Pérez Echeverría y Juan Ignacio Pozo, México, Alianza, 1993, 205 p.
- Rockwell, Elsie (Antología), *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, México, SEP/El Caballito, 1985, 160 p.
- Rousseau, Juan Jacobo, *Emilio o de la educación*, tr., prólogo y notas Mauro Armíño, Madrid, Alianza, 1998, 723 p.
- Schatzman, Merton (1973), *El asesinato del alma. La persecución del niño en la familia autoritaria*, s/tr., México, Siglo XXI, 1979, 183 p.
- Swebel, Milton y Raph, Jane (1973), *Piaget en el aula*, tr. Mario Gru, Buenos Aires, Huemul, 1981, 375 p.
- Skinner, B. F. (1968a), *Walden dos*, s/tr., Barcelona, Fontanella, 1973, 355 p.
- _____ (1968b), *Tecnología de la enseñanza*, tr. José María García de la Mora, Barcelona, Labor, 1982, 256 p.
- _____ (1971), *Más allá de la libertad y de la dignidad*, tr. Juan José Coy, México, Roca, 1994, 197 p.
- _____ (postumo, 1991), *El análisis de la conducta: una visión retrospectiva*, tr. Claudio M. Ardisson, México, Limusa, 1991, 176 p.
- Sobrino, Miguel Angel, *Platón y Aristóteles, educadores*. México, UAEM, 1994, 106 p.
- Spencer, Herbert, *Ensayos sobre pedagogía*, s/tr., México, Hispánicas, 1987, 228 p.
- Spirito, Hugo, *El pragmatismo en la filosofía contemporánea*, tr. León Ostrom, Buenos Aires, Losada, 1945, 179 p.
- Turró, S., *Del hermetismo a la nueva ciencia*, Madrid, Anthropos, 1985.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Vargas, Gabriel (Comp.), *Los sofistas y Sócrates*, México, UAM-Iztapalapa, 1991, 93 p.
- Vianello de Córdoba, P., *Introducción al pensamiento pedagógico de Aristóteles*, México, UNAM, 1989, 32 p. (Cuadernos pedagógicos).
- Vuyk, Rita (1981), *Panorama y crítica de la epistemología genética de Piaget 1965-1980*, trs. Cristina del Barrio y Antonio Corral, Madrid, Alianza, 1984, 2 vols.
- Watson, J. B. (1913) "Psychology as the behaviorist views it" en *¿Qué es el conductismo?* Buenos Aires, Paidós, 1972.
- Wells, H. K. (1963), *El pragmatismo, la filosofía del imperialismo*, tr. Enrique Stein, Buenos Aires, Platina, 1964, 248 p.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN