

01070

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

“FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO  
METODOLÓGICA DEL EJERCICIO  
PROFESIONAL DE LA PEDAGOGÍA”

TESIS QUE, PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN PEDAGOGÍA,  
PRESENTA:

ANA MARIA ELIZONDO GASPERÍN

DIRECTOR: DR. JESÚS AGUIRRE CÁRDENAS  
REVISOR: DR. JOSÉ MANUEL VILLALPANDO



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.

ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA

A *Isauro* y *Antonio*  
*Joshua*

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Ana María

Elizondo Gasperin

FECHA: 29.03.04

FIRMA: 



*Cuando llegar al final no ha sido fácil ni rápido, como ha sido en mi caso, sucede que un impulso determinante, aunque fuera de lo común por no resultar precisamente inscrito dentro del ámbito académico, lo constituye el hecho de pensar en las dedicatorias. A mí, me ha obligado a poner atención en la meta, a visualizarla también en función de la gente a la que están ligados mis mas caros afectos y a objetivizar un toque de la inteligencia emocional para mi trabajo, así que, de todo corazón, dedico asimismo esta tesis a:*

*Mi amado padre, José Isauro Elizondo Fragoso, mi amigo, consejero, guía, mi compañero de debates, acuerdos y desacuerdos,*

*mi hermosa mamá, que me ha apoyado siempre con ánimo y perseverancia para llegar hasta aquí,*

*mis hermanos y sus medias naranjas: Macarita y Miguel, Isauro y Lupita, Rafa y Mónica, por su ejemplo y constante acicate,*

*mis amadísimas hermanas Conchita y Caty porque están conmigo pese a tiempo, distancia, tormentas y todo lo que se interponga; porque su actitud valiente hacia la vida siempre me acompaña y me ha levantado en mis momentos de flaqueza,*

*el equipo de “bien portados” superangelitos: Mariana, Rafa, Aída, Tonatiuh, Macarita y Andrea, que llenan la vida de colores, cantos y aleteos de nuevas esperanzas,*

*mi tía Rosario de la Luz quien con inconmensurable paciencia ha permanecido dulcemente a mi lado,*

*mis amigos: abogada Aída San Juan Victoria, Marisa y Pedro Barbosa, Macario Pérez Rojas, familia Alfaro Villamil, familia Rojas Ruiz, familia Rodríguez de Alba Martín, Lourdes Rodríguez y Héctor Escorza, Santiago y Abel Jordan, y mi compadre Javier Orantes Herrera, por su maravillosa existencia.*

*A Gregory Charles Hanemann R.*

## AGRADECIMIENTOS

No hubiese sido posible la realización de esta tesis sin la valiosa participación de las siguientes personas:

Doctor José Manuel Villalpando. Su presencia y gran trayectoria académica constituyen una orientación definitiva para mis propios empeños profesionales.

Doctor Jesús Aguirre Cárdenas, que dirigió este trabajo y fortaleció su realización mediante un constante aliento para acceder al logro de los objetivos establecidos.

Doctor Roberto Pérez Benitez, quien ha conocido el trabajo de la Asociación Mexicana de Pedagogía y de la Revista *Educere* desde su planteamiento inicial y sabe del batallar que ambas demandaron en su momento.

Dr. Enrique Moreno de los Arcos y Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos, distinguidos integrantes del sínodo, realizaron una revisión exhaustiva y una crítica constructiva que me permitió retroalimentarla y enfocarla desde ópticas diferentes.

Dra. Ana María Salmerón Castro quien ha significado un impulso definitivo para el posgrado en pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Mtra. Nieves Mote Serrano y Patricia Guzmán Leyva por su colaboración para rescatar la antigua primera versión sobre cuyas modificaciones elaboré esta propuesta.

## CONTENIDO

	Pg.
i. INTRODUCCIÓN.....	4
1. MARCO REFERENCIAL.....	7
1.1. El conocimiento como objeto de la educación y la educación como objeto de conocimiento.....	7
1.2. La educación como campo de la investigación y de la acción profesional de la pedagogía.....	21
2. EL PLANTEAMIENTO DEL CONFLICTO EDUCATIVO COMO POSIBILIDAD PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL DE LA PEDAGOGÍA.....	36
2.1. Conflicto y problema educativo.....	36
2.2. Problematización como referente para el estudio científico del conflicto educativo.....	48
3. EL MÉTODO.....	52
3.1. Antecedentes. Diversidad o Unicidad metodológica.....	52
3.1.1. La línea finalista.....	55
3.1.2. La línea mecanicista.....	56
3.2. Investigación científica y desempeño profesional.....	58
4. MÉTODO DE EJERCICIO PROFESIONAL PEDAGÓGICO.....	67
4.1. . Detección.....	67
4.1.1. Algunas tendencias de los planteamientos metodológicos en las ciencias sociales.....	71
4.1.2. La consideración de los valores.....	95
4.1.3. Recapitulación.....	105
4.2. Ubicación.....	110
4.2.1. Hechos.....	115
4.2.2. El pedagogo como sujeto.....	122
4.2.3. Tipología del conflicto para su ubicación pedagógica.....	132

4.2.4. Recapitulación.....	138
4.3. Factorización.....	143
4.3.1. Método de Lerner y Lazarfeld.....	144
4.3.2. Probabilidad.....	161
4.3.2.1. Teorema de la adición.....	164
4.3.2.2. Teorema de la multiplicación.....	170
4.3.3. Recapitulación.....	174
4.4. Ensayo.....	177
4.4.1. Estrategias más comunes.....	178
4.4.2. Posibilidades para el planteamiento y evaluación de alternativas.....	182
4.4.3. El proceso de los conflictos interpersonales.....	186
4.4.4. Recapitulación.....	188
4.5. Dictaminación.....	192
4.5.1. Características del dictamen pedagógico como sistema.....	194
4.5.2. El proceso de toma de decisiones como parte del dictamen.....	204
4.5.3. Recapitulación.....	206
4.6. Ejecución.....	210
4.6.1. La ejecución como vigilancia y control de la administración del dictamen pedagógico.....	211
4.6.2. Algunos problemas que se presentan en el caso de la ejecución.....	215
4.6.3. Recapitulación.....	217
ii. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	220
iii. BIBLIOGRAFÍA.....	223

*"La interpretación de la realidad con esquemas ajenos sólo contribuye a hacernos cada vez más desconocidos, cada vez menos libres, cada vez más solitarios".*

*Gabriel García Márquez*



Foto: Juan Rulfo. La Sombra. 1962

# Introducción

## **i. INTRODUCCION**

En el año de 1984, junto con un grupo de jóvenes amigos, recién egresados en su mayoría de diversas especialidades tanto del nivel licenciatura, tanto de la Universidad Nacional Autónoma de México, como del Instituto Politécnico Nacional, tuve la oportunidad de fundar y dirigir la Asociación Civil denominada Asociación Mexicana de Pedagogía.

Entre los objetivos de dicha Asociación, estaba el de promover el ejercicio de la pedagogía como una profesión libre y autónoma, mediante lo cual se lograra una de las finalidades que la UNAM expresa en su Ley Orgánica para la formación de sus egresados a nivel licenciatura: "ser útiles a la sociedad".

En aquel tiempo, además del pragmático aunque bien intencionado deseo de "ser útiles" y de nuestra natural y juvenil tendencia de "comernos el mundo a puños", nos motivaba el hecho de que todos estábamos de alguna forma vinculados con el quehacer docente y nos suponíamos conocedores, unos más, otros menos, de las técnicas y principios de la didáctica. Así que, dentro de la Asociación, como parte de un programa que, además, nos iba a posibilitar obtener el registro como institución científica en el Consejo Nacional de Ciencia y tecnología (CONACyT), se planteó un conjunto de proyectos en el ámbito de la pedagogía, susceptibles de ser desarrollados con el rigor requerido.

Quiénes éramos egresados de la licenciatura en pedagogía y adicionalmente habíamos realizados estudios para convertimos en maestros, ya sea a nivel de educación preescolar, primaria, media o de idiomas, como es mi caso, sabíamos (y en mayor proporción sentíamos) que los contenidos de los programas que nos habían formado para el ejercicio de la docencia y aquellos con los que habíamos obtenido nuestra licenciatura en pedagogía eran, aunque parecidos, muy diferentes. En realidad, el manejo cabal de la herramienta didáctica se desprendía de los primeros más que de los últimos, y ello nos proporcionaba elementos para fortalecer la idea de que la docencia y la pedagogía son profesiones distintas y que la posibilidad de complementarse radica precisamente en tener clara la diferencia.

En este contexto, nació originalmente la tesis que ahora propongo a la consideración de los distinguidos profesores que integran el sínodo que habrá de determinar la posibilidad de que yo obtenga el grado de maestría.

Durante casi veinte años, en los que no me he apartado del ejercicio de la

docencia, he venido ejerciendo la pedagogía como aquella profesión que permite prevenir y resolver el conflicto educativo en el medio social, y aplicando el método de ejercicio profesional pedagógico que detallo en este documento. Ello me ha permitido afrontar los problemas educativos que se me han presentado, visualizar claramente la diferencia entre la profesión del maestro y la del pedagogo y sostener, en consecuencia, que no se llega a fines diferentes por el mismo camino. De tal forma que las fases metodológicas que habrán de permitirnos acceder a los fines pedagógicos son diferentes a las que nos conduzcan al logro de los objetivos docentes.

Asimismo, el desarrollo de la profesión desde la perspectiva antes mencionada, me ha permitido identificar la relación entre las materias diversas que conforman el plan de estudios de acuerdo con el cuál realicé la licenciatura, las que además, estaban dispuestas como asignaturas aisladas que no facilitaban su integración en todos los casos.

Como parte de los elementos básicos que enmarcan y dan sustento a mi propuesta, además de los materiales para una fundamentación científica de Mardones y Ursúa en su obra relativa a la Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales\* y los planteamientos de la Teoría del Conflicto desarrollados respectivamente en el cuerpo de este trabajo, he encontrado una base importante al remitirme al surgimiento histórico del pedagogo e identificarlo, en sus orígenes, como aquel esclavo que acompañaba al joven griego y, sin ser propiamente su maestro, representado éste por el *didáskalos* en la educación elemental, el *gramático* en el nivel medio o el *rétor* o el *sofista* en el superior, lo auxiliaba a resolver o prevenir los problemas educativos que el joven tuviera que afrontar; o como el culto *liberto* romano que, aunque mucho más estimado que el griego, tampoco sustituyó ni al *literator*, ni al *grammaticus*.

Las consideraciones anteriores conducen a la tesis central que propongo: la pedagogía, al ser comprendida como la profesión dedicada a la prevención y solución de los conflictos educativos en el medio social, requiere de la realización de un conjunto de pasos que, de manera ordenada y sistematizada, le hagan posible lograr dicho fin, es decir, requiere contar con un método propio de ejercicio profesional.

En consecuencia, mi propuesta aborda el planteamiento de una alternativa metodológica. Está basada en el concepto de pedagogía que mencioné anteriormente y en los resultados de mi experiencia profesional, por lo que, lejos de ser un planteamiento "omnicomprensivo", encuentra sus límites en dichos parámetros.

---

\* Las obras de Abbagnano y Visalverghi, Mardones y Ursúa, Gibson y Lickert, Berlin et. alt. a las que se hace referencia en la introducción, se relacionan detalladamente en la bibliografía.

En algunas ocasiones, no en todas lamentablemente, he tenido la oportunidad de llevar un record de los casos tratados profesionalmente con la óptica que comento, y he recurrido a ellos en cada fase.

El planteamiento de la tesis se estructura de la siguiente forma:

Partiendo de la conceptualización de conflicto y problema educativo se aborda el tratamiento de éste con fines profesionales o científicos, identificando la finalidad de cada posibilidad, su relación e interdependencia.

Debido a que la metodología pedagógica se halla lógicamente inmersa dentro de los problemas que en general enfrentan las ciencias sociales, se analizan los planteamientos finalistas y mecanicistas revisando las posibilidades y limitaciones que unos y otros representan tanto para el trabajo científico como para el desempeño profesional del pedagogo.

Como un tercer momento, se presentan seis fases que constituyen el método de ejercicio profesional pedagógico que se propone, así como la actividad que involucra cada una de sus etapas: detección, ubicación, factorización, ensayo, dictaminación y ejecución. En cada fase metodológica se proporcionan los ejemplos a los que hice referencia en párrafos anteriores.

En cada caso se realiza una recapitulación que destaca los puntos mas relevantes de cada fase en un esquema que se agrega con la intención de facilitar una comprensión global gráfica de la etapa de que se trata y facilitar el planteamiento de su vinculación con las demás fases.

Finalmente se proponen las conclusiones de manera general en virtud de que en la recapitulación efectuada por etapa se abordaron las conclusiones particulares que le corresponden a cada una.



# Marco Referencial



Foto: Juan Rulfo 1962. Ruinas del templo de Tecalli

Nuestro conocimiento es  
necesariamente finito,  
mientras que nuestra  
ignorancia es  
necesariamente infinita.

*Karl Raimund Popper*

## **1. MARCO REFERENCIAL**

- 1.1. El conocimiento como objeto de la educación y la educación como objeto de conocimiento
- 1.2. La educación como campo de la investigación y de la acción profesional de la pedagogía.
  - 1.2.1. La pedagogía como profesión liberal en la Universidad Nacional Autónoma de México

### **1.1. EL CONOCIMIENTO COMO OBJETO DE LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO.**

#### **OBJETIVOS PARTICULARES DE ESTE PUNTO**

- Plantear el concepto de educación que orienta el desarrollo de esta tesis.
- Identificar por qué se dice que la educación es un concepto complejo y multirreferenciado.
- Explicar por qué al hablar de educación se hace referencia al "conflicto educativo"
- Exponer una posibilidad de análisis y clasificación de las manifestaciones educativas y del conflicto educativo.

#### **SOBRE EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN**

Al igual que a la salud, la vida, el mar, los cielos, la contaminación, la memoria, el derecho y demás, la educación, por cuanto es susceptible de ser conocida, puede identificada como "objeto de conocimiento".

Aunque es contundente la afirmación anterior, no resuelve en una forma tan radical el grado de aproximación ni de certeza con que podemos conocer el fenómeno educativo y mucho menos la fidelidad

en la correspondencia que puede existir entre "conocerlo" y "actuar" en él profesionalmente.

A partir de lo antes expuesto surgen varias interrogantes:

Primera: ¿cuáles son los elementos que (compartidos o no por otros ámbitos no educativos) integran al fenómeno educativo como "objeto de conocimiento"?

Segunda: La educación, entendida como una parcela determinada de la realidad, configurada como objeto de conocimiento ¿corresponde a un ámbito de ejercicio profesional?,

Tercera: ¿Los mismos métodos a que podemos recurrir para "conocer" un campo nos sirven para "actuar" él profesionalmente?

La segunda y tercera preguntas nos remiten directamente al análisis del binomio investigación-profesión y nos llevan al ámbito metodológico, para responderlas requerimos, como punto de partida, contar con el acuerdo sobre qué es propiamente lo educativo, por ello, nos abocaremos en este punto a la primera cuestión: Cómo se configura "lo educativo" como objeto de conocimiento.

Aún cuando su existencia forma parte de un universo infinito, la capacidad del ser humano para conocer ese universo, esa realidad, es finita, no puede conocerla toda aunque quisiera.

Por eso al aseverar que la educación es un objeto de conocimiento, estamos aceptando que, por virtud de esa finitud con que un ser humano determinado es capaz de conocer la realidad que lo rodea, su explicación implica un discurso lógico válido para lo educativo, el cual a su vez supuso un análisis y clasificación de la realidad, es decir, estamos parcelando, haciendo un corte de esa realidad.\*

---

\* En su obra relativa a las teorías de las ciencias humanas, H.J. Freund sostiene que al pretender analizar un ámbito de la realidad, es inevitable su clasificación como un proceso paralelo, ya que dicho ámbito exige para su dominio discriminar aquello que permite identificarlo y evidenciarlo, de aquello que lo confunde u oscurece. Véase Horace Joseph Freund *Las teorías de la ciencias humanas*, 5ª. ed, Barcelona, Editorial Península, 1975. p.9-30.

Cuando hablamos de educación, el corte antes referido puede realizarse por dos vías<sup>1</sup>, una indirecta, al plantearnos cuáles y cómo son los saberes generados o transmitidos a través de la educación; y otra directa que hace no hace referencia a la clase de conocimientos que se transmiten por medio de la educación, sino al fenómeno o proceso educativo mismo como objeto de conocimiento.

Las siguientes son algunas características generales respecto a este segundo concepto de la educación como objeto de conocimiento:

1. Aunque todo es susceptible de ser a su vez objeto de la educación, la educación no lo es todo. La educación supone la generación, transmisión y caducidad\* del conocimiento en el medio social.
2. Como parte de la realidad, la educación es un "fenómeno" complejo, que puede ser susceptible de entenderse como "proceso" en cuanto el ser humano lo acota estableciendo arbitrariamente un principio, un fin y un conjunto de procesos o etapas que los unen. De esta forma al referirnos al "proceso" de enseñanza-aprendizaje, nos estamos refiriendo a una parte del fenómeno educativo, o lo que es lo mismo, a una parte de la parte.
3. Hablar de educación implica hablar de hechos y valores, los cuales al contraponerse dan por resultado la presencia o no de un "conflicto", por lo tanto al problematizar lo educativo, estamos hablando de la problematización de un "conflicto", es decir, de aquello que "debe ser" y "es", o que por el contrario "debe ser" y "no es".

---

<sup>1</sup> José Manuel Touriñán. *Teoría de la educación* Madrid, Ed. Anaya, 1987, p.8.

\* Reconocer la existencia de generación de conocimientos supone la consideración del finalizar de otros, ya sea por desuso, obsolescencia o represión. A ello se ha denominado en esta tesis como "caducidad". (Del latín *caducum* que cae y que se refiere a aquello que cae después de haber cumplido su misión, a aquellas leyes que pierden su validez y se extinguen), y la educación también implica procesos de caducidad del conocimiento en el medio social, al "desconocer" saberes mediante procesos educativos. Sobre el concepto de la educación como caducidad del conocimiento trataremos en el capítulo 2.

4. Existe una incursión de diferentes ciencias, disciplinas de investigación y quehaceres profesionales en lo educativo, los cuales para actuar, parcelan la realidad educativa desde diversas perspectivas.
6. Debido a lo que se menciona en el punto anterior, existe un uso en muchas ocasiones indiscriminado de los conceptos aplicados al campo de la educación durante el desarrollo de la investigación educativa y para el caso particular de la pedagogía, debido a la estrecha relación de esta con otras ciencias de la educación, "ello produce que se inhiba la creación de principios propios de intervención"<sup>2</sup>.

Sostener que el conocimiento es objeto de la educación lleva a preguntarse qué es lo que hace que determinados saberes se consideren enfocados por la acción educativa y otros no, cómo y en qué condiciones se genera el conocimiento, e igualmente cómo y en qué condiciones se desconocen conjuntos de saberes y por qué.

Asimismo, conduce a preguntarse cuáles son los sistemas axiológicos o valorativos reconocidos por un grupo o comunidad respecto a lo que "debe" conocer, a qué responden y cuáles son los hechos que se manifiestan en el devenir de esa comunidad, es decir, qué realmente "conoce" y por qué.

Todo ello supone, haberse planteado previamente qué es conocimiento:

Las siguientes son algunas características generales sobre el conocimiento como objeto de la educación:

---

<sup>2</sup> José Manuel Touriñan. *Ibid.* p. 9.

1. El conocimiento hace referencia a la conciencia de la propia existencia y del universo que nos rodea.
2. Desde un punto de vista epistemológico, el problema de conocimiento es triple: la naturaleza del conocimiento, los criterios del conocimiento y la posibilidad del conocimiento.
3. La naturaleza del conocimiento se refiere a los diversos modos de adquisición de las ideas: sensación, percepción, imaginación, memoria, conceptualización, juicio y razonamiento, su estudio lo efectúa la psicología, la cual analiza como parte de éste, los aciertos y errores susceptibles de presentarse durante dicha adquisición.
4. Los criterios de conocimiento son aquellos que permiten distinguir la verdad del error y son analizados por la lógica, que analiza los métodos de las ciencias y las posibilidades del logro de conocimientos exactos.
5. La metafísica se refiere a su vez a la posibilidad del conocimiento, y admite diferentes actitudes tales como el escepticismo (que estudia la imposibilidad de conocer algo con certeza), el dogmatismo (posibilidad de alcanzar "la" verdad), agnosticismo (relatividad del conocimiento para el pensamiento humano), y las relaciones metafísicas entre el ser y el pensamiento (idealismo-realismo).

## POSIBILIDADES DE CLASIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Tomando en cuenta los conceptos antes expresados, y con las limitaciones que supone un cuadro de análisis<sup>3</sup>, pero también con las ventajas que conlleva poder clasificar la realidad para entenderla, se propone el siguiente para ilustrar las posibilidades de manifestación de

---

<sup>3</sup> "...la clasificación es un proceso inevitable de todo análisis" ya que...o bien la reflexión parte de una clasificación implícita y no consciente, o bien la inventa en el curso de su desarrollo, o desemboca en ella, en última instancia". H.J.Freund. *Las teorías de las ciencias humanas*, Apud Touriñan Op. cit., Pg. 7.

la educación y del conflicto educativo, como proceso y como fenómeno:

Se pueden distinguir tres manifestaciones básicas del fenómeno educativo considerando, como punto de partida, las funciones educativas sustantivas que desarrolla la Universidad Nacional Autónoma de México, de acuerdo con su Ley Orgánica<sup>4</sup>:

Esta primera clasificación, cuyo cuadro se incluye en la página siguiente, responde a las características de cada manifestación:

1ª. DOCENCIA:- Que supone la influencia interaccional o interpersonal que tiende a lograr cambios cognoscitivos o comportamentales a través de procedimientos perceptuales, y en donde se distingue la participación de sujetos que desempeñan dos roles: educador o docente y educando o alumno.

2ª. DIFUSIÓN CULTURAL.- Implica la difusión o extensión de los productos y/o resultados de la interacción de un ser humano con su medio ambiente en un momento y un espacio determinados.

3ª. INVESTIGACION.- Comprende la actividad o conjunto de actividades encaminadas al descubrimiento u obtención del conocimiento en diversos campos.

---

<sup>4</sup> Cfr. Artículo 1 "La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública –organismo descentralizado del Estado- dotado de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura"

4ª. OTRAS.- Se maneja en el cuadro con fines de exhaustividad e incluye todas aquellas manifestaciones educativas que no pudieran estar comprendidas como parte de las tres anteriores.

De esta forma, nuestro cuadro analítico de manifestaciones del fenómeno educativo aparecería en un primer momento como sigue:

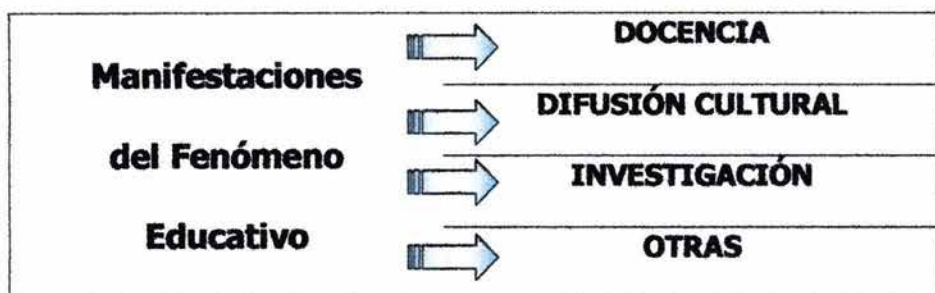


Figura 1.- Manifestaciones del fenómeno educativo

Así, conjuntando esta clasificación de manifestaciones educativas por sus características, con el concepto de educación que manejamos, encontraremos que puede analizarse la generación, transmisión o caducidad del conocimiento como parte de la docencia, de la difusión



cultural, de la investigación y de los otros fenómenos educativos que no hayan quedado comprendidos en los tres anteriores.

Pero considerando el planteamiento hecho en párrafos anteriores, en el sentido de que para conocer y comprender mejor su realidad el ser humano la recorta imponiéndole un principio, un final y un conjunto de fases o pasos determinados, entonces tenemos que, a partir del "fenómeno" educativo ( de lo que puede entenderse como ese primer corte que responde a las características de los que se analiza), se pueden establecer "procesos" educativos (que constituyen un segundo corte).

En la manifestación de los procesos educativos interviene como un elemento determinante la direccionalidad o finalidad. Los procesos tienen un sentido, persiguen un fin, de manera tal que si aún para el fenómeno educativo, la neutralidad es imposible, cuando se perfila un proceso educativo, la dirección y el sentido se vuelven obligatorios en cuanto constituyen parte de la esencia del proceso.

Tomando en cuenta lo anterior, nuestro cuadro se complementa como sigue, incluyendo un segundo corte:

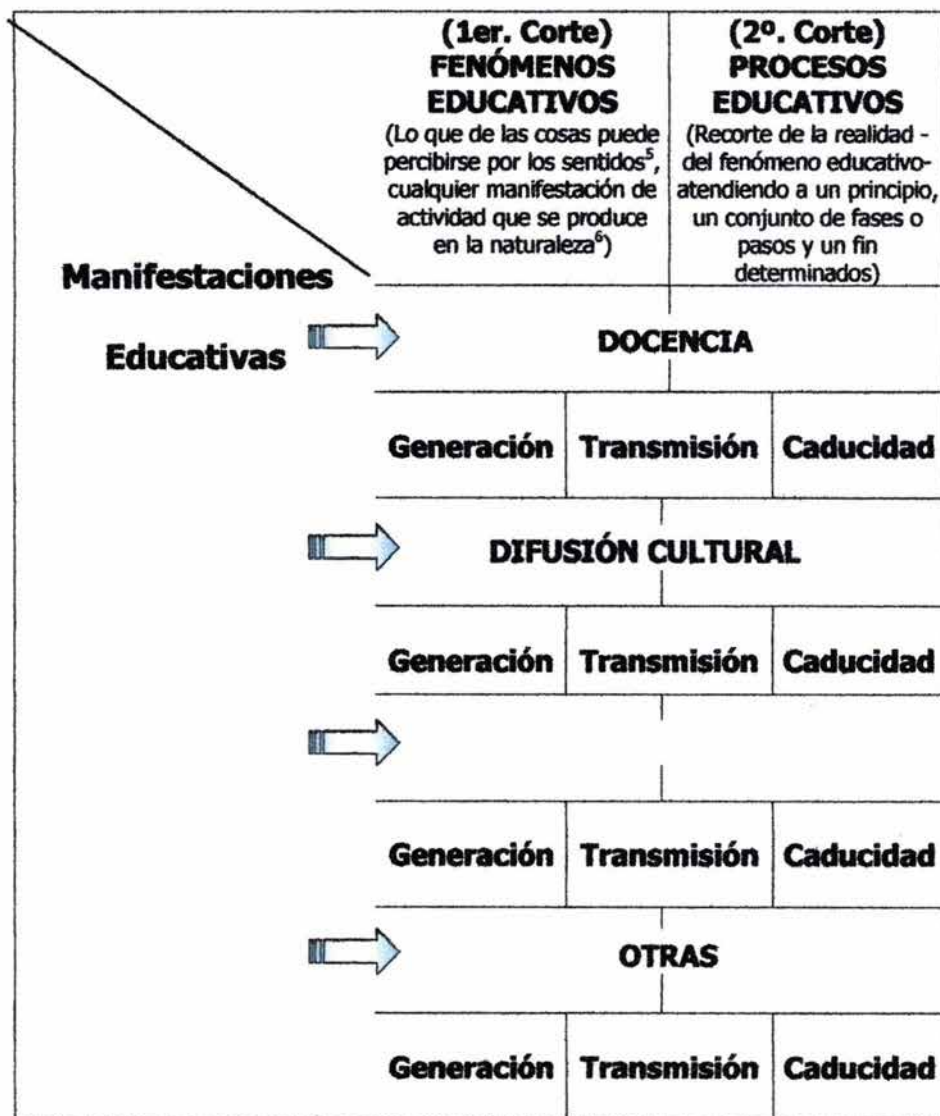


Figura 2.- Complemento del cuadro de manifestaciones educativas

<sup>5</sup> Enciclopedia Temática Larousse, 26ª. Ed. México, Larousse, 1991. p. 781.

<sup>6</sup> *Idem*

En relación con los parámetros que los determinan, los conceptos de "conflicto" y "problema" educativos observan algo similar a los de "fenómeno" y "proceso" educativos, es decir, el segundo concepto de cada par, implica direccionalidad o finalidad, pero no únicamente la de los actores que intervienen en ellos, sino también aquella de los sujetos que pretenden analizarlos, investigarlos o conocerlos para actuar en ellos profesionalmente.

## POSIBILIDADES DE CLASIFICACIÓN DEL CONFLICTO EDUCATIVO

Del latín *confligere* que significa "chocar", el concepto de conflicto ha sido tratado de manera diferente por diversos autores, sin embargo, los tres que mencionaremos a continuación refieren en sus obras al conflicto educativo claramente asociado a las ideas de simultaneidad e incompatibilidad<sup>7</sup>:

**Sinclair Lewis.**-(N. 1885). Primer escritor norteamericano en obtener el premio Nobel de literatura, produjo el trabajo titulado "El Doctor Arrowsmith" en 1925. En dicha obra el autor estudia científicamente el conflicto entre el idealismo desinteresado de los sabios y el materialismo de quienes explotan sus hallazgos. Implica en el conflicto a la simultaneidad y las fuerzas opuestas sobre la persona.

**Martin Heidegger.**- (N. 1889). En sus obras tituladas "La esencia de la verdad" (1943), y "El principio de la razón" (1956), este filósofo alemán, plantea sus conceptos de conflicto asociados con el desbalance y las relaciones incompatibles y refiere la existencia del conflicto pedagógico en relación con el hecho ontológico.

---

<sup>7</sup> Olga Nava Pérez, et. al. "El conflicto educativo y su etiología" *Educere. Revista de Educación y Práctica Pedagógica*. México, Asociación Mexicana de Pedagogía A.C.-CEIDSA, Vol. 3. 1989. p.9

**William Fogg Osgood.-** (N. 1864) Realiza entre 1923 y 1932 una obra llamada "Tratado de la teoría de la funciones", en donde, desde una perspectiva matemática plantea la existencia del conflicto como la incongruencia e incompatibilidad de actitudes hacia un objeto y la información que éste suministra.

Así, el conflicto aparece como una lucha o pugna entre situaciones deseadas e indeseadas: normales y anormales, aceptadas y rechazadas y, con fines de su estudio y análisis, puede ser clasificado a partir de diferentes perspectivas. Para el caso de esta tesis señalaremos por lo menos dos:

1ª.- A partir de los elementos axiológico/fácticos que involucra su manifestación, y

2ª.- Considerando la situación que observa ante él, el profesionalista (pedagogo) o científico que lo estudia o interviene.

En relación con la primera clasificación, se puede encontrar al conflicto manifiesto cuando

- a) se contraponen a una situación fáctica "de hecho" otra a la cual se aspira o se considera que "debe ser" (axiológica), o
- b) existe la posibilidad del impedimento de una situación de hecho, que esté llevándose a cabo de forma idónea.

Hay que mencionar que para el caso del conflicto educativo, sería mas conveniente pensar en términos de que cuando nos referimos a los hechos estamos suponiendo saberes, y cuando hacemos referencia al "deber ser" implicamos el "deber saber", y que, por consiguiente, las situaciones de conflicto educativo se pueden presentar en cualquiera de las tres facetas del fenómeno educativo referidas con anterioridad, es decir, tanto en la formación, o transmisión del conocimiento en el medio social, como en su caducidad.

De esta forma, una clasificación elemental del conflicto educativo atendiendo a los elementos fácticos y axiológicos que en él intervienen, puede ser la siguiente\*:

	Elementos Fácticos	Elementos axiológicos
Elementos Fácticos	SABER VS. SABER	SABER VS. DEBER SABER
Elementos axiológicos	DEBER SABER VS. SABER	SABER VS. SABER

Figura 3.- Elementos fácticos y axiológicos que se manifiestan en el conflicto educativo

Algunos ejemplos ilustrativos de esta clasificación se mencionan en el apéndice de la tesis.

\* Esta clasificación es básica, ya que supone la inclusión de dos únicas variables, sin embargo en la realidad esto se vuelve complejo, y el número de variables a incluir, en cada caso puede verse aumentado considerablemente, sobre todo si consideramos que los hechos o los valores que intervienen pueden ser de orden jurídico, económico, político, religioso, etc.

Por otra parte, en relación con la segunda posibilidad que se mencionó anteriormente, encontramos a los conflictos como fenómenos educativos ante los cuales se requiere una acción y una posición de quien los estudia, especialmente si pretende intervenirlos con fines profesionales, ya que difícilmente se podrá dirigir alguna acción, si no se tiene claro para dónde habrá de dirigirse.

Al estudiar y problematizar, por consiguiente, una situación de conflicto educativo, el profesionalista se encuentra ante la necesidad de identificar y decidir, como se situará él mismo en relación con los siguientes dos aspectos fundamentales:

**Partido.**- Que consiste en la actitud que se asume ante la situación conflictiva, como favorable o desfavorable. En el primer caso, siente el sujeto la necesidad de que la situación se mantenga y que la pugna que plantean todos los factores que en ella intervienen, puede conducir hacia una situación desfavorable. En el segundo caso, el sujeto siente la necesidad de que la situación se modifique, y la pugna la plantean todos los factores que impiden ese cambio.

El partido implica una actitud axiológica ante el conflicto, que le permite al sujeto resolver la situación como aquella que debe preservarse ante todos los factores que amenazan con modificarla o como la que debe cambiarse incidiendo sobre aquellos factores que la mantienen.

**Posición.**- Es la idea del lugar en que nos encontramos con respecto a la situación conflictiva, y puede ser dentro o fuera de dicha situación.

En el primer caso, el sujeto se siente involucrado en la situación, incluido en ella, sintiéndola como propia. En el segundo caso, el

sujeto se encuentra operando en una situación ajena, que no lo incluye.

Al cruzar estos conceptos básicos sobre la situación del profesional o estudioso ante el conflicto, se plantea una tipología que incluye los siguientes aspectos (Véase figura 4):




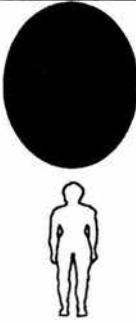
		PARTIDO	
		ACEPTACIÓN	RECHAZO
POSICIÓN	I N T E R N A	1 	2 
	E X T E R N A	3 	4 

Figura 4.- Situación del profesional en el conflicto educativo

Así, el partido y posición del profesionista ante el conflicto educativo, pueden ser:

1. De consolidación y prevención
2. De modificación participativa
3. De estímulo y apoyo
4. De auxilio y rescate.

## **1.2. LA EDUCACIÓN COMO CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN Y DE LA ACCIÓN PROFESIONAL DE LA PEDAGOGÍA**

### **OBJETIVOS PARTICULARES DE ESTE PUNTO**

- Explicar la diferencia entre el fin de la investigación y el ejercicio profesional
- Plantear que la educación se constituye en campo de diferentes ciencias y de diversas posibilidades de ejercicio profesional entre los que se encuentran tanto la pedagogía como la docencia.
- Mencionar algunos de los principales problemas que afectan a la investigación o el ejercicio profesional de la pedagogía, al ser la educación ámbito de concurrencia de una multiplicidad de ciencias, disciplinas o ejercicios profesionales.
- Subrayar el hecho de que al perseguir diferente fin, la investigación y el ejercicio profesional recurren a diferentes métodos.
- Mencionar algunas de las posibilidades que existen para integrar a la pedagogía como ejercicio profesional.



## ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y EL EJERCICIO PROFESIONAL DE LA PEDAGOGÍA.

Del latín *professionem*, el ejercicio profesional se refiere al conjunto de actividades u oficios que se realizan para obtener un ingreso y como medio de vida y, a diferencia de la actividad de investigación que supone la búsqueda de conocimientos, conlleva desde su definición un criterio de utilidad. Ello se aprecia, en una primera instancia para quien usufructúa su ejercicio profesional, pero también para quien recibe los beneficios de ese servicio. Aunque debería estar basado en todos los casos en los resultados actualizados de la investigación pedagógica, no siempre resulta de este modo, ya que al no buscar necesariamente la obtención de conocimientos nuevos como su objetivo más importante, el ejercicio profesional se aparta en muchas ocasiones de la investigación, repitiendo las mismas soluciones a problemas distintos.

El ejercicio profesional, de acuerdo con su definición como una relación jurídica<sup>8</sup>, involucra la participación de sujetos que cumplen con dos roles: quien presta los servicios y quien los recibe, es decir un sujeto "activo" que ejerce la profesión y adquiere la responsabilidad por dicho ejercicio, y un sujeto "pasivo" que recibe los beneficios profesionales realizando, de haberla\*, la contraprestación económica convenida.

---

<sup>8</sup> Cfr. la definición hecha en el artículo 33 de la Ley Reglamentaria del Art. 5º. Constitucional en el Distrito Federal y el 2606 del Código Civil vigente para la misma entidad.

\* La Ley Reglamentaria del citado artículo 5º. Constitucional, establece en su artículo 31 la necesidad de celebrar un contrato privado entre los sujetos activo y pasivo de la relación profesional a fin de que en el mismo se establezcan sus obligaciones y compromisos mutuos.

Estos sujetos activo-pasivo tipificados como parte de la relación profesional, no son los mismos que intervienen cuando se trata del desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que en ese caso, como ha sido señalado por una innumerable cantidad de docentes, pedagogos y corrientes educativas, el educando no actúa como un receptor inerte del mensaje educativo, sino que desarrolla una constante actividad de aprendizaje.

Cuando se realiza la docencia como una actividad de ejercicio profesional, el sujeto pasivo de este ejercicio puede o no ser el educando.

La investigación por su parte, aunque debería estar retroalimentada por los resultados del ejercicio profesional, en cuanto esta última actividad supone la confrontación en la práctica de los conocimientos generados dentro del ámbito de la pedagogía, no siempre tiene como objetivo, ni su aplicación, ni el beneficio social.

Aunado a lo anterior, se suma la necesidad del pedagogo de contar con un fundamento teórico y metodológico del que muchas veces carece, para llevar a cabo su ejercicio profesional, ya que los estudiosos de la especialidad se encuentran enfrascados en el debate de la existencia o no de la pedagogía como disciplina autónoma, en tanto que los profesionistas recurren a la teoría y herramientas metodológicas que les aportan otras disciplinas no pedagógicas abocadas al estudio del fenómeno educativo.

La educación, como campo de la acción investigativa y de ejercicio profesional del pedagogo, también lo es de otras ramas profesionales o científicas. Diversos autores<sup>9</sup> mencionan por lo menos cuatro disciplinas a las que denominan "generadoras": biología, psicología,

---

<sup>9</sup> Cfr. Octavi Fullat. *Filosofías de la educación*. Madrid, Ed. CEAC, 1999. p. 81.

sociología y antropología. Ello ha suscitado el debate respecto a la subalternación del conocimiento de lo educativo.

A través del tiempo, diversos autores<sup>10</sup>, han sostenido que existe una imposibilidad para que la educación se constituya como objeto de conocimiento autónomo (como podrían hacerlo la física, las matemáticas, la biología o la sociología por ejemplo) ya que su esencia es nada más la aplicación de conocimientos de otras disciplinas. En otras palabras, aunque aceptan que la educación no se resuelve únicamente con la práctica y que de hecho existen estudios científicos de la educación, no existe una ciencia de la educación como tal.

Algo similar sucede con el ejercicio de la pedagogía como profesión autónoma, ya que se considera que su ejercicio involucra (cuando no se confunde con) actividades tales como la orientación vocacional y profesional, la capacitación, la planeación educativa, la evaluación, la investigación educativa, y la docencia.

Apegarse a esta perspectiva, aunque no impide recibir los múltiples beneficios que ha tenido la referencia multidisciplinaria para atender los problemas y conflictos educativos, si retrasa el posible acceso a la pedagogía como ciencia y profesión autónoma impidiendo (por no considerarlo necesario) un adecuado ejercicio de conceptualización de lo pedagógico.

---

<sup>10</sup> Karen Price . *Discipline in teaching*, USA, University of Wisconsin Press, 1963/ Charles Silberman., *Crisis in the classroom. The remarking of American education*, New York, Vintage Books RandomHouse, 1971/Victor García Hoz. *Principios de pedagogía sistemática*, 5ª. ed. Madrid, RIALP, 1970.

Aún cuando, como lo acabamos de afirmar, la intervención multidisciplinaria en el ámbito educativo si enriquece mucho la perspectiva que se tenga del mismo, no deja de suponer algunos problemas para el desarrollo teórico y en consecuencia metodológico de la pedagogía en particular.

## PROBLEMAS DERIVADOS DE LA CONCURRENCIA MULTIDISCIPLINARIA EN EL FENÓMENO EDUCATIVO

Algunos de los principales problemas que afectan el desarrollo de la teoría y la metodología pedagógica relacionados con la situación anterior son en síntesis los siguientes\*:

1. Los especialistas de las disciplinas generadoras\*\* consideran amateurs a los especialistas en educación que pretenden resolver problemas educativos, desde el contexto de dichas disciplinas.<sup>11</sup> No sería raro pensar que los sociólogos, antropólogos, biólogos y psicólogos se consideraran a sí mismos con mayores aptitudes para resolver los problemas sociológicos, psicológicos, biológicos y psicológicos de la educación, ya que de hecho sus áreas de dominio disciplinario se los permiten, lo lamentable para la pedagogía es que los profesionales de esta área consideráramos que debe ser parte de nuestra formación básica el dominio intelectual de esas otras profesiones más que el nuestro propio, ya que ello supondría que al dominar los conocimientos de la biología, la psicología, la sociología o la antropología y aplicarlos en la práctica de la enseñanza-aprendizaje en el aula se estaría haciendo pedagogía.<sup>12</sup>

\* La mayoría de los problemas sintetizados en este apartado han sido mas clara y profusamente expuestos por Touriñan López José Manuel. *Op. Cit.* p. 288.

\*\* Biología, psicología, sociología y antropología.

<sup>11</sup> Maurice Belth, *La educación como disciplina científica*. Buenos Aires, El ateneo, 1971. p.211

<sup>12</sup> *Ibid.*. Pg. 217.

2. Restar importancia al hecho de que cuando alguna teoría se encuentre probada en alguna de las disciplinas generadoras (psicológicamente probada o antropológicamente probada, por ejemplo), no necesariamente tiene que estar pedagógicamente probada, ya que generalmente no sucede al contrario.
3. Soslayar la realidad de que las diferentes disciplinas (a excepción probablemente de las matemáticas) que se abocan a un campo de conocimiento específico, como puede ser la educación en este caso, son derivativas o subalternadas. No es la pedagogía la que recurre en un momento dado a la utilización de herramientas e instrumentos generados desde otras disciplinas, sino que, en general esa dependencia existe en la investigación y el ejercicio profesional. Lo importante sería en todo caso no solamente "adoptar" las teorías y posibilidades técnicas de otras disciplinas, sino "adaptar" esos recursos a la solución y prevención del problema educativo y retroalimentar el *corpus* teórico - metodológico de la pedagogía.
4. De acuerdo con Michael Black, "la aceptación de un mensaje depende en buena medida de lo que nos inspira el emisor"<sup>13</sup>, y si los pedagogos no se consideran con la suficiente autoridad por lo que ya exponíamos en el primer punto, ello fomenta la incursión irresponsable de otros especialistas, y lo que es pero aún de no especialistas. Resultando el fenómeno de la opinionitis, que en palabras textuales de este autor implica el fomento de una falsa identificación. "Del carácter participativo de la tarea educativa, se infiera erróneamente el principio de que toda persona que participa en la educación entiende de educación. Con lo cual se confunden los niveles de participación y se tergiversa el sentido de la investigación pedagógica"<sup>14</sup>
5. La confusión entre la finalidad de la investigación pedagógica (dirigida hacia la búsqueda y obtención de conocimientos relacionados con la manifestación del conflicto y problema educativo) y la del ejercicio profesional de la pedagogía (dirigido hacia la prevención y solución del conflicto educativo en el medio social), aunada a la intervención multidisciplinaria en el ámbito educativo, promueve que la inserción de investigadores de

<sup>13</sup> Michael Black . *El laberinto del lenguaje*, Venezuela, Monte Avila 1969. p. 25.

<sup>14</sup> José Manuel Touriñan. *Op. Cit.*, p. 12

disciplinas ajenas a la pedagogía no se sientan comprometidos con la finalidad profesional de ésta (la pedagogía), primero, porque provienen de una especialidad diferente a ella, y segundo porque no están prestando un servicio profesional, sino realizando una investigación. Ello requiere del pedagogo aceptar su responsabilidad profesional e integrar para ello una fundamentación teórico - metodológica en donde pueda apoyarse para hacerlo.

## FINES DIFERENTES REQUIEREN MÉTODOS DIFERENCIADOS PARA LOGRARLOS.

Al referirnos a un método, estamos aludiendo a un conjunto de pasos debidamente ordenados y sistematizados que, a partir de un punto específico de origen, nos permitan lograr un objetivo previamente establecido.

Los métodos de investigación están orientados a la búsqueda de conocimientos y los métodos de ejercicio profesional a profesar, a realizar la actividad de que se trate, es decir, a la determinación de acciones concretas que permitan prevenir o resolver conflictos que afectan a la sociedad con miras a lograr un conjunto de beneficios para los usuarios del servicio profesional en condiciones previamente acordadas entre quien presta y quien recibe el servicio profesional.

En el caso de la pedagogía, la investigación estará dirigida a buscar conocimientos sobre el fenómeno educativo, y el ejercicio de la profesión a prevenir o resolver los conflictos educativos que padezca un determinado individuo, población o sector social, cuando ve enfrentados o contrapuestos, conjuntos axiológicos ("deber saber") o fácticos ("saber").

De esta forma, algunas de las preguntas que podemos hacernos cuando realizamos una investigación pedagógica son las siguientes\*:

1. ¿Cómo se manifiesta la "caducidad" del conocimiento?
2. ¿Cuáles podrían ser ejemplos de este fenómeno educativo?
3. ¿Cómo se establece culturalmente lo que una comunidad "debe saber"?
4. ¿Cómo puedo reconocer un conjunto de elementos educativos de carácter valorativo de un conjunto de hechos educativos?
5. ¿Qué implica problematizar un conflicto educativo?

Y algunas de las que surgirían en un momento dado cuando ejercemos la pedagogía profesionalmente pueden ser:

1. ¿Por qué esta situación que quiero resolver constituye un conflicto educativo, a quien o quienes afecta y desde cuándo?
2. ¿Cuál es mi posición y mi partido profesional ante ella?
3. ¿El objetivo de mi acción profesional es de consolidación y prevención, de modificación participativa, de estímulo y apoyo o de auxilio y rescate?
4. ¿Con qué elementos educativos y no educativos se encuentra relacionada y en qué grado?
5. ¿Con qué recursos humanos, financieros y materiales cuento para actuar profesionalmente?
6. ¿El problema educativo que manifiesta este individuo (comunidad o grupo social), se puede resolver recurriendo a la docencia, a la capacitación, a la orientación vocacional, a la difusión cultural, a una adecuada planeación, etc.?

Como puede apreciarse, aunque un tipo de actividad alimenta a la otra, sus fines son distintos. El profesionalista puede estar resolviendo un problema social sin generar necesariamente conocimientos nuevos que permitan nutrir el corpus teórico de la pedagogía, o en todo caso, sin sistematizarlos, y el investigador puede encontrarse en el caso de

---

\* Es importante subrayar aquí que estas preguntas no son de corte didáctico precisamente para fortalecer la idea de que la investigación pedagógica y el ejercicio profesional de la pedagogía no son lo mismo que la investigación didáctica y el ejercicio profesional de la docencia.



descubrir nuevos conocimientos que remotamente sean útiles a la sociedad.

Cuando hemos efectuado alguna investigación de carácter bibliográfico en relación con el binomio metodología – educación, nos encontramos con una rica diversidad de material mayoritariamente dividido en dos grandes rubros: la metodología para la investigación educativa y la metodología didáctica.

Como en el caso del segundo punto (la metodología didáctica), aún no se ha abordado aún la diferencia entre pedagogía y docencia, recurriremos a las aportaciones de los estudios de metodología para la investigación educativa para abundar en la relación que debe haber tanto entre el método y la teoría como entre el método y su fin, y por extensión aplicarlo al ámbito del ejercicio profesional:

“A partir del momento en que quedan concluidas las operaciones concernientes a la construcción del marco teórico, se inicia una nueva etapa de la investigación de índole metodológica. Las consideraciones teóricas ceden su paso a otro tipo de actividad dirigida a encontrar una estrategia metodológica adecuada para confrontar las hipótesis con los hechos o para lograr los objetivos del estudio. Se trata en este caso de encontrar los referentes empíricos que permiten relacionar la teoría con la práctica. La estrategia metodológica contempla la definición de los métodos, técnicas y procedimientos más apropiados para responder a la pregunta de investigación planteada en el estudio, se deriva del marco teórico (métodos convencionales de investigación) o permite fortalecer la teoría (métodos cualitativos de investigación) y conduce a la verificación de las hipótesis o al logro de los objetivos planteados”...Debido a que se abordan diferentes tipos de problemas y se buscan diferentes clases de respuestas, se deduce que las metodologías de investigación tienen que ser diferentes.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Margarita A. de Sánchez. *Metodología*, Seminario de investigación II, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Campus Eugenio Garza Sada., México, 2002 p 19.(Ponencia)



De esta amplia cita efectuada anteriormente, se desprende de manera contundente la necesidad de contar (por lo menos) con dos elementos básicos para poder optar un método:

1. La definición precisa de un objetivo (o problema), y
2. Un referente teórico desde el cual se le aborde.

Para el caso de la pedagogía habría que reiterar que ese objetivo puede referirse a la solución de un problema de conocimiento de lo educativo (y por lo tanto encontrarse dentro del campo de la investigación pedagógica), o a la solución y/o prevención del conflicto educativo en el medio social (y encontrarse en relación entonces con el ejercicio de la profesión).

Además, existe la posibilidad de que el profesional realice investigación que le lleve a resolver un problema determinado, como el abogado cuando inquiriere sobre la situación económica para una pensión alimenticia o el dentista al hacer una historia clínica, sin que por esto esté descubriendo algún conocimiento nuevo ni tenga por finalidad hacer investigación sistematizada o científica. En este caso estaríamos hablando de la investigación profesional.

Asimismo, habrá que tener en mente la necesidad de precisar qué es lo que se está entendiendo por pedagogía, porque por eliminación nos ayudará a no caer en alguno de los problemas que señaláramos con anterioridad al querer resolver un asunto pedagógico con un método proveniente de la psicología, la biología, etc.

## POSIBILIDADES DE INTEGRACIÓN DEL EJERCICIO PROFESIONAL DE LA PEDAGOGÍA

Tanto durante el estudio de la licenciatura en pedagogía como en diversos trabajos de investigación que se han efectuado sobre la inserción profesional del pedagogo en el mercado de trabajo<sup>16</sup>, se menciona que las áreas en donde se encuentra desempeñándose principalmente son:

- ✓ Docencia (incluyendo las modalidades escolarizada, abierta y a distancia)
- ✓ Capacitación
- ✓ Orientación vocacional y profesional
- ✓ Asesoría empresarial
- ✓ Difusión (radio, TV, publicaciones periódicas)

<sup>16</sup> Alicia de Alba. *Anteproyecto. Seguimiento de egresados CISE*, UNAM-CISE, Ciudad Universitaria. 1982 (Material mimeografiado).

----- Seguimiento de egresados CISE. Documento de trabajo a discusión. UNAM-CISE, Ciudad Universitaria, 1982 (Material mimeografiado)

Bravo Ahuja Marcela "Los estudios de seguimiento. Una alternativa para retroalimentar la enseñanza" *Perfiles educativos*, Número 7, volumen 1, 1980. p.3-18.

Michel Cerdá y Alma Dea. *Estructuración del perfil profesional. Consideraciones teóricas y metodológicas*. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía, 1981. P. 53 (Tesina)

Francisco Javier Orante Herrera. "¿Dónde están trabajando los egresados de pedagogía?" *Educere. Revista de Educación y Práctica Pedagógica*. México, abril-julio 2003, 24 p. (Material para aprobación de consejo editorial. Con autorización del autor),

- ✓ Formación de instructores
- ✓ Investigación educativa
- ✓ Planeación educativa
- ✓ Diseño de contenidos y materiales educativos
- ✓ Administración de la educación\*

Como puede apreciarse, los campos antes mencionados están relacionados con la educación, pero eso no lleva necesariamente a plantearse el hecho de que la docencia y la orientación vocacional, o la capacitación y la difusión educativa sean ejercicios profesionales distintos.

A lo que nos conduce la observación anterior, es a distinguir entre campo laboral y ejercicio profesional.

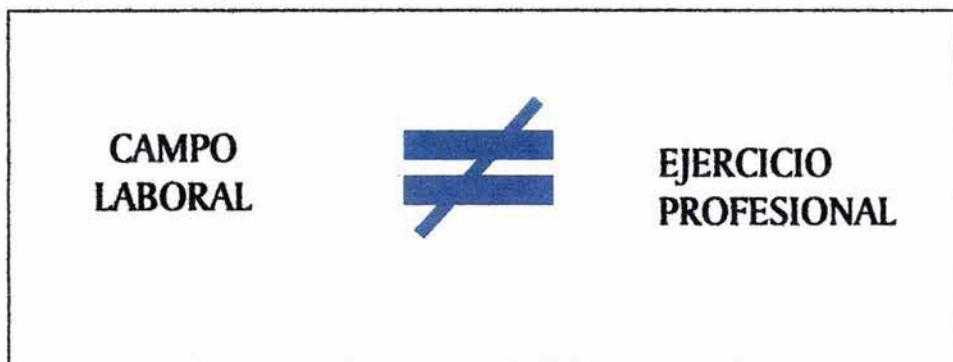


Figura 5.- Campo laboral y profesional

Como se mencionó anteriormente, el ejercicio profesional incluye en un conjunto de habilidades y procedimientos que se ejercen o se profesan con un fin específico de utilidad social, en tanto que campo laboral por

\* En relación con este rubro, Francisco Javier Orantes Herrera *Ibid.*, incluye a aquellos profesionistas que se encuentran desempeñando labores administrativas (o burocráticas) en áreas relacionadas con la educación.

su parte, significa el espacio y circunstancia en donde se profesa ese conjunto de habilidades.

Es así como encontramos pedagogos y maestros trabajando juntos en el campo de la docencia, o pedagogos y comunicólogos trabajando conjuntamente en el de la difusión, o bien pedagogos, biólogos, antropólogos, psicólogos y sociólogos en el de la investigación educativa.

Y, aún cuando el diseño curricular de las distintas profesiones considere las necesidades de los diferentes campos laborales, el tiempo en que se modifican dichos campos es considerablemente mas corto, en comparación con el que tarda en modificarse la currícula en las academias<sup>17</sup>, por ello la conformación del perfil de un profesionista y la elección del, o de los métodos necesarios para su ejercicio no responden únicamente al campo laboral en el que haya de insertarse, sino también a la conceptualización teórica que se haya hecho de la profesión, a cómo esta se ha desempeñado a través de la historia y a cuáles son las técnicas y conocimientos que el profesionista domina para atender los problemas que, en un momento dado, la sociedad le presente.

### 2.2.1. La pedagogía como profesión liberal en la Universidad Nacional Autónoma de México

Continuando con las ideas expuestas en el último párrafo del apartado anterior, resulta indispensable la consideración del surgimiento de la pedagogía como profesión liberal y su estudio en la Universidad Nacional Autónoma de México.

---

<sup>17</sup> Daniel Stuffebeam y Anthony Shinkfield. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, Ed. Paidós, 2002, p. 381

## POSIBILIDADES DE CLASIFICACIÓN DE LA PEDAGOGÍA COMO PROFESIÓN

En su obra denominada *Vida y Profesión del Pedagogo*, Francisco Larroyo<sup>18</sup> analiza, desde varias posibilidades, la clasificación profesiográfica de la pedagogía\*, de esta forma, su ejercicio la ubica como una profesión gnóstico/técnica, calificada, superior y creativa.

Gnóstico/técnica.- De acuerdo con la clasificación de Lipman, en tanto que lleva a cabo investigaciones teoréticas orientada a funciones específicas como reconocer, comparar y distinguir; así como actividades que persiguen transformaciones en el mundo exterior.

Calificada/superior.- Considerando la clasificación de Curt Piorkowski, en virtud de que su ejercicio requiere de un conjunto de aptitudes especiales relacionadas con la toma de decisiones personales, la capacidad de distinguir lo esencial de lo secundario, sentido de organización, capacidad de síntesis y pensamiento creativo.

Creativa.- Según las categorías expuestas por Francisca Baumgarten, en donde ubica las actividades relacionadas con la reflexión filosófica, el desempeño artístico, la inventiva y el desarrollo técnico.

Sin embargo, como el propio Larroyo lo señala<sup>19</sup>, en ocasiones la clasificación complica el asunto en lugar de resolverlo, y tal es el caso de la pedagogía si se atienden tanto sus facetas teórico reflexivas (teoría pedagógica) como sus aspectos técnico operativos (psicotécnica pedagógica).

Por otra parte, a través de su realización, el ejercicio profesional de la pedagogía cumple con los objetivos que expresa la Universidad

---

<sup>18</sup> Francisco Larroyo, *Vida y Profesión del Pedagogo (A propósito de la reforma de los estudios en la Facultad de Filosofía y Letras de la U.N.A.M.)*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1958, 115 pp.

\* El propio autor define a la profesiografía como el estudio de los aspectos tanto psicológicos como fisiológicos cuya manifestación puede observarse en la actividad profesional. *Ibid.* p. 13.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 22.

Nacional Autónoma de México en el primer artículo de su Ley Orgánica en tanto representa un conjunto de actividades útiles a la sociedad.

En este sentido, el surgimiento de la profesión en el ámbito universitario, se encuentra asociado con el desarrollo de la pedagogía de la primaria, secundaria y bachillerato en un primer momento (1910-1929), posteriormente con el advenimiento de la pedagogía universitaria en sus niveles gimnasial y facultativo<sup>20</sup> y más tarde con el establecimiento de los niveles de maestría y doctorado en pedagogía.

Resultado, como fue, del logro de espacios académicos dedicados a la formación de profesores, la pedagogía se inicia íntimamente relacionada con la tarea docente, sin embargo desde el origen de los posgrados en pedagogía maestría y doctorado), se apuntaba, por parte de sus fundadores e impulsores, la amplitud de su perspectiva profesional que rebasaría en un momento dado al ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar. Larroyo señala<sup>21</sup>:

"Fecundas y variadas son las perspectivas profesionales del maestro en pedagogía. No sólo la enseñanza de las ciencias de la educación constituye el quehacer del pedagogo. En nuestro tiempo, hay otras muchas ocupaciones que requieren el concurso de los graduados en esta rama de los conocimientos humanos. La carrera de pedagogía habilita para tareas técnicas como la de orientador pedagógico en los centros de segunda enseñanza, la de psicotécnico, la de consejero escolar y otras no menos importantes en la vida moderna".

Efectivamente, los requisitos de la sociedad actual y sus problemas educativos, la crisis que vive la escuela, la emergencia de sistemas virtuales de educación, las demandas de competencia laboral certificada y otros aspectos que perfilan nuestras necesidades presentes de soluciones pedagógicas adecuadas, aunados a las características históricas que definen a la profesión del pedagogo, dan valor a aquellas propuestas que planteen un camino innovador y alternativo para el ejercicio de la profesión y es en ese sentido que se propone el acercamiento teórico y metodológico que habrá de desarrollarse en los siguientes capítulos.

<sup>20</sup> cfr. Francisco Larroyo. *Op. Cit.* p. 96-97.

<sup>21</sup> *Ibid.* p. 106-107.



# El planteamiento del conflicto educativo como posibilidad para el ejercicio profesional de la pedagogía



Foto: Sol en el Parque Hundido. Ana Elizondo. 2000

La ciencia consiste en sustituir el saber que parecía seguro por una teoría, o sea, por algo problemático.

*Ortega y Gasset*

## **2. EL PLANTEAMIENTO DEL CONFLICTO EDUCATIVO COMO POSIBILIDAD PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL DE LA PEDAGOGÍA**

2.1. Conflicto y problema educativo

2.2. Problematización como referente para el estudio científico del conflicto educativo

### **2.1. CONFLICTO Y PROBLEMA EDUCATIVO**

#### **OBJETIVOS PARTICULARES DE ESTE PUNTO**

- Establecer la diferencia existente entre conflicto y problema
- Determinar las implicaciones que la consideración de cada uno tiene para el ejercicio de la profesional de la pedagogía.

#### CONFLICTO

Una definición muy simple de conflicto lo distingue como una "lucha entre motivaciones psíquicas incompatibles, o tendencias instintivas y exigencias culturales, sociales y religiosas del individuo",<sup>1</sup> como un "apuro, situación desgraciada y de fácil salida",<sup>2</sup> y aun cuando la definición citada por sí sola deja muchas preguntas y cabos sueltos, incluye los dos elementos básicos que no sólo influyen en la manifestación



Trabajos un poco más profundos sobre el tema no dejan de visualizar la presencia de tales elementos, aún cuando incorporan la consideración de otras posibilidades. Entre estos trabajos se encuentran los de:

**A) Jessie Bernard.**<sup>3</sup> Quien establece que el concepto de conflicto ha sido formulado desde diversas posiciones entre las que se destacan la socio- psicológica, la sociológica y la semanticista.

De acuerdo con este autor, la posición socio-psicológica es la más recurrida. En ella está visto en términos de un mecanismo individual que se analiza haciendo uso de diversos métodos, operando con conceptos tales como los prejuicios, odios, hostilidad y estereotipos, injusticias, agresión, luchas, pleitos, violencia, etc. y otros fenómenos considerados como características de la personalidad. Los fundamentos teóricos de esta posición los constituyen trabajos como los de Breuer y Freud quienes introdujeron ideas tales como la de que un recuerdo reprimido o un conflicto emocional no resuelto era considerado como el núcleo de la conducta neurótica<sup>4</sup> y aunque el concepto de tensión se ha visto modificado y ampliado considerablemente a la fecha, los conceptos psicoanalíticos en general son referidos como marcos de esta posición. El concepto de tensión mismo, antes aludido, desarrollado en la psicología individual, resulta limitado como concepto aplicado a fenómenos grupales o colectivos. Ello radica en que la conceptualización de tensión introducida por Sigmund Freud y difundida posteriormente por Kurt Lewin va íntimamente unida al concepto de motivación. Se conciben las tensiones (algunas veces identificadas como conflictos) como producto de necesidades, de restricciones de espacio, de libertad de movimiento, o por otras barreras<sup>5</sup> y cuando el término tensión, así conceptualizado, pasa a ser aplicado a las relaciones de grupo o comunidad se cae en el entendido de que la conducta grupal o colectiva puede ser explicada en términos de mecanismos psicológicos individuales, un ejemplo claro de este tipo de perspectiva lo adoptan algunos programas realizados por la UNESCO en donde una conclusión es que las guerras, como último paso en la tensión, son el resultado de sentimientos de odio y agresión.<sup>6</sup> Esta posición recurre para sus estudios a técnicas tales como el uso de la estadística, la psicología clínica o experimental, las técnicas proyectivas y los análisis profundos de casos individuales.

La posición sociológica se establece, a su vez, en términos de relación entre sistemas o estructuras, recurre a técnicas tales como el uso de datos históricos o antropológicos, informaciones, análisis estadísticos y de documentos, etc. El conflicto, de acuerdo con esta postura, puede ser racional, y se entiende que surge cuando existen objetivos o valores mutuamente incompatibles o exclusivos entre los seres humanos. Ambos grupos de valores pueden ser deseables, pero no pueden perseguirse simultáneamente, sino que tiene que elegirse uno a expensas del otro. La postura sociológica estudia problemas tales como movimientos reformistas, imperialismo, divisiones partidistas, etc. y desde su perspectiva un problema como el de los postulados de grupos minoritarios no es de "prejuicio" sino de valores que se excluyen recíprocamente.

El conflicto educativo, de acuerdo con este autor, debe ser visualizado desde esta postura para ser comprendido en su integridad.

A diferencia de la anterior posición, que considera sinónimos los términos de tensión, violencia, agresión y conflicto, la posición sociológica plantea que aunque estos elementos pueden intervenir o estar asociados con el conflicto, no son términos concomitantes. Igualmente señala que, si bien la postura socio-psicológica es útil en situaciones concretas como la fábrica, el club, la familia o la iglesia, en donde se trate de aminorar las barreras interpersonales, esta postura es menos limitada cuando se trata de enfrentar fenómenos en forma abstracta, tales como la formación de sectas, el conflicto industrial o las reformas educativas. Las consideraciones de la posición socio-psicológica son comprendidas por la sociología como una fase de un problema más amplio.<sup>7</sup>

Por último, la conceptualización semanticista del conflicto lo ubica en términos de significados. Para esta postura el conflicto referido a valores que no son compatibles, no existe. Lo que la posición socio-psicológica entiende como conflicto (es decir odios, violencia, etc.) es comprendido por los semanticistas como resultado de diferencias conceptuales (si no es que verbales). La filosofía que subyace a esta posición es que existe una armonía fundamental en el universo; cuando hay pleitos, luchas, guerras, etc., todo se debe esencialmente a errores de índole subjetiva. Stewart Chase<sup>8</sup> uno de los pensadores representantes de esta postura escribe: "Muchos conflictos no se deben a hostilidades naturales, sino a deficiencias de evaluación... Todo lo que mejora y esclarece la comunicación entre los seres humanos seguramente ayuda a cimentar su acuerdo". (9)

Los orígenes de esta posición se encuentran en lo positivismo lógico y el subjetivismo axiológico (tendencias cuya influencia en la detección pedagógica se planteará en forma más amplia más adelante), que supone que al borrar las ambigüedades semántica y de sintaxis se resolverán los principales problemas filosóficos. La inconveniencia surge precisamente cuando este tipo de razonamiento se aplica a los problemas sociales.

Una de las críticas al modelo semanticista que propone que debemos valorar y pensar en términos de un continuo, o sea de mayor-menor\*, es que sí existen los valores mutuamente incompatibles. La postura sociológica, por ejemplo, sostiene que los valores incompatibles se excluyen mutuamente porque no pueden prevalecer al mismo tiempo en un mismo sistema, y explica la incompatibilidad en términos de gasto (o costo): -Si de elige la alternativa A, hay que sacrificar la alternativa B. A cuesta B. No hay problemas semanticistas (10).

Otra crítica hecha a este modelo versa sobre su elemento fundamental, los malos entendidos, y puede resumirse así: es verdad que existen los malos entendidos, pero al eliminarlos no se elimina necesariamente el conflicto; de hecho este puede incrementarse en la medida en que las cosas queden más claras. En ocasiones\*\* fomentar la incompleta o equivocada comprensión de los significados, lleva a prolongar la unión y armonía de un grupo.

Como puede apreciarse después de esta breve exposición del trabajo de Bernard, su clasificación de las posturas desde las que se estudia al conflicto, no excluyen en ninguno de los casos la presencia y relación de los elementos fáctico y axiológico. De hecho en la última posición desarrollada, la semanticista, el conflicto aparece en términos puramente axiológicos, de significado o valoración, y la manifestación de hechos o conductas concretas derivadas de las discrepancias al valorar, o malentendidos, son sólo un resultado o una consecuencia.

**B).- Likert & Gibson.-** Puede considerarse que la posición de Bernard se formula a partir de un punto de vista sociológico, en tanto que la de Rensis Likert y Jane Gibson se formula desde una perspectiva organizacional y su trabajo, como ellos mismos lo asumen, directamente trata sobre la aplicación de los principios basados en los resultados de las investigaciones y de las teorías organizacionales para la resolución de conflictos (11).

La definición de conflicto que manejan estos autores, está directamente relacionada con el logro de metas y considera al conflicto como el esfuerzo que una persona realiza para lograr su resultado preferido, el cual, si se logra, impide que otros logren el resultado que prefieren, con lo cual se origina hostilidad (12). En una primera instancia y por la sola lectura de la definición anterior, pudiera pensarse en una identificación con la socio-psicología de Bernard, vinculándose más bien con el desarrollo empresarial y los obstáculos para lograr dicho desarrollo.

De esta forma la hostilidad es un producto del conflicto que, a su vez, impide el éxito empresarial.

Estos autores consideran asimismo que las diferencias axiológicas pueden no estar presentes. Las diferencias de valores -sostienen- a menudo conducen a la creación de conflictos, pero el hecho de que lo hagan o no, depende del carácter de los procesos de interacción.

Gibson y Likert proponen la clasificación de conflictos en cuatro categorías que pueden presentarse a su vez en distintas organizaciones (empresas, instituciones educativas y organismos gubernamentales, entre otras); esta clasificación incluye:

1. conflicto sustantivo.- es el que se encuentra arraigado en la sustancia de la tarea.
2. conflicto afectivo.- es aquel derivado de los aspectos emotivos y afectivos de las relaciones interpersonales.
3. Macroconflictos.- Son aquellos que comprenden a grandes números de personas e instituciones complejas con valores y tradiciones fuertemente arraigadas.
4. Microconflictos.- Contrariamente a los anteriores, se refieren a conflictos relativos a los procesos de interacción dirigidos a una dirección no deseada en donde entran en juego grupos relativamente pequeños de personas y estructuras simples.

Aunque la propuesta de Gibson y Likert es escueta, por lo que se refiere a la concepción de conflicto, desarrolla técnicas administrativas que permiten resolver preferentemente microconflictos de tipo sustantivo.

Puede apreciarse en ella igualmente la consideración de elementos de carácter fáctico y axiológico, así como la presencia de elementos representados por la interacción entre ambos, lo cual le da una "dirección" a la situación, sea esta conflictiva o no conflictiva. Los autores comprenden el proceso que dirige los hechos hacia la meta (X o lo que debe ser) como una situación no conflictiva y aquel que dirige los hechos hacia donde no "debe ser" como una situación conflictiva.

Las críticas formuladas a esta propuesta son en el sentido de la unilateralidad con que consideran lo que "debe ser" o racional, generalmente vinculado con el buen funcionamiento de la empresa sobre los intereses del sujeto\*\*\* y la posibilidad de tránsito paulatino en la habilidad para resolver conflictos a nivel micro y de ahí pasar al tratamiento de los macro-conflictos sobre las mismas bases. (13)

**C) Alan C. Filley.-** De acuerdo con este autor, un conflicto se origina cuando las diferencias entre las facciones en el seno social hacen que sus intereses se excluyan mutuamente. (14)

Aunque el enfoque de Filley también se formula desde una perspectiva organizacional y no analiza el conflicto en un individuo sino el interpersonal, considera en mayor grado que la propuesta anterior la presencia de sujetos con intereses propios distintos a los de la organización.

Filley divide inicialmente a los conflictos en competitivos o perturbadores. Los primeros son aquellos en que la victoria de una facción sólo se da a costa de la pérdida de la otra y la forma como se relacionan ambas está normada por una serie de reglas. Las metas de ambas facciones son mutuamente incompatibles y sus acciones son seleccionadas de acuerdo con la probabilidad de lograrlas.

El conflicto perturbador, por otra parte, es aquel en el que las facciones no se preocupan por vencer ni siguen una serie de normas y su objetivo es destruir al contrario.

El autor menciona para ambos casos la presencia o ausencia de recursos abundantes como parte de la meta, en ese caso sí hay abundancia y puede compartirse la meta habrá:

- a) en el caso de que haya además intereses similares en ambas facciones: solución de problemas (competencia en el caso de que no pueda compartirse), y
- b) en el caso de que los intereses sean distintos: desacuerdo y discusión (peleas y destrucción en el caso de que no pueda compartirse la meta).

Igualmente se establece una clasificación para el "conflicto percibido", en donde las facciones reconocen lógicamente e impersonalmente un conjunto de condiciones como conflicto; o el "conflicto sentido", en donde una relación conflictiva personal se expresa en sentimientos negativos (15). El autor sostiene que las situaciones personalizadas (en donde se responsabiliza directamente a la otra parte del conflicto) crean más tensión que las impersonales (en donde se describe la situación o las características de la relación como creadores del conflicto).

Filley subraya de manera similar a Gibson y Likert, la presencia, además de hechos y valores, del elemento interacción, sin embargo, aunque no deja de ser un factor sumamente valioso para el caso de los conflictos interpersonales, que analizan ambas corrientes, el conflicto educativo resulta muchas veces plantearse como un conflicto intrapersonal y por ello la interacción resulta en este caso, un elemento que no necesariamente esté presente y sea determinante en forma directa para la manifestación del conflicto.

Otros autores que en forma antecedente a los mencionados, aunque ya desarrollada en el siglo pasado, han estudiado el conflicto son Lewis Sinclair, Heidegger, y Willam Fogg Osgood (16).

Para Lewis Sinclair (Sank Center, Minessota 1885, Roma 1951), primer americano acreedor al Nobel de Lieratura en 1930 y autor de la obra titulada *El Doctor Arrowsmith*, el conflicto estudiado por él en la mencionada obra, entre el idealismo desinteresado de los sabios y el materialismo de aquellos que explotan sus descubrimientos, se caracteriza la presencia de fuerzas opuestas sobre el sujeto en forma simultánea.

Para Heidegger, Martin, en su obra "De la esencia de la verdad" en donde puede encontrarse algo relativo al conflicto en el ámbito educativo en relación con el hecho ontológico, y en "El Principio de la razón", el conflicto aparece conceptualizado como un desbalance debido a relaciones incompatibles.

En otra de sus obras "El ser y el tiempo", Martin Heidegger plantea el uso de la fenomenología frente a las cuestiones aparentes que se extienden con frecuencia a través de las generaciones como problemas (17) y tal planteamiento coincide con el de Husserl hasta que, a diferencia de este, introduce, "Heidegger no se conforma con describir los fenómenos, sino que trata, también de interpretar las condiciones de posibilidad de los fenómenos" (18). El desbalance radica en los términos de dicha interpretación, por lo que para este filósofo, el conflicto se manifiesta definitivamente en el plano de lo axiológico.

Por su parte William Fogg Osgood (1864-1943), matemático norteamericano cuya principal obra se denomina "Tratado de la teoría de las funciones", visualiza el conflicto como una incongruencia o la incompatibilidad de actitudes hacia un objeto y la información que este suministra.

De acuerdo con las propuestas antes tratadas, el conflicto se manifiesta como incongruencia, como pugna, como desbalance, etc., en donde aparece el término "incompatibilidad" ya sea de intereses, o de relaciones frente a situaciones concretas.

Anteriormente (19) el conflicto educativo se manejó como aquella situación que se hace manifiesta cuando:

- a) se contraponen una situación de hecho a otra a la cual se aspira, o
- b) cuando existe la posibilidad del impedimento de una situación de hecho que esté llevándose a cabo en forma idónea.

Para reconsiderar este planteamiento y hacerlo más claro, de tal forma que resulte un elemento operativo para la detección pedagógica de la cual se tratará más adelante, es necesario a añadir que el conflicto se plantea cuando hay una no coincidencia en un espacio y tiempo determinados, de elementos axiológicos y fácticos referidos a una misma situación. En el caso del conflicto educativo, esta situación estará caracterizada por ser aquella en donde se de la creación, transmisión a caducidad del conocimiento en el medio social, es decir, por ser una situación educativa.



En palabras más sencillas, estamos frente a un conflicto educativo cuando no "es" lo que "debe ser" en educación. Ello, como puede suponerse, involucra la presencia de diversas formas de interpretar la realidad, de hechos que se contraponen, de sistemas valorativos que, al referirse a una misma situación, resultan opuestos, etc.

La relación ser-deber ser resulta más compleja en la medida en que intervienen en ella más acontecimientos (hechos) y más criterios subjetivos (deber ser).

Por otra parte una característica más de la manifestación, se hace evidente cuando se compara a este con el planteamiento del problema, del cual se tratará a continuación.

En el conflicto está inmerso el factor subjetividad, ya sea en un caso intrapersonal, cuando el sujeto no desea que las cosas sean como son, o interpersonal cuando, por ejemplo, un grupo de sujetos no quiere lo que otros aspiran. La subjetividad manifiesta a través del interés, el deseo, la voluntad o la valoración, etc., caracteriza al conflicto como algo que sucede a seres humanos o entre seres humanos, sin que estos necesariamente sean contemplados como objetos de estudio por sí mismos o por alguien más. Cuando el conflicto se despersonaliza y los sujetos, elementos fácticos y axiológicos se convierten en objetos de estudio, se está frente aun problema (20).

En otro orden de ideas, a partir de las propuestas que consideran al conflicto expuestas anteriormente, en especial las de Likert, Gibson y Filley se puede destacar el hecho de que un conflicto no siempre es algo que conlleve una valoración negativa. De hecho Filley describe explícitamente que un conflicto puede acarrear consecuencias positivas para la organización tales como la difusión de un conflicto más serio, la estimulación de la búsqueda de nuevos hechos o soluciones, el aumento en la cohesión y rendimiento del grupo o la medida del poder de la habilidad (21), sin embargo, el conflicto puede detentar una connotación negativa, aún cuando sus consecuencias sean bienvenidos para el individuo, el grupo o la comunidad (22).

Cuando existe una situación favorable y también la amenaza de acabar con ella, el conflicto radica precisamente en la presencia de esta última, que no debe darse. Cuando existe una situación que se considera inconveniente, el conflicto radica precisamente en su existencia. Cuando existen dos versiones distintas e incompatibles respecto a lo que una sola situación debe ser, el conflicto se plantea en términos de dicha incompatibilidad. El número de ejemplos se multiplica indeterminadamente de acuerdo con el número de casos y valoraciones que tengan lugar en un momento dado y la circunstancias educativas y no educativas con las que están relacionadas, es decir, puede haber en un conflicto la presencia de intereses políticos, jurídicos, religiosos, etc., y la presencia de hechos políticos, económicos, etc.

En la fase de detección pedagógica que se detalla más adelante, se profundiza más sobre la consideración específica para cada caso de los elementos fácticos y valorativos del conflicto que, en resumen, se caracteriza por:

a) Representar la no coincidencia de los elementos fácticos y axiológicos. El conflicto surge cuando no "es" lo que "debe ser", y puede esquematizarse como aparece en la figura 1

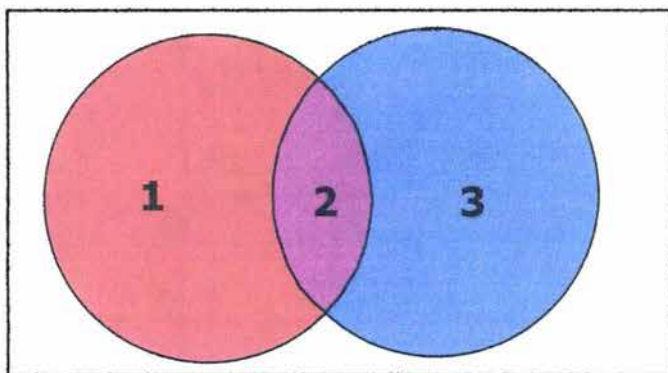


Figura 1.- Elementos fácticos y axiológicos en un conflicto

Fig. No.1. Esquematización de relaciones conflictivas y no conflictivas.

1,3 = Zonas de conflicto

2 = Relación no conflictiva

- b) El conflicto puede presentarse a nivel individual, grupal o comunitario pero, a diferencia del planteamiento de un problema(23) está caracterizado por la personificación y la subjetividad (No visto como antónimo de objetividad, sino como la expresión e intervención de sujetos).
- c) De acuerdo definición dada en el inciso a), el conflicto educativo amerita prevención o solución por parte del pedagogo porque tiene un significado negativo. Si un caso determinado sitúa a un sujeto en una posición de desequilibrio, aparentemente conflictiva, por plantearse situaciones -de hecho- que no -deben ser- pero este caso es deliberadamente buscada para resolver otro tipo de problemas, entonces no se está frente a un conflicto, pues el caso a final de cuentas fue como debió haber sido (24).
- d) En virtud de la diversidad de elementos que en él intervienen, por las características de los hechos y los valores presentes en el conflicto, este constituye una realidad ante la cual el pedagogo debe actuar considerando su unicidad. Cada conflicto es único por los sujetos y las situaciones de hecho que plantea y en consecuencia debe ser tratado profesionalmente.

## PROBLEMA

A diferencia del conflicto, el planteamiento del problema, durante el ejercicio de la profesión representa una acción racional sobre una situación en la que pueden verse involucrados aspectos emocionales. Cuando se plantea un problema se define un proceso en donde, aunque no se llegue al logro de la solución concretamente, se vislumbra ésta como posible es decir, el planteamiento de un problema amerita la consideración de que exista una solución probable al mismo. El problema implica luego el análisis del conflicto y su planteamiento en términos racionales. De esta forma el conflicto representa una situación de hecho (en la que a su vez intervienen, como antes se expresó, elementos axiológicos y fácticos), y el problema equivale al conocimiento y comprensión del conflicto de acuerdo con una racionalidad (humanización), la identificación de sus elementos integradores, de su evolución y relaciones causales, así como de su planteamiento en términos que dirijan hacia su solución.

El problema, sin embargo, lleva consigo una toma de distancia con respecto a los acontecimientos, aún con respecto a la propia valoración o juicio que se haga de los mismos, de manera tal que aún el profesionista en sí pasa a ser su objeto de estudio y sus tendencias, decisiones, puntos de observación, formas de juzgar y actitudes en general, vienen a ser plateados en términos operativos (25).

Durante su ejercicio profesional, el pedagogo transita de la detección de un conflicto al planteamiento de éste como problema y viceversa. El primero le permitirá enfrentar la situación conflictiva real, en tanto que el segundo le permitirá ubicarla desde una perspectiva situada fuera de la misma, es decir, comenzar a ver el caso como el sujeto que lo conoce con miras a comprenderlo para actuar en él y no solamente como el sujeto que lo vive o lo sufre. Sin embargo, aunque la problematización de una situación conflictiva haga posible que el pedagogo la comprenda, y comprenda asimismo su situación y sus posibilidades profesionales, es ver y entenderse actuando frente al conflicto lo que permitirá la participación de los demás sujetos involucrados y la realización de sus respectivas voluntades.

Aún cuando los procesos de investigación científica más tradicionales defienden el hecho de tomar distancia de los acontecimientos y aún, en casos como el positivismo, tomar una posición neutral, los procesos como el de investigación-acción o investigación participativa fortalecen la intervención de los sujetos involucrados. Ello resulta una característica del ejercicio profesional de la pedagogía, que en tanto distinto a la investigación, pretende distintos fines (resolver el conflicto educativo en este caso) y por ello no puede operar solamente con la resolución de problemas, pues ello implicaría que el pedagogo estuviera considerado a su cliente, a los beneficiarios o usuarios de su servicio profesional como objetos, sin capacidad de decisión propia cuando, por el contrario, en la relación profesional, el pedagogo tiene el derecho y la obligación de actuar conforme a su leal saber y entender, pero el cliente será quien decida en última instancia sobre la aplicación concreta de medidas que pudieran en un momento dado lesionarlo o interferir con sus intereses.



Por lo anterior, bien puede decirse que el pedagogo parte de un conflicto, profesional y ha de ejecutar las medidas correspondientes (en la ejecución, última fase del Método de Ejercicio Profesional que se propone en esta tesis) considerando que está frente a un conflicto problematizado por él o por otros sujetos, pero que definitivamente no es su voluntad la única capaz de intervenir en el caso. Ello hace del ejercicio profesional de la pedagogía un quehacer político aún cuando se base en la actividad científica.

Ahora bien, se mencionó anteriormente que el planteamiento de un conflicto surge fundamentalmente cuando hay una no coincidencia entre lo axiológico y lo fáctico; la problematización, como inicio del proceso de conocimiento, implica un desarrollo un tanto diferente. Zemelman (26) sostiene que lo que él denomina "aprehensión" cumple la función de la problematización, en virtud de lo cual, coincidiendo con lo anterior, se desarrollará brevemente a continuación este concepto:

De acuerdo con el autor, el rompimiento de la relación teórica estructurada entre sujeto-objeto, se traduce en el reconocimiento de ciertas mediaciones entre ambos, como es la problematización de lo dado, que rompe no sólo con las condiciones teóricas, sino también con las de sentido común, y permite delimitar campos de observación que no son definidos en términos de un corpus teórico. De aquí puede destacarse, por una parte la problematización como mediación sujeto (que investiga, estudia o analiza el conflicto, es decir el profesionalista) objeto (situación que analiza, incluida en ella otros sujetos con otros sistemas valorativos y al conjunto de hechos o referencias empíricas, es decir el conflicto-) , que rompe con condiciones teóricas, las que en el planteamiento del conflicto junto con el sentido común le permitieron o indujeron, según sea el caso, a valorar los hechos y formular un "deber ser" determinado) y que las analiza estableciendo nuevos puntos desde donde observar al conflicto que no necesariamente coinciden con un cuerpo teórico específico, y que por lo tanto puede incurrir en que el conflicto sea replanteado (problematizado) o inclusive en reconocer que no hay tal, lo cual desemboca a su vez en dos consideraciones importantes: 1) La problematización es fundamentalmente crítica y 2) al plantearse el problema, a su vez el conflicto puede modificarse.

La problematización no representa, por otra parte, una mera explicación del conflicto, sino el cuestionamiento crítico a las construcciones teóricas que hagan posible comprenderlo y la ponderación de los alcances y limitaciones de tales construcciones, así como la subjetividad de quien se halla problematizando el caso determinado y qué intereses se encuentran en juego en dicho caso.

Antes se mencionó que, por virtud de las características respectivas de conflicto y problema, el primero llevaba a la actividad política, en tanto que el segundo significa la base de la actividad científica y, en este punto, es necesario subrayar nuevamente, que en el caso de la pedagogía, aún cuando el profesional fundamente su ejercicio en el conocimiento científico de la realidad, en donde la cuestión fundamental la problematización en el análisis científico, ya que la validez de cualquier disciplina que se quiera coronar como científica, depende únicamente de los problemas específicos que se proponga resolver, de la manera como se propongan por el investigador y de cómo éste los resuelva", (27) este será una labor eminentemente política, por cuanto los

sujetos que intervienen en el conflicto que él trabaja como parte de su profesión, no pueden ser convertidos y considerados durante la fase de ejecución como objetos de estudio”.

El aspecto tratado en el párrafo anterior, para finalizar este punto, es una consideración que el profesional de la pedagogía ha de hacer, pues no se trata sólo de que él analice la compleja y conflictiva realidad educativa, sino que proponga y ejecute medidas para transformar lo que haya que transformar y para preservar aquello que lo amerite, y eso, -en tanto la educación es en esencia un fenómeno social en donde intervienen variadas intenciones, voluntades e intereses, aunque se base como ha de hacerlo en amplios y profundos estudios científicos, es un ejercicio político. La pedagogía, y específicamente cuando se considera como una profesión, es una actividad política.

<sup>1</sup> Diccionario Enciclopédico Quillet. Tomo IV (Comprenden-Eltz), México, Grollier, 1987, p. 16.

<sup>2</sup> Idem

<sup>3</sup> Jessie Bernard. *La sociología del conflicto*. tr. México, UNAM.

<sup>4</sup> M.F. Sapirstein. *Emotional Security*. New York, Crown, 1948, p. 4 *Apud.* Bernard *Op. cit.* p. 14.

<sup>5</sup> Jessie Bernard. *Op. Cit.* p. 30.

<sup>6</sup> Kretch y Crutchfield. *Theory and Problems of Social Psychology*. New York, Mc Graw Hill, Capítulo XV 639 p.

<sup>7</sup> Bernard. *Op. cit.* p. 16.

<sup>8</sup> Chase Stewart. *Roads to Agreement*. New York, Harper, 1951, xiii, 250 p. 9 Ojo falta el llamado

<sup>9</sup> Idem.

\* El semantismo ataca la base aristotélica del desarrollo del pensamiento en términos de categorías polares, como malo-bueno por ejemplo.

<sup>10</sup> Bernard. *Op. Cit.* p. 21.

\*\* Como el caso de algunas sectas religiosas o partidos políticos.

<sup>11</sup> Gibson y Likert. *Nuevas formas para solucionar conflictos*. México, Trillas, 1986.

<sup>12</sup> Id. p. 16.

\*\*\* Los conflictos interpersonales no merecen ninguna atención en su trabajo y los conflictos de tipo afectivo sólo son considerados en tanto dificulten o intervengan de alguna manera con los conflictos sustantivos.

<sup>13</sup> Gibson. *Ibid.* Pg 17.

<sup>14</sup> Allan Filley *Solución conflictos Interpersonales*. México Ed. Trillas, 1991, pg18

<sup>15</sup> Filley. *Op. cit.* p. 19.

<sup>16</sup> Olga Nava Pérez Oiga y .A.M. Elizondo "El conflicto educativo y su etiología" ten/ EDUCERE, Revista de educación y práctica pedagógica, Año 1, Vol. 3, p.6.

<sup>17</sup> Martín Heidegger. *El ser y el tiempo*. tr. José Gaos, México, Col. Historia de la filosofía, México, UNAM, 1990, p. 395.

<sup>18</sup> Ramón Xirau. *Ibid.*

<sup>19</sup> Elizondo. *Op. cit.* p. 54.

<sup>20</sup> Las connotaciones políticas de una consideración como esta son por demás Interesantes, ya que puede afirmarse que mientras en una democracia las diferencias se tratan como conflictos porque se resuelven por consenso, en una dictadura se tratan como problemas porque se resuelven de acuerdo con una voluntad que prevalece sobre las demás y las cosifica.

<sup>21</sup> Allan Filley. *Op. cit.* pp. 14-17.

<sup>22</sup> Se considera lo anterior en virtud de que el conflicto y sus consecuencias no son vistas en forma determinada y estas últimas pueden lograrse a partir de otras situaciones no conflictivas.

<sup>23</sup> La detección pedagógica tiene que considerar este tipo de situaciones y hacer evidente cual es el verdadero conflicto que amerita la acción del profesional de la pedagogía.

<sup>24</sup> Ello se destaca particularmente en las etapas de detección, ubicación y factorización.

25 El profesional trabaja con el conflicto y con el problema, operando en forma diferente con cada uno. Puede problematizar en un momento determinado, pero no olvidarse de que está tratando con seres humanos.

26 Hugo Zemelman Hugo. *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*, México, Colmex. ONU. Centro de Estudios sociológicos, 1987, p. 136.

27 Horkeimer y Adorno. *La sociedad. Lecciones de sociología*. Buenos Aires, Ed. Proteo, 1969.

## **2.2. PROBLEMATIZACION COMO REFERENTE PARA EL ESTUDIO CIENTIFICO DEL CONFLICTO EDUCATIVO**

### **OBJETIVOS PARTICULARES DE ESTE PUNTO**

- Plantear la problematización del conflicto educativo como elemento de vinculación entre la investigación científica y ejercicio profesional de la pedagogía.
- Establecer la relación entre la pedagogía como actividad científica o política en relación con la problematización del conflicto educativo.

Quien piense que la labor científica es algo fácil de realizar si se dispone de los materiales teóricos y empíricos suficientes y pertinentes y de una capacidad analítica y sintética, está en un gran error."El trabajo científico es una práctica social puesto que se requiere el conjunto de diversos investigadores para llevarlo a cabo (1).

La organización y sistematización de los datos obtenidos a partir del estudio del conflicto educativo tienen lugar (como se expresó en el anterior apartado) al llevarse a cabo su planteamiento como problema. La perspectiva de diversos investigadores, a la que se alude en la cita anterior puede interpretarse para la pedagogía, como la concurrencia de los puntos de vista o "racionalidad" de diversos pedagogos, de diversos profesionales de la educación o aún de la de los distintos sujetos que se ven involucrados en el conflicto.

La problematización en el supuesto de la actividad científica implica el planteamiento de preguntas en torno a la realidad que se analiza, de acuerdo con las posiciones experimentales más ortodoxas\* y la diferencia, según estas mismas perspectivas, entre los problemas que atañen a la ciencia y los que no, radica en que los primeros son susceptibles de solución y los segundos no (2), es decir, los individuos que estudian los temas científicos, intentan considerar sólo problemas que pueden ser resueltos, 'los que no', generalmente estudian problemas sin solución.

En resumen, un problema susceptible de solución es aquel que plantea una pregunta que puede contestarse utilizando capacidades normales. Un problema sin solución provoca una pregunta que es esencialmente incontestable. Los problemas sin solución generalmente se relacionan con fenómenos sobrenaturales o preguntas sobre cosas fundamentales. Por ejemplo, el problema de qué dio origen al universo hasta ahora un problema sin solución, y es característico de estudios sobre religión y filosofía clásica (3). En este mismo sentido, el autor plantea que el problema es lo que sirve de guía al resto de la investigación y que existe varias formas en que se manifiesta un problema entre las que se encuentran:

- a) las vinculadas con investigaciones anteriores, es decir, cuando estas reflejan notables vacíos de conocimiento,
- b) cuando los resultados de las investigaciones, no concuerdan, y
- c) cuando existen hechos o unidades de información no explicados.

Asimismo indica que una característica de la problematización en el ámbito de la ciencia es que se puede resolver: 'un problema puede calificarse como objeto de investigación científica sólo si es susceptible de solución'(4) y esta característica radica en el hecho de que debe ser posible expresar una hipótesis como respuesta potencial al problema, y debe ser posible determinar que la hipótesis es o verdadera o falsa; sin embargo más adelante aclara que debido a la esencia de las ciencias sociales, la verdad o falsedad sólo puede darse en términos de probabilidad.

Más especificidad respecto a este tipo de perspectiva en el planteamiento de un problema, puede encontrarse en los textos de pedagogía o psicología experimental, sin embargo profundizar en este caso no es el objeto de esta tesis en tanto pretende abundar más en el desarrollo de la pedagogía como profesión y ello la llevó a reconsiderar las afirmaciones anteriores en torno al planteamiento del problema y a reflexionar sobre las siguientes cuestiones para el caso concreto del ejercicio profesional de la pedagogía:

- 1.- El planteamiento del problema implica que éste será capaz de resolverse en todos los casos;
- 2.- el problema es efectivamente la guía para el resto de la investigación; y
- 3.- los problemas, planteados al pedagogo están necesariamente vinculados con vacíos de conocimientos o unidades de información no explicadas.

Antes de proceder a abordar cada una de las cuestiones formuladas, es necesario subrayar nuevamente que no se trata, en el caso del ejercicio de la pedagogía, únicamente del desarrollo de investigación científica que implica directamente al conocimiento, sino del ejercicio profesional, que conlleva la acción social por este camino.

1.- El planteamiento del problema durante el ejercicio profesional de la pedagogía no está vinculado con cualquier situación educativa en la cual haya ausencia de conocimiento, hechos inexplicados o con explicaciones contrapuestas, sino directamente relacionado con el conflicto educativo que se presente en un caso concreto, de esta forma la verdad, o falsedad, o la probabilidad de ocurrencia de un conflicto educativo el objeto a problematizar. Ello conlleva a su vez la suposición de que existe un cierto conocimiento en torno al conflicto, aunque la detección del mismo no se haya completado. La posibilidad de que un problema sea susceptible o no de solución en el caso de la pedagogía, se limita sólo al ámbito científico, es decir, esta característica sólo es aceptable para la situación de conocer el conflicto educativo.

Cuando se habla de solucionar el conflicto educativo en términos del ejercicio de la profesión, no se está hablando precisamente en términos de conocimiento y el problema en este caso puede ser irresoluble, aunque su planteamiento haya sido efectuado con miras a encontrar una solución. En conclusión, puede decirse al respecto que el problema (en tanto problema de conocimiento) debe resolverse, el conflicto no necesariamente puede hacerlo, aunque el ideal del ejercicio profesional así lo estableciera.

2.- El problema en tanto implica la racionalización del conflicto educativo que está aconteciendo en la realidad, no necesariamente representa la guía para el desarrollo de la investigación, mucho menos del MEPP, "" apenas simboliza un punto de partida. Durante la realización de las fases de detección, ubicación y factorización, el problema habrá de ser planteado y revisado una y otra vez.

Cosa diferente ocurre durante la fase de ensayo en donde el problema a resolver ya no es precisamente un problema de conocimiento sino que implica que se ha detectado, ubicado y factorizado el conflicto educativo, con lo que se supone se le ha precisado y planteado en términos tales que se visualice su solución o prevención y deban plantearse alternativas en función del caso para posteriormente elaborar el dictamen.

En esta situación el planteamiento del problema si resulta un eje coordinador del desarrollo de las últimas fases o etapas del MEPP pues radica ya en la posibilidad de plantear preguntas cuyas respuestas constituyan proposiciones hipotéticas susceptibles de ser sometidas a prueba, sino en organizar y disponer un conjunto de medidas concretas, así como de ejecutarlas, para que solucionen o prevengan el conflicto educativo.

3.- Lo expresado en los dos puntos anteriores apunta la respuesta a esta última cuestión: los problemas que formula un pedagogo no solamente resultan relacionados con el conocimiento, comprensión y racionalización del conflicto educativo, sino con la disposición y ejecución de medidas concretas tendientes a su solución o prevención en el medio social. Y ello subraya en conclusión que no son sólo problemas de investigación científica, sino problemas de ejercicio profesional.

1 Raúl Rojas Soriano. *Métodos para la investigación social. Una posición dialéctica*. México, Plaza & Janes, S.A. de C.V., 1989, pp.105-106.

\* Aún en otras que suponen una posición menos ligada con el positivismo lato se observan en ciertas ocasiones las mismas tendencias. "Siguiendo un tanto el pensamiento de Gastón Bachelard -escribe el maestro A. Diaz Barriga- se puede afirmar que no puede existir respuesta original, donde no existieron preguntas originales" *Apud*. Del Angel Rodríguez Pedro Luis, *Sobre los principios de la investigación*, Educere, No. Especial de Aniversario julio-octubre, Vol. III, México, Ed. CEIDSA, 1991.

2 F.J. McGuigan. *Psicología experimental. Enfoque metodológico*. México, Trillas Biblioteca Técnica de Pedagogía, 1984, p. 17.

3 *Id.*

4 *Ibid.* p. 39.

# El Método

El conocimiento no es algo separado y que se baste a sí mismo, sino que está envuelto en el proceso por el cual la vida se sostiene y se desenvuelve.



*John Dewey*

Foto: Transporte unifamiliar. Ana Elizondo. 2001



### **3. EL MÉTODO**

#### 3.1. Antecedentes. Diversidad o Unicidad metodológica

##### 3.1.1. La línea finalista

##### 3.1.2. La línea mecanicista

#### 3.2. Investigación científica y desempeño profesional

### **3.1. ANTECEDENTES. DIVERSIDAD O UNICIDAD METÓDICA**

#### **OBJETIVOS PARTICULARES DE DE ESTE PUNTO**

- Distinguir la consideración de una diversidad de métodos o de "el método científico" para el caso de las ciencias sociales.
- Caracterizar la recurrencia a uno o varios métodos en el ejercicio profesional de la pedagogía.
- Definir la esencia y finalidad de la metodología

El desarrollo de las disciplinas científicas contemporáneas, tanto como la aplicación de diversas alternativas profesionales, exige del análisis de los métodos empleados, como parte del quehacer del pedagogo para que, en el primero de los casos, permita llevar a cabo una revisión crítica (1) de los resultados obtenidos a través de la realización de una labor científica, cuestionando al mismo tiempo su cientificidad; y en el segundo, el

éxito o fracaso en el ejercicio profesional, con sus respectivas consecuencias para los sujetos activo y pasivo (2) en la prestación del mismo.

El carácter abstracto de muchos de los conceptos utilizados en el ámbito de la pedagogía, los cuales en algunas situaciones son formulados como parte del análisis que de la realidad educativa se efectúa desde diversos campos del conocimiento (tales como el de la sociología, antropología, psicología, etc.) Y por consiguiente diferentes racionalidades; y la utilización de los modelos heurísticos y de modelos teóricos provenientes - de estos campos antes mencionados como formas auxiliares del conocimiento científico de lo educativo, conllevan el análisis constante de los problemas metodológicos y epistemológicos que implican a su vez estas y otras situaciones relacionadas con los procedimientos empleados, no solamente en el caso de la pedagogía, sino en el de distintas ciencias y disciplinas tanto naturales como sociales.

"La falta de recreación de la teoría, el dogmatismo y muchas veces la incoherencia teórica, repercute en un escepticismo teórico y en la dificultad de llevar a cabo un proceso de problematización y complejización en la investigación. (3) Ante ello, la revisión continua de las diversas formas y procedimientos metódicos, tanto científicos como profesionales conducen a una recreación, si no es que a una formulación de la teoría (4) y eso convierte a esta revisión en un punto de partida para acceder a aquel status de cientificidad, tan debatido en el ámbito pedagógico. Es decir, en virtud de que .cada modalidad teórica implica necesariamente una preferencia metodológica. Cada perspectiva científica... ha creado una metodología adecuada para obtener los fines exigidos por sus planteamientos teóricos (5), el análisis de un procedimiento determinado (no considerando el "cómo" con exclusividad, sino también las respuestas a las cuestiones de ¿qué implica tal o cual método? y ¿para qué o por qué se utiliza éste y no otro?) conduce a una revisión teórico-epistemológica por consecuencia, a la vez que a la determinación de los objetivos del quehacer pedagógico profesional y con ello, a nuevos campos a problematizar ya con una perspectiva pedagógica.

De acuerdo con lo que establece Ceniceros Cortés (6), en las ciencias sociales puede aplicarse dos tipos de métodos, uno que generalice y otro que particularice, tanto nuestra concepción del fenómeno que analizamos como nuestra forma de abordarlo, sin embargo, ninguno de estos dos métodos son mutuamente excluyentes y por lo tanto, ya que se implican recíprocamente, (7) se plantea al considerarlos, el problema de la diversidad o de la unicidad metódica. Este problema, que será desarrollado en el apartado que aparece a continuación, no se vincula únicamente con la inducción o la deducción como parte del conocimiento de la realidad, sino que se muestra relacionado con la división existente entre las ciencias naturales y sociales o del espíritu y supera considerablemente la concepción simplista de que el método pueda ser establecido en función directa de los problemas a resolver (8) que sugiere la diversidad de métodos de acuerdo con la diversidad de problemas por conocer, tratar o resolver. Se plantea más bien un cuestionamiento de orden gnoseológico, es decir , relativo a la teoría acerca de la esencia, las leyes y formas del conocimiento, la determinación de su objeto, fuentes, origen, fundamento, proceso, forma y relación con las diversas actividades prácticas del hombre. (9).

Método, del griego *Methodos*, implica camino o vía de conocimiento, de investigación, es decir, el "procedimiento de la acción práctica y teórica del hombre orientado a asimilar el objeto" (10). De acuerdo con Blauberg, el método no es algo arbitrario o subjetivo, sino que debe basarse en el conocimiento del objeto y sus leyes, encontrando como premisa a la teoría, es decir, a la representación de la realidad en el pensamiento, entendiendo que como objeto teórico pueden encontrarse no solamente los objetos y fenómenos de la realidad sino a la teoría misma (metateoría) .

Lo anterior supone que el hombre, al hacer a la realidad objeto de su conocimiento lleva a cabo un proceso que se determina por la forma como el ser humano conoce y no solamente por aquello que es conocido. El autor al que se hace referencia anteriormente, retornando a su vez a Engels, establece a la dialéctica materialista como este método único, cuando indica que es ésta... "justamente para el naturalista moderno la forma de pensamiento más importante, pues sólo ella constituye el análogo y por eso mismo el método que permite esclarecer los procesos naturales de desarrollo, los nexos universales de la naturaleza, las transiciones de una esfera de investigación a otra" (11).

La metodología, y la lógica de la ciencia, aparecen vistas desde esta perspectiva, como metateóricas.

Sin embargo, por otra parte existen posiciones que establecen que lógica y metodología persiguen diferentes objetivos. Entendiendo con Kant al de la primera como el de revisar y reflexionar los principios de enunciación del conocimiento, pero no el proceso mismo de conocer, y determinando como el objeto de la segunda el conocimiento de la lógica o lógicas que permiten la descripción, explicación y comprensión de la realidad (por lo que se torna a ésta irreductible a una sola perspectiva), se asume en consecuencia, la posibilidad de la presencia de por lo me dos tipos de proceder metódicos, el de las ciencias naturales y el de ciencias sociales o del espíritu.

A partir del siglo XIX, (14) se hace evidente una polémica sobre el status de cientificidad de las denominadas ciencias sociales o del espíritu. El problema radica fundamentalmente en la exigencia de que estas ciencias retomaran como suyo el paradigma de las ciencias físico-naturales consideradas hasta entonces como "verdaderas", ya su método como modelo a seguir, y la defensa por otra parte, de la autonomía de las "nuevas" ciencias.

Lo anterior se remonta a su vez a los conceptos mismos de ciencia y metodología y a dos líneas de pensamiento importantes en la filosofía método científico, que sirven de marco a debates posteriores y actuales en la materia: la línea finalista o teleológica y la línea mecanicista:

**3.1.1. La línea finalista.-** También es conocida como teleológica. Teleología (del griego *Teleos* que ha alcanzado los fines, y *logos*, tratado o estudio), se refiere a la adecuación a fines con carácter universal de naturaleza. Postula que todo fenómeno u objeto tiene un fin. Al principio del siglo XVIII, Christian Wolf consideraba que las cosas habían sido creadas por Dios en beneficio del hombre. Esta línea de pensamiento entiende a la ciencia como explicación teleológica, es decir, no se conforma con comprender cómo es que ocurren las cosas (atendiendo a sus causas eficientes y formales) sino para qué o con el fin de qué ocurren. En esta línea que se manifiesta congruente con la tradición de la filosofía aristotélica, "la generalidad o el concreto-abstracto como lo llamara Marx es el primer material del conocimiento y a partir de él Aristóteles inicia búsqueda de los elementos o partes que lo integran, de la particularidad (15). En el capítulo tercero de su "*Metafísica*", Aristóteles reflexiona sobre las "cuestiones del método", y plantea que "la primera dificultad versa sobre si...el estudio especulativo de las causas es objeto propio de una ciencia o de varias. y si esta ciencia debe tan sólo estudiar los primeros principios de la sustancia o debe también hacerlo sobre los principios más generales en que se apoya toda demostración, como por ejemplo: si es posible al mismo tiempo afirmar y negar una sola y misma cosa, y sobre los demás de este género. Y en el caso de que se ocupe tan sólo de la sustancia, si es una sola ciencia la que las abarca a todas o son varias. Y para el caso de que fueran varias, dilucidar si son entre sí afines o las hay entre ellas unas que sean filosóficas y otras que requieren de otra denominación cualquiera (18).

Esta línea de pensamiento sigue manifestándose durante la historia hasta nuestros días. Para finales del siglo XIX la tradición aristotélica, como reacción ante el pensamiento positivista, se encuentra reconsiderada por la propuesta metodológica de la hermenéutica (entre cuyos representantes se hallan Droysen, Dilthey, Simmel y Max Weber y los neokantianos de la escuela de Baden) (17) que comprende, entre otros aspectos, los siguientes cuatro puntos principales:

1. La diferencia existente entre la sola explicación causal de los hechos (Erklaren) con connotaciones físico-matemáticas, y la comprensión (Verstehen) de los mismos con implicaciones psicológico-afectivas que sitúan, de acuerdo con Dilthey, al investigador y la realidad investigada como parte del mismo universo;
2. Las ciencias humanas, sociales o del espíritu, revisten de una peculiaridad que las dirige a inquirir sobre sus propios procedimientos, sin aceptar necesariamente los paradigmas y procedimientos metodológicos de las ciencias físico-matemáticas;
3. La explicación científica, consiste en comprender la finalidad de los fenómenos, más que en determinar su funcionamiento, y
4. La liberación del ser humano es el interés que mueve al desarrollo científico.

En el siglo XX, durante el período comprendido entre la primera y la segunda guerra mundial, se desarrolla lo que se conoce como la Escuela de Frankfurt, inicialmente a cargo de Horkheimer, Adorno y Marcuse, y con posterioridad representada por Habermas. La propuesta de este movimiento: la teoría crítica, se opone desde sus inicios al positivismo, "la ciencia moderna, galileana" -se argumenta desde esta

propuesta- no ha advertido que es hija de unas condiciones socio-económicas y que está - profundamente ligada con un desarrollo industrial. Privilegia una dimensión de la razón: la que atiende a la búsqueda de los medios para conseguir unos objetivos dados. Pero estos objetivos o fines no se cuestionan, son puestos téticamente o decisionísticamente por quienes controlan y pagan los servicios de la ciencia (18). La escuela de Frankfurt no niega rotundamente al racionalismo crítico Popperiano, pero le añade a las cuestiones lógicas y epistémicas que maneja (desarrolladas como parte del siguiente inciso) el elemento que constituye el contexto sociopolítico- económico que, considerado como parte de lo que se denomina totalidad social, caracteriza e inclusive determina al conocimiento y, aunque acepta que el método en la ciencia es uno, no acoge al de las ciencias físico-naturales como modelo, sino que propone a la crítica (19) como fundamento del método científico.

El origen de las ciencias sociales, diría Adorno, son los conflictos sociales, y trasladando esta afirmación al caso de la pedagogía, su origen como ciencia lo encuentra en el tratamiento del conflicto educativo, no en otros corpus científicos (llámense sociología, psicología, antropología, etc.). La metodología en este caso, no implica la revisión de una teoría pedagógica cuya situación esencial aún se halla sometida a un fuerte debate, sino más bien el acceso a la construcción teórica a través del estudio de las formas de comprender y actuar frente a la problemática educativa dentro del ámbito social. De esta manera, ante la ausencia de una teoría pedagógica consolidada, mediante la revisión de la racionalidad de las posibilidades metódicas de acercamiento cognoscitivo a la realidad que implica un conflicto educativo, se identifica un punto de partida para la edificación de la ciencia de la pedagogía desde el quehacer pedagógico.

**3.1.2. La línea mecanicista.-** Admite la posibilidad de reducir las formas superiores y complejas (del movimiento en primera instancia) a formas y leyes más simples -por ejemplo las leyes del desarrollo de la sociedad a las biológicas- Durante los siglos XVII y XIX esta línea de pensamiento desempeña un papel progresista en contra de las concepciones religioso-idealistas.

Los filósofos y naturalistas mecanicistas, trataban de comprender la naturaleza a partir de ella misma, sobre la base de la imagen mecánica del mundo predominante en ese entonces en la física (20). Como un antecedente específico, se puede establecer que esta línea de pensamiento encuentra concreción en la perspectiva funcional Galileo Galilei (1564-1642), por lo que se identifica con la tradición galileana que viene a representar la contraparte de la tradición aristotélica, y se halla entre los nombres de autores que a ella pertenecen, al de Roger Bacon en el siglo XIII. De hecho, pueden ya identificarse antecedentes de esta corriente de pensamiento en los escritos de Pitágoras y Platón (21).

En esta tradición resulta notorio un interés enfocado, más que en la respuesta a cuestiones de tipo finalista, en el funcionamiento práctico o inmediato de las cosas. Si la causa primera de los fenómenos de la naturaleza se encuentra en el concepto cristiano del Creador (raíz de la creencia pitagórico-platónica), "no habrá que buscar tanto la sustancia subyacente a los fenómenos, cuando las leyes matemáticas que nos desvelen la estructura real del mundo físico" (22). La causalidad encuentra en esta tradición un

significado funcional desde un punto de vista mecanicista, y se torna explicación científica aquella susceptible de análisis experimental y de ser formulada en términos de leyes que comprenden la relación existente entre determinados fenómenos. El científico, desde esta perspectiva presupone lo que desea averiguar y lo confirma mediante la observación sistematizada de la realidad en función de este objetivo. La realidad, vista de esta forma, no es algo de lo cual se deba aprender, sino algo que existe y se constata de acuerdo con el entendimiento humano.

A su vez, para finales del siglo XIX, el positivismo se presenta siguiendo con la tradición galileana. J.M. Mardones y N. Ursúa, establecen que dentro de este concepto, en el que pueden identificarse distintas propuestas que comprenden desde las hechas por Augusto Comte, hasta las de Karl Popper, se presentan cuatro puntos que funden como común denominador:

1. Se trabaja sobre la base de la unidad del método;
2. El modelo ideal es el de las ciencias físico-matemáticas;
3. El *Erklaren* (explicación causal) que responde básicamente a la interrogante ¿cómo?, es la base de la explicación científica; y
4. El dominio y control de la naturaleza a través del conocimiento y la predicción en el acontecer de los fenómenos, es el interés que guía fundamentalmente el desarrollo científico.

Ya entrado el siglo XX, el positivismo lógico y la tendencia de la filosofía analítica subraya que "únicamente los enunciados sometidos a la lógica ya la verificación empírica pueden ser calificados como científicos... Científico es sólo, por tanto, aquel análisis de la realidad que trabaje con estos dos pilares: la teoría de la relación lógico-matemática y la fase o verificación empírica (23) es de hacerse notar en este caso nuevamente la consideración de "una lógica" que, en el caso de R. Carnap (representante de los neopositivistas del círculo de Viena) tiende a propiciar la búsqueda de un lenguaje científico, unívoco y neutral.

Aunque posteriormente K. Popper sigue conservando una postura en torno al monismo metodológico, por lo cual puede ser ubicado aún dentro de la tradición galileana, efectúa una dura crítica al positivismo lógico del Círculo de Viena en el sentido de la imposibilidad de la construcción de lo científico con base en la verificación empírica, con lo cual vulnera uno de los pilares sobre los cuales se basa su criterio de científicidad. El método inductivo como fundamento único de la construcción científica conduce a una ciencia ilógica. La ciencia tendrá que ser deductivista en su justificación o no será un edificio racional (24).

La ciencia para Popper no es un saber seguro y absoluto, sino que se convierte en algo hipotético, formulado sobre conjeturas, el científico -establece este autor- propone enunciados -o sistemas de enunciados- y los contrasta paso a paso... construye hipótesis -o sistemas de teorías- y las contrasta con la experiencia por medio de observaciones y experimentos... el análisis del método de las ciencias es por lo tanto,



tarea de la lógica (25) con lo que método y metodología aparecen con un indistinto significado.

La metodología reviste, de acuerdo con las diversas propuestas, connotaciones diferentes, en algunos casos se la halla identificada con el proceso general de validez de la ciencia (26) en otros representa una forma específica de aprehensión de la realidad; se la encuentra subordinada a la lógica o identificada con ella.

Para efectos de este trabajo, se considera que la tarea de la metodología viene a ser el conocimiento de la lógica o lógicas que permiten la comprensión de la realidad. Se encuentran en estrecha relación con la lógica de la ciencia, en tanto esta investiga las regularidades del conocimiento científico, ya sea a través del estudio del lenguaje de la ciencia, el significado de sus conceptos (semántica), las relaciones existentes entre los diferentes términos de este lenguaje (sintaxis), o las esferas o reglas del uso de los conceptos (pragmática), y se convierte en estudios de los métodos, entendiendo al método, como una actitud concreta frente al objeto de conocimiento, que supone la existencia previa de una posición filosófica, pero que por su vinculación como construcción humana finita, con una realidad que la rebasa, permite construir críticamente a la teoría que lo sustenta, a la vez que establece los procedimientos específicos de investigación o ejercicio profesional, de una manera precisa.

### **3.2. INVESTIGACION CIENTIFICA y DESEMPEÑO PROFESIONAL**

#### **OBJETIVO PARTICULARES DE DE ESTE PUNTO**

- Analizar la relación entre investigación científica y desempeño profesional a través de sus respectivos procedimientos metódicos.

La factibilidad de establecer una relación entre la ciencia y el desempeño profesional, radica en una primera instancia en el reconocimiento de lo que cada una de estas

actividades supone como parte de sus objetivos generales, ya que un punto de partida para determinar la relación ciencia- profesión es establecer sus diferencias.

La finalidad de incursionar en este tema en particular es revisar las posibles divergencias manifiestas entre lo que pudiera considerarse como un método de ejercicio profesional y uno de investigación científica, porque aun cuando constituye una actividad distinta, debido a que ambos procedimientos metódicos persiguen finalidades diversas, pueden incluirse mutuamente, durante el transcurso de los procesos que ambos pretenden llevar a cabo.

Debido a la afirmación hecha en el apartado anterior relativa a que "mediante la revisión de la racionalidad de las posibilidades metódicas de acercamiento cognoscitivo a la realidad que implica un conflicto educativo, se identifica un punto de partida para la edificación de la ciencia de la pedagogía desde el quehacer pedagógico" (27), se plantean cuestiones tales como las siguientes:

a) cuál es la relación existente entre un proceder científico y uno profesional, para que, a partir de la metodología de este último pueda accederse a la construcción o alimentación de la teoría pedagógica.

b) cuál es la posibilidad de que al ejercer la profesión de pedagogo se lleve a cabo una actividad científica y, al desarrollar la investigación científica en torno al conflicto educativo - o investigación científica pedagógica- puede enriquecer la actividad profesional.

En virtud de lo anterior, resulta necesario estudiar lo que cada una de dichas actividades metódicas conlleva, y para hacerlo se partirá en principio del planteamiento de la finalidad que ellas persiguen respectivamente:

Se entiende como Ciencia a aquella "esfera de la actividad humana- que tiene por meta estudiar los objetos y fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, así como determinar sus propiedades, relaciones y leyes. Es una de las formas de la conciencia social. En el sentido literal de la palabra ciencia, significa conocimiento...(28) Ello no quiere decir, sin embargo que sea el único tipo de conocimiento ya que existe el conocimiento tradicional, el empírico, el religioso, etc., que aún considerando la posibilidad de que en ciertos casos fueran equivocados y constituyeran errores, son otras posibilidades de conocimiento que se contraponen al conocimiento científico o verdadero.

"La ciencia es una actividad creadora cuyo objeto es la comprensión de la Naturaleza y cuyo producto es el conocimiento"(29), de acuerdo con esta afirmación, aunque el único producto de la ciencia es el conocimiento, la actividad científica tiene ciertas consecuencias como, pueden ser la generación de productos culturales a través de la formación científica de recursos humanos, la utilización de los conocimientos con fines de beneficio social y económico, etc.



Continuando con las ideas en torno al concepto de ciencia que maneja este mismo autor -Ruy Pérez Tamayo-, resulta irrelevante si no es que del todo inexistente la distinción entre ciencia "pura" y ciencia "aplicada", ya que sólo es posible establecer alguna diferencia entre ellas porque los usos de la primera no han sido definidos.

Cuando se habla de ciencia aplicada, la mayoría de las veces se está haciendo referencia a la Tecnología, que no es lo mismo, debido a que ésta última representa más bien a una actividad transformadora, con el objetivo de lograr la explotación de la Naturaleza, y cuyos productos son por lo general bienes de consumo, en tanto que la ciencia tiene, sin dejar por ello de considerarse asimismo como esa actividad transformadora, en tanto tiene intereses principalmente cognoscitivos. La tecnología es fundamentalmente una labor de tipo económico; la Ciencia representa la producción conceptual en tanto que la tecnología contribuye al avance de la primera, pero la mayoría de las veces ocurre que lo hace de forma secundaria y no como su meta principal; en cambio, la comprensión y el desarrollo de la tecnología se basa de manera fundamental en una construcción de índole científica. "Por eso es que para existir y desarrollarse vigorosamente, ambas actividades, ciencia y tecnología, se necesitan mutuamente: sin Ciencia la Tecnología no tiene instrumentos para trabajar y en una sola generación también se queda sin personal capacitado, no sólo para desenvolverse de manera autónoma sino hasta para entender y aprovechar los nuevos procedimientos desarrollados en otros países; sin Tecnología, la Ciencia está obligada a caminar más despacio y los conocimientos acumulados no encuentran salida para incorporarse en beneficio de la comunidad (30).

La solemnidad, las fórmulas prestablecidas, la demagogia, la satisfacción con el estado actual de las cosas, no tienen nada que ver con la ciencia. La actividad científica es creativa, tanto como la artística, y por eso requiere de sueños y de inspiración, al mismo tiempo que demanda trabajo riguroso y técnicamente refinado, pero difiere del arte en que no busca una emoción estética, sino construir un esquema que corresponda lo más cercanamente posible a la realidad (31) y es de acuerdo con este esquema que se construye en torno a lo real, que se lleva a cabo la operación del profesionalista en la realidad social, con el objetivo de lograr el servicio hacia una comunidad específica.

Lo anterior nos dirige ya hacia las implicaciones del concepto de Profesión que a diferencia de la tecnología no se fundamenta necesariamente en el conocimiento científico en todos los casos de su ejercicio, ya que algunas veces lo hace sobre prácticas aceptadas institucional o socialmente que no constituyen prácticas científicas, con lo cual es susceptible de convertirse en objeto del estudio de la ciencia.

La Profesión por su parte constituye el desempeño de una actividad que el hombre realiza para servicio de los demás, y a cambio de la cual recibe para su propio bienestar el servicio de los demás (32).

La profesión remite a aquello que se profesa, es decir a intereses específicos, a aquello en lo que se cree de tal modo que lleva a la acción, acción que implica un ejercicio voluntario y consciente una dedicación plena o prioritaria a una actividad determinada y que llega a convertirse en una especie de segunda naturaleza del sujeto (33).

Entendida como una actividad social que desempeña el individuo, el ejercicio de la profesión no es la única que puede llevar a cabo, sin embargo, al constituirse en una

actividad que tiene implicaciones colectivas, que puede traducirse en beneficio o perjuicio de los demás, y que ha de ser cumplida de la mejor forma posible.

Esta exigencia se manifiesta concretamente en el caso de la legislación de profesiones vigente que en su artículo 33 establece que el profesionalista está obligado a poner todos sus conocimientos científicos y recursos técnicos al servicio de su cliente, así como al desempeño del trabajo convenido, transformándose por lo tanto en una actividad especializada. El profesionalista por lo tanto utiliza la ciencia y la tecnología para resolver los problemas o conflictos que se le encomienden.

"El profesional se conoce y se reconoce en el ejercicio de una actividad; es decir, a la vez que se adentra en el conocimiento de sí mismo por la actividad que realiza, se identifica en el sentido de hacerse él mismo, pero también es conocido y reconocido por los demás por esta actividad específica que lo distingue socialmente. Un profesional se distingue por el cultivo de un saber, por la permanencia de sus intereses y por las aportaciones a un campo determinado del conocimiento o un campo especializado de actividad"(34)

Aunque ambas actividades, ciencia y profesión bien puede ser entendidas como un producto cultural, en cuanto resultan de la Interacción del ser humano con su medio ambiente en un tiempo y espacio determinado, involucrando una racionalidad concreta, lo cual produce una identificación en el origen de ambas, el objetivo de la ciencia radica fundamentalmente en la obtención del conocimiento, en tanto que el del ejercicio profesional lo hace en la prestación de un servicio, para resolver o prevenir un conflicto o un problema.

De esta forma puede entenderse que cuando un profesional cumple con sus objetivos, puede obtener o no conocimientos nuevos, pero no es este el móvil de su actividad, ni dejará, por el hecho de no obtenerlos, de estar desarrollando una actividad profesional exitosa; en tanto que el científico, puede o no brindar un servicio a la comunidad a través de los conocimientos que desarrolla, ya que esto es más bien una cuestión de tipo político y ético, y lograr avances significativos en el ámbito de la ciencia.

Lo anterior se entiende si se considera, retornando una vez más al Doctor Pérez Tamayo, que la función de la ciencia es aumentar el conocimiento; y los usos que nuestra sociedad decida darle a la información obtenida por la ciencia son un problema político y no científico. Naturalmente, un científico que pretenda ser un miembro integral de la comunidad social en que vive, ha de compartir con los demás miembros de esa comunidad la responsabilidad de los usos que se de a sus hallazgos científicos como ciudadano, más de su desempeño como científico (35).

Lo expresado hasta este punto, subraya las diferencias que pueden encontrarse respecto a los fines, de acuerdo con los cuales los métodos en el caso de la actividad científica y el ejercicio profesional articulan las etapas de sus respectivos procedimientos de acción. Sin embargo, la existencia de estas diferencias, al contrario

de tornar irreconciliable el desarrollo de ambos procederes metódicos, posibilita su vinculación; y esta vinculación surge si se piensa que para brindar un servicio profesional es necesario el dominio de un campo específico del conocimiento. De esta forma, el desempeño profesional que pretende enfrentar, en el caso de la pedagogía concretamente, la problemática educativa en el medio social, y auxiliar a la comunidad en el tratamiento de dicha problemática, requiere de un conjunto de conocimientos que le permitan actuar en consecuencia.

La finalidad de cada actividad humana, determina el método que permita alcanzarla y sólo será método si la alcanza, cualquier otro trata de serlo, pero no llegará a serlo hasta en tanto no la alcance. El método tecnológico es aquel que permite alcanzar el objetivo de la tecnología, que es la articulación de las técnicas eficaces y satisfactorias para obtener productos determinados y concretos; y el método profesional será el que en cada profesión le permita al profesionalista alcanzar su objeto que es prestar un servicio a la sociedad a través de la solución o prevención de los conflictos que se le encomienden.

Cuando, de acuerdo con la anterior afirmación, se realizan aportaciones, mediante el ejercicio profesional a un determinado campo del conocimiento, se está llevando a cabo la vinculación ciencia-profesión. De esta manera, el conocimiento generado a raíz del desempeño de una actividad profesional, sin ser científico en sí, puede transformarse en un objeto del conocimiento científico, es decir, una forma de proceder en el ejercicio profesional pedagógico con fines de servicio (con el método profesional), al ser revisado metodológicamente contribuye a la construcción de la teoría pedagógica (con el método científico).

Una posibilidad de la vinculación de la ciencia con la sociedad se entiende, por lo anteriormente expresado, a través del ejercicio de la profesión, es decir, de los métodos que emplea el profesional de la pedagogía en este caso, para lograr sus objetivos de servicio con base en un conocimiento objetivo de la realidad en que actúa, cuando el método profesional incluye el empleo de conocimientos científicos.

Además de lo anterior, en torno al concepto de profesión se plantea la situación de considerar, la existencia precisamente de lo que se denomina "la profesión" frente a la de las prácticas profesionales. Este planteamiento resulta de la mayor importancia debido a que en torno a cómo se formulen estos conceptos se derivarán repercusiones en los diseños curriculares de las licenciaturas que permiten la formación académica del profesionalista en cuestión, en las disposiciones jurídicas que representan derechos y obligaciones para los sujetos activo y pasivo caracterizados durante el desarrollo del ejercicio profesional, en la constitución y funcionamiento de gremios, colegios o asociaciones profesionales, en la conformación de la identidad del pedagogo como profesional de la educación y en la construcción de la ciencia pedagógica.

En este sentido se considera que la realización de la práctica profesional se identifica en el caso de la presencia conjunta de los siguientes elementos:

- a) Las actividades teórico-prácticas específicas llevadas a cabo por los pedagogos en ejercicio de una actividad laboral; social o institucionalmente reconocida como pedagógica,
- b) La realización, mediante una labor de servicio a la comunidad, de los objetivos, características, propósitos, contenidos y métodos establecidos como parte de la licenciatura (10) en pedagogía de acuerdo con su plan de estudios. Es decir, la realización de la formación académica,
- c) La realización de las experiencias profesionales obtenidas durante el ejercicio (Formación profesional).

La misma persona, si puede, hará las tres formas de trabajo o actividad pedagógica pero, en cada caso, siguiendo el método que le permita lograrlo:- científico cuando busca la obtención de conocimientos, tecnológico cuando busca crear productos y profesional cuando busca servir a la sociedad a través de resolver conflictos o problemas.

1.- Cuando el pedagogo utilizando los resultados de la tecnología y de la profesión pedagógica a través del método científico, trabaja y encuentra los principios y conocimientos relativos a la manifestación del conflicto educativo estaríamos frente al pedagogo científico que busca desarrollar a la pedagogía como ciencia.

2.- Cuando el pedagogo, utilizando los principios de la ciencia pedagógica y las experiencias del profesional de e la pedagogía, a través del método tecnológico que le es propio, trabaja y articula las técnicas que en cada caso le permitan obtener productos concretos que sirvan para la creación y transmisión del conocimiento, como por ejemplo desde pizarrón especial hasta complejos programas de cómputo, estaremos frente a un técnico o un tecnólogo de la pedagogía.

3.- Cuando el pedagogo, utilizando las teorías científicas de la pedagogía y los productos de la tecnología pedagógica, a través del método de ejercicio profesional pedagógico trabaja y resuelve los problemas y conflictos educativos que se le plantean en el seno de la sociedad, estaremos frente a un pedagogo o profesionista de la pedagogía; frente aun pedagogo profesional.

Ello quiere decir que en ejercicio de una profesión se encuentran presentes tanto el hacer, como el saber hacer, y que el desempeño de dicha profesión lleva consigo de manera conjunta, lo que el profesionista desempeña como parte de una actividad social o institucionalmente reconocida como pedagógica de acuerdo con lo que está preparado para hacer .

En su artículo denominado: La Práctica Profesional de la Pedagogía (37) Alfredo L. Fernández establece que las prácticas profesionales pedagógicas son diversas, tales

como la orientación, la capacitación, la didáctica, el diseño curricular, la supervisión escolar, la administración, la planeación y la investigación, en todas ellas se tiene una gran competencia con otras profesiones. Estas prácticas son reconocibles fácilmente en el medio laboral y productivo, pero no necesariamente como campos de la pedagogía (38).

SI reconsideramos los tres elementos que se mencionaron anteriormente como integrantes básicos para la caracterización de una práctica "profesional: actividades teórico-prácticas, formación académica y formación profesional; encontraremos que en la afirmación anterior no se comprenden los tres en el concepto de práctica profesional que se maneja, refiriéndose más bien el autor a lo que pudiera entenderse como campo profesional.

Es decir, la orientación, didáctica, capacitación, etc., se plantean como campos profesionales susceptibles de ser abordados no sólo por el pedagogo, sino por otros profesionistas (39) lo cual los exime de ser considerados como prácticas profesionales del pedagogo en un momento determinado. No es la didáctica, la orientación, etc., la práctica profesional del pedagogo, sino la solución de los problemas o conflictos educativos que en esos campos de actividades se requieran. Lo anterior, nos lleva asimismo a considerar que no todo lo que el pedagogo lleva a cabo como una actividad laboral o de servicio a la comunidad puede ser considerado como práctica profesional ya que para ello sería necesario que involucrara de alguna forma a su formación académica. Si un egresado de la licenciatura en pedagogía se encuentra ejerciendo cualquier actividad de índole económica, laboral o de servicio que no involucre en absoluto su formación académica, por ejemplo el comercio en una tienda de abarrotes, no puede decirse que esté ejerciendo la profesión de pedagogía, e igualmente ocurre, (tampoco puede hablarse de un ejercicio profesional de la pedagogía) en el caso de un pedagogo que se encuentre ejerciendo la docencia o la Planeación educativa o la orientación, etc. y no realice los objetivos de su formación académica y profesional: "enfrentar, prevenir o resolver el conflicto educativo en el medio social".

En este o caso es cuando el pedagogo se ve legítimamente substituido por otros profesionistas (psicólogos, profesores o administradores, etc.) que incursionan en los campos profesionales antes mencionados ejerciendo en ellos sus respectivas profesiones, haciendo en ellos lo que están preparados para hacer, sin que por lo mismo pueda hablarse de una usurpación profesional, pues en los casos anteriores, se estaría ejerciendo, la administración, la orientación o la docencia, más no la pedagogía. Ahora bien, si para el desarrollo de la ciencia no hay limitaciones estrictas, por lo menos en lo que se refiere a todo aquello que sea susceptible de ser conocido o aprehendido científicamente el ejercicio de la profesión encuentra previstos, en los preceptos jurídicos correspondientes, aquellos límites concretos que emanan de los elementos que



la definen, es decir, el servicio que social o institucionalmente sea considerado como propio de cada profesión(40) lo que cada profesionista está capacitado para ejercer de acuerdo con su formación académica (41) y lo que cada uno esté capacitado para ejercer de acuerdo con su formación profesional en el caso de que no existan carreras completas en los planes de estudios de las instituciones docentes (42).

Es debido a lo anteriormente expuesto, que en el caso de esta tesis se considera la existencia de la profesión, en donde desde luego pueden intervenir diferentes posibilidades prácticas y metódicas tendientes a lograr el objetivo pedagógico de la prevención o solución del conflicto educativo en el medio social, que irán construyéndose de acuerdo con lo que cada caso en particular requiera de la participación profesional, con el conocimiento de la realidad, con los elementos valorativos o axiológicos presentes en cada conflicto educativo, e inclusive con las limitaciones humanas y materiales que cada caso traiga consigo.

Por lo tanto, no hay un sólo método científico, ni un sólo método tecnológico, ni un sólo método profesional, pero si hay una metodología científica, una metodología tecnológica y una metodología profesional - dentro de esta última, se encuentra la proposición de método profesional pedagógico que ocupa esta tesis.

1 En un primera instancia se entiende como crítica -del griego *Krikle*: arte de analizar, de juzgar- en este caso a la actitud o "método para revelar y solucionar los errores, contradicciones o insuficiencias que se manifiestan en la teoría y en la práctica.. Ver BLAUBERG. *Diccionario de Filosofía*, México, Ediciones Quinto Sol, 1986, p. 76.

2 En el caso de la relación jurídica que se establece durante la prestación de los servicios profesionales del pedagogo, implica en términos generales la presencia de dos tipos de sujetos que intervienen en ella; de acuerdo con lo establecido por el artículo 2606 del Código Civil para el Distrito Federal en Materia Común y para toda la República en materia federal, el que presta (sujeto activo), y el que recibe los servicios profesionales (sujeto pasivo), Ver A.M. ELIZONDO. *Fundamentación Jurídica del Campo Profesional de la Pedagogía*, México, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1985, p. 165.

3 Jesús Ceniceros Cortés. *Elementos de metodología*. México. UNAM. Estudios Mnográficos de la ENEP-ARAGON. No.18, p.3, 1989.

4 Se menciona especialmente el caso de la formulación para la situación de la pedagogía, debido a la crisis que se señala en relación con el status científico de la disciplina en el capítulo 1.1.2.

5 José Antonio Alonso, *Metodología*, México. Editorial Hispánicas, 1989, pp. 10-11.

6 *Ibid.*, p. 11.

7 "...ninguno de los métodos mencionados son excluyentes, ya que cualquier ciencia utiliza a voluntad las circunstancias de cualquiera de estos dos métodos. Según las necesidades y la orientación de la investigación. las diferentes disciplinas sociales emplean, ya sea el método que permite la generalización o el que permite la particularización. Ninguno de ellos posee de igual manera privilegio de superioridad con respecto al otro. Podríamos incluso afirmar que en el proceso mismo del pensamiento. es, en determinado momento, imposible realizar la diferenciación entre proceso deductivo e inductivo..." Ceniceros Cortés. *Op. cit.* p.1.

8 *Ibid.*, p. 2.

9 I. Blauberger. *Op. cit.* p. 345.

10 *Ibid.* p. 229.

11 *Idem.*

12 Véase por ejemplo Ana Goutman. *Método y métodos*. México, Ediciones Armella S.A. de C.V., 1985, 246 p.

13 *Id.*

14 Mardones. *Op. Cit.*, p. 260

15 "Cuestiones a propósito de los textos de Aristóteles" En: Ana Goutman *Op. cit.* pg. 37

16 Aristóteles. "Metafísica" En *Obras completas*, tr. Samanach Francisco. Madrid. Ediciones Aguilar, 1964, pp. 933-939.

17 Windelband y Rickert.

18 Mardones y Ursua. *Op. cit.* pp. 27-28.

19 Adorno establece dentro de los argumentos correctivos a la posición popperiana, la crítica como fundamento del método científico, sin embargo la entiende de forma diferente: como la posibilidad de estructurar la observación de hechos particulares en la totalidad social e ir más allá de lo aparente, anticipando un modelo a los datos de la realidad, más que dejar a nuestra capacidad racional la tarea de mostrar que nuestras teorías son acordes con los hechos reales.

20 Blauberger I. *Op. cit.*, p. 225.

21 Mardones y Ursúa. *Op. cit.*, p. 16.

22 *Ibid.* p. 19.

23 Mardones y Ursúa. *Op. cit.* p. 24.

24 Mardones y Ursúa. *Op. cit.* p. 24.

25 Karl R. Popper. *Lógica de la Investigación científica*. Madrid. Ed. Technos, 1973, p. 27-47.

26 Véase concepto parsoniano de metodología en Talcott Parsons. *The structure of social action*, New York, Free Press Paperback, 1968, p. 24-34

27 En este caso se entiende quehacer pedagógico como ejercicio profesional de la pedagogía.

28 Blauberger *Op. cit.* p. 45.

29 *Ibid.* pp. 86-87.

30 *Idem.*

31 Ruy Pérez Tamayo. *En defensa de la ciencia*. México, Ed. Limusa, p. 15.

32 Villalpando, José Manuel. La educación profesional y la productivización particular. En: *Filosofía de la Educación*. México, Editorial Porrúa, 1988, p. 319.

33 Arredondo Galván, Santoyo y Pérez Rivera. "El desarrollo de la pedagogía como profesión". En: *Formación de profesionales de la educación*. México, UNAM, 1990, p. 290

34 *Idem.*

35 *Ibid.*, p. 78.

36 Se entiende como necesario a nivel licenciatura, considerando básicamente que sus objetivos formativos dirigen al ejercicio de la profesión, en tanto que la maestría y el doctorado, encuentran como sus objetivos formativos el ejercicio de la docencia y la investigación respectivamente. De acuerdo con lo establecido por el artículo 20. del Reglamento de Estudios Técnicos y Profesionales, y los artículos 60. y 70. del Reglamento general de estudios de posgrado de la UNAM.

37 "La práctica profesional de la pedagogía". En/ Patricia Ducoing Watty y Azucena Rodríguez Ousset. *Comp. Op. cit.*, p. 299-305 p.

38 Si el pedagogo resuelve problemas o conflictos educativos en requerimientos de orientación, capacitación, didáctica, diseño curricular, supervisión escolar, administración, planeación, etc., utilizando el método que le permite hacerlo, estaremos frente al pedagogo profesional. Pero si el pedagogo no investiga para resolver un conflicto o un problema educativo sino para desarrollar el conocimiento de la pedagogía como ciencia, estaremos frente a un científico, frente a un pedagogo científico, no un pedagogo profesional.

39 De hecho, el mismo autor señala que en el ámbito de la capacitación los pedagogos "tienen como contrincantes a diversos profesionistas, entre los que destacan especialmente los psicólogos y los administradores", Patricia Ducoing Watty *Op Cit.* p. 301.

40 Artículo 24 de la Ley de Profesiones o reglamentos del artículo 50. constitucional. 41 Art. 20. del Reglamento de Estudios Técnicos y Profesionales de la UNAM.

41 *Idem.*

42 Jurisprudencia de la Suprema Corte de Justicia.- Profesiones sin ley, 19, 11, 67. Ley Reglamentaria del Artículo 50. Constitucional relativo al ejercicio de las profesiones en el Distrito Federal. En: *Legislación de la Universidad Nacional Autónoma de México*, México, Ediciones Andrade, 1984, pg. 172.

# Detección

Es  
absolutamente  
imposible  
encarar  
problema  
alguno, con una  
mente libre de  
prejuicios

*Simone de Beauvoir*



Foto: Rulfo. Juan 1962. Barda de adobe en Guadalajara



# El método de Ejercicio Profesional Pedagógico

Desgraciados  
los hombres  
que tienen  
todas las ideas  
claras

*Louis Pasteur*

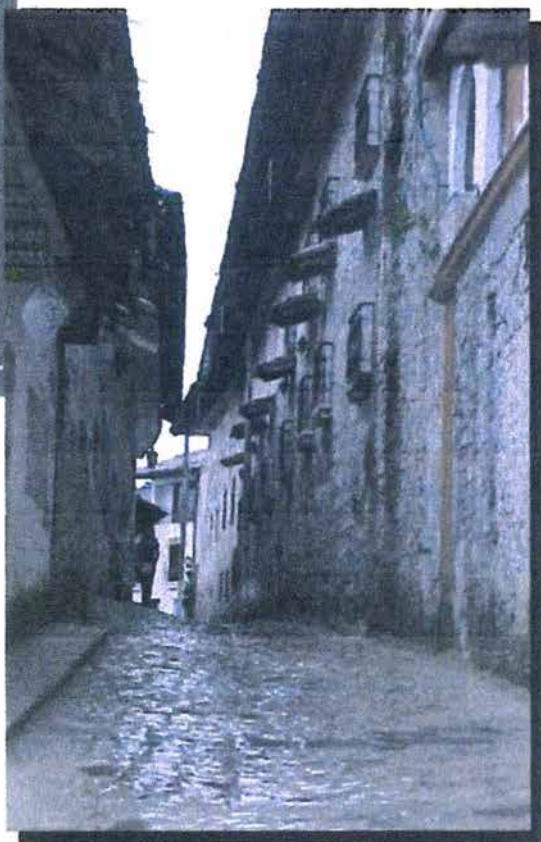


Foto: Callejón en Cuetzalan, Pue. Ana Elizondo. 2000.

## **4. MÉTODO DE EJERCICIO PROFESIONAL PEDAGÓGICO**

### 4.1. Detección

4.1.1. Algunas tendencias de los planteamientos metodológicos en las ciencias sociales

4.1.2. La consideración de los valores.

4.1.3. Recapitulación

### **OBJETIVO PARTICULAR DE ESTE PUNTO**

- Plantear una posibilidad metódica para el ejercicio profesional de la pedagogía.

## **4. MÉTODO DE EJERCICIO PROFESIONAL PEDAGÓGICO**

Como anteriormente se mencionó; la pedagogía encuentra en el problema educativo, (como conflicto social en el caso de la teoría pedagógica y como problema de conocimiento de la forma de conocer o comprender las diversas situaciones, a dicho conflicto social, en el caso de la metateoría pedagógica) su ámbito de acción, y la metodología pedagógica a que me referiré en este apartado y en general en el desarrollo de la tesis que se plantea, ha de considerar necesariamente, tanto una labor de tipo investigativo de la realidad representada por el problema educativo ante el cuál se sitúa el pedagogo, la forma como este profesional comprende y construye el fenómeno en el que se encuentra actuando, su propio lugar en tal caso y la forma como otros sujetos participantes en la situación de que se trata construyen o intervienen en el problema planteado, pero también ha de considerar los procesos para la acción concreta del pedagogo sobre este problema educativo y las consecuencias y límites de tales acciones.

El pedagogo efectivamente representa a un estudioso de lo educativo, sin embargo como quedó expresado en el apartado anterior, su responsabilidad profesional no se limita solamente a la investigación de los problemas y conflictos de la educación, sino que con ésta (la investigación) como base, busca obtener una modificación o transformación de aquéllos aspectos que lo ameritan, en beneficio de la comunidad a la cual se encuentra sirviendo profesionalmente. Tal modificación en virtud de las dimensiones que detenta, requiere de un dictamen pedagógico que suponga una base científica y por ello es válido decir que, con fines de ejercicio profesional, la

metodología pedagógica, con todos aquellos aspectos que considera y de los cuales ya se ha hecho mención, se fundamente en una metodología científica.

La fundamentación científico-metodológica del quehacer profesional de la pedagogía, puede a su vez verse influenciada por diferentes tendencias de pensamiento y diversos procesos de carácter instrumental.

La finalidad de este apartado es presentar cada una de las fases metodológicas que constituyen el MEPP: detección, ubicación, factorización, ensayo, dictaminación y ejecución, bajo el considerado de que aun, su descripción en este trabajo pudiera parecer tomarlas en cuenta de forma lineal, en la realidad cada caso concreto determinará su consecución y si es necesario regresar a una etapa anterior o no, finalmente será el logro del propósito profesional deseado el que determine si se cumplieron satisfactoriamente las etapas en cuestión y si el método mismo pudo ser considerado como tal.

## **4.1. DETECCION**

### **OBJETIVOS PARTICULARES DE ESTE PUNTO**

- Identificar algunas de las concepciones más importantes de metodología en función de la adscripción teórica desde la cual se formulan.
- Exponer en qué consiste la detección como primera fase metodológica.
- Establecer la relación que tiene la "detección pedagógica" con las fases metodológicas subsecuentes.

Inicialmente se planteó esta etapa como aquella en que se lleva a cabo la detección del conflicto educativo que constituye el centro de la aplicación del método. De una adecuada detección dependerá el éxito de la aplicación de las siguientes fases o etapas del método.

En la generalidad de los casos esta etapa se puede presentar "ya rebasada" aún por quienes, no siendo pedagogos, si se ven afectados por la existencia de un conflicto educativo que por ende visualizan como tal; sin embargo; es lo que podría considerarse una detección "a priori" que conllevaría, en el caso de un desacierto, a concebir como un conflicto educativo a aquella situación que ni siquiera se presenta conflictiva. Posturas tales como el "educacionismo" en donde se pretende resolver con educación conflictos que rebasen este ámbito o que se manifiesten completamente

fuera de él, son el producto (aparte de otras circunstancias de las cuales pudieran emanar) de una detección equivocada.

De acuerdo con la detección llevada a cabo de un conflicto educativo o lo que hasta entonces se considera como tal; es que se realizarán las siguientes etapas del método; no siendo sino hasta la sexta y última etapa o ejecución, cuando se pueda evaluar satisfactoriamente una detección hacia el interior del método", es decir, que no fue rechazada durante la consecución de cualesquiera de las cinco fases posteriores a la misma ya que dado este caso, se hubiera regresado a lo que bien podría llamarse una redetección".

En virtud de que pretende llevarse a cabo una reconstrucción del concepto para cada una de las fases metodológicas; se procederá a su planteamiento, en cada uno de los seis casos, considerando los elementos fundamentales que han de tomar parte en la realización de la etapa de que se trate ya continuación el análisis de la fase y su reconstrucción.

Dicho en pocas palabras, la detección es aquella etapa en donde el pedagogo se plantea si la situación que tiene enfrente constituye en verdad un conflicto y por qué, y asimismo si este conflicto es educativo o no.

El tratamiento profesional de este planteamiento aparentemente tan sencillo engendra; sin embargo una serie de situaciones bastante complejas: Fundamentalmente; en virtud de que en la manifestación de una situación conflictiva intervienen elementos fácticos (de hecho) y axiológicos (de deber ser), la detección debe dar cuenta de ambos para evidenciar lo que se considera como problema educativo. El pedagogo por consiguiente, para detectar un conflicto educativo ha de determinar cuáles son los hechos a que se enfrenta, cuales de esos hechos son educativos y cuáles no; así como qué sistemas normativos están presentes y cuáles de esos sistemas hacen que se manifieste el conflicto. Desde luego estas actividades investigativas e intelectuales están determinadas por la forma en que el pedagogo comprende la realidad y por sus propios sistemas de valores y ese es el objetivo fundamental de incluir dentro de este apartado la consideración respectivamente de tendencias ideológicas y de valores que definitivamente habrán de intervenir en el planteamiento de una situación determinada de la realidad como un conflicto educativo.

Para abundar un poco en lo que se menciona en el párrafo anterior: Además de cuestionarse (el pedagogo) en esta etapa en qué consiste lo propiamente educativo de la situación que se le plantea y los elementos formativos científicos y profesionales con los que se cuenta para actuar en un caso concreto, lo cual es materia de subsecuentes capítulos de la tesis; en la detección se desarrolla una amplia investigación tanto de los hechos que supone la presencia del conflicto como los aspectos valorativos que tal situación envuelve; comparándola finalmente con una construcción típico-ideal o axiológica final. Es decir en la detección el pedagogo comprende los elementos axiológicos y fácticos que ocurren y de acuerdo con los cuales se plantea una situación educativa determinada, esta puede ser conflictiva o no, y para identificar ese carácter habrá de construirse un modelo ideal de acuerdo con el caso para compararlo con la realidad y obtener, a partir de las incongruencias de dicha comparación, en qué radica el conflicto educativo. (Tanto la construcción de tal modelo, como el análisis y la

comprensión de los hechos y los valores que intervienen realmente en el caso, pueden verse afectados por tendencias metodológicas y doctrinas axiológicas).

Esta primera etapa implica por consiguiente dos procesos intelectuales básicos: determinar y comprender cuál es el conflicto educativo frente al cual el pedagogo actúa profesionalmente, y no se trata de describir solamente un sector de la realidad, sino de comprender en qué radica lo educativo y lo conflictivo de esa realidad, para que una vez haciéndolo el pedagogo esté en posibilidades de saber qué es lo que está en sus manos efectuar en consecuencia.

En la realidad compleja y conflictiva que analiza el pedagogo, los elementos fácticos y axiológicos no se dan por separado, ni se van presentando nítidamente a los ojos del profesionalista, a la inversa, será él quién con una capacidad limitada de comprensión y acción tendrá que situarse y transformar una realidad que no conoce límites y la detección es el primer acercamiento que busca el punto donde se logre esa interacción finito-infinito y se perfila el espacio en donde el pedagogo puede y debe actuar. Por consiguiente, de acuerdo a lo antes mencionado, esta primera fase toma en cuenta para su realización:

#### 4.1.1. ALGUNAS TENDENCIAS EN LOS PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Los hechos, manifestados como parte del conflicto educativo, suceden en el ámbito de lo social y las disciplinas que dan cuenta de ellas son las denominadas ciencias o ciencias del espíritu.

Dentro de las ciencias sociales, existe lo que llaman Castells e Ipola (1) diversas ideologías teóricas: formas de existencias y de ejercicio de distintos dominios de prácticas significantes o ideologías que son reconocidos socialmente. En este caso, tales ideologías teóricas serán consideradas como tendencias en los planteamientos metodológicos sin abordarlos específicamente como obstáculos epistemológicos, ni mucho menos pretender agotarlos en su totalidad.

Ante la creencia de que no existe una posible neutralidad en el desarrollo del método de ejercicio profesional pedagógico, sea este que se sugiere ahora o cualquier otro, resulta de inminente necesidad que el profesionalista reflexione y considere como uno de los elementos que influye en la prestación de su servicio, a sus propias tendencias teórico- ideológicas.

Ello se considera como parte del método en la fase de factorización, sin embargo una comprensión inicial que pudiera llamarse de principio, nos permite advertir cómo una u otra tendencia influye en la valoración aún de nosotros mismos y nuestras ideas.

En ocasiones, debido a nuestra formación, nuestros intereses, o el contexto social en el que nos desenvolvemos, nos inclinamos a racionalizar el mundo que nos rodea y tratar de comprenderlo desde nuestra perspectiva particular.



La realidad es ilimitada y nuestra capacidad de conocerla resulta, por el contrario, sujeta a limitaciones. Algunas de estas son precisamente este tipo de tendencias, más cuando se consideran verdades absolutas.

El desarrollo histórico, el origen, el contexto político-social del cual surge cada una de ellas, le imprime características peculiares, por lo que no se trata de hacer adaptaciones para el caso del MEPP, ni enmarcar nuestros procedimientos profesionales de acuerdo con una u otra tendencia y sus normas. Se trata de tenerlas presentes, pues como líneas de nuestra formación académica y profesional, su influencia es innegable, de considerarlas, para que una vez reconocidas dejen de fungir como limitantes. Se trata de crear nuestros propios parámetros de interpretación y acción; y hablar de propios no solamente considerando nuestra particularidad socio-cultural mexicana, sino nuestras características científico-profesionales como pedagogos, pues como afirmara Gabriel García Márquez "la interpretación de la realidad con esquemas ajenos sólo contribuye a hacernos cada vez mas desconocidos, cada vez menos libres, cada vez mas solitarios".

En este sentido, encontramos entre otras, las siguientes tendencias:

a) Empirismo.- Si nos remitimos al diccionario de Pedagogía de Francisco Larroyo, (2) encontraremos que define al empirismo como una corriente de pensamiento moderno que *considera las impresiones, la experiencia, la elaboración de datos sensibles, como criterios de verdad, a manera de primera y única fuente de todas las ideas (simples, complejas, abstractas) del conocimiento. El método de los empiristas va de lo particular, observado, a las leyes generales*".

Su principal representante es John Locke quien combate la posición de Descartes respecto a las ideas innatas y afirma que no hay nada en la inteligencia que no haya pasado antes por los sentidos (3) admitiendo dos fuentes del conocimiento: la interna, que procede de la reflexión y la externa que procede de la experiencia.

David Hume es igualmente uno de los principales representantes del empirismo inglés y expone como el método experimental del razonamiento, a aquel que "nos sirve para indagar y explorar sólo aquellas conclusiones que estén de algún modo apoyadas por la experiencia. La idea de no pensar "a priori" es fundamental en este trabajo, la búsqueda de ideas generales que expliquen la vida y el pensamiento, se convierte en Hume en la tarea principal de su obra" (4).

Posteriormente Augusto Comte, principal representante del positivismo, considerará como uno de los puntos de partida para su doctrina, el hecho de que la sociedad consiste en un sistema complejo de hechos que se rigen por leyes y que puede ser tratada para su estudio, como cualquier otro campo de la investigación científica. Con ello "enfoca la ciencia racionalista del siglo XVIII hacia un objeto nuevo, la sociedad humana, la novedad yace por lo tanto en el objeto y no en el procedimiento científico" (5). En el positivismo comtiano encontraremos que la armonía y el progreso social no dependen de las relaciones entre explotadores y explotados, sino que han de ser descubiertos y explicados precisamente por el investigador .

"Comte es el exponente de una determinada clase social. Esta clase es la burguesía, que en su época había alcanzado el máximo desarrollo, después de triunfar políticamente una vez hecha la revolución en Francia"(6). "En su fase revolucionaria, la burguesía había opuesto al régimen antiguo, basado en el orden, el concepto de libertad". Así Comte se ve frente al problema de articular orden (que implicaba el nuevo orden social frente a nuevas intenciones revolucionarias) y progreso (que comprendía el abandono del antiguo orden religioso-feudal en una dinámica que condujera a la burguesía y preservara sus intereses).

Los empiristas "profesan al menos implícitamente la filosofía de las ciencias naturales, de ahí que su preocupación primordial sea obtener datos exactos, cuantificados y perfectamente manejables" (7) evitan por lo mismo la confrontación de estructuras y optan por la adopción de esquemas evolucionistas.

Esta tendencia evolucionista o progresista se manifiesta, de hecho, al proponer Comte al positivismo como la tercera etapa después de la teológica y la metafísica, en la cual se explica el hombre los hechos recurriendo simplemente a ellos y buscando las leyes que los rigen.

Si se considera que el contexto histórico en el que surgen y se sistematizan las ideas fundamentales que dan origen al positivismo, involucra la revolución de 1789 y los intentos napoleónicos por imponer el imperio en Europa, se clarifica la idea de una preferencia de tipo progresista y humanista, en tanto regresa a considerar al ser humano y su realidad como ser histórico capaz de realizar grandes progresos y a la vez de rebasar el orden divino prevaleciente hasta entonces, que libere a los europeos del estado de crisis en que se hallaban sumergidos.

Augusto Comte encuentra entre sus antecedentes a Saint-Simón, de quien rescata la idea del ser humano como ser histórico, progresivo y divinizable" (8) y Bacon, a similitud de quien concibe a la ciencia como una reflexión susceptible de ser aplicada, como un "arte operatorio" (9).

La idea de leyes fundamentales que expliquen los acontecimientos de la realidad está presente en los estudios científicos del siglo XIX (10) y en el caso de la filosofía, el pensamiento no deja de ser influido por la física newtoniana igualmente.

Un hecho positivo se considera aquel que reúne características tales como verificabilidad y repetibilidad. En forma similar a los empiristas ingleses que parten de hechos naturales considerados en forma individual y aislada, Comte también encuentra este punto de partida, subrayando sin embargo lo que en su "Curso de Filosofía Positiva" denomina "hechos generales" o sea, leyes que expliquen a los hechos particulares y que sean derivados de estos mismos hechos (11).

En virtud de las consideraciones anteriores las técnicas utilizadas por esta tendencia han de ser aquellas que permitan la obtención de datos cuantificables, medibles y manejables. La estadística inferencial y descriptiva y el análisis multivariado aportan conjuntos de técnicas útiles ala concepción epistemológica de las ciencias naturales, que se traslada al ámbito de las humanas. La teoría aparece entonces como "la sistematización lenta y estática", fruto de síntesis estructurada -según las reglas lógicas y universales- de los datos obtenidos mediante la observación controlada de los fenómenos sociales (12) y la metodología como una fase intermedia entre teoría y técnica que asegura la satisfacción de las demandas teóricas mediante la utilización de técnicas concretas que permiten el conocimiento y manejo de grandes conjuntos de datos que, a su vez, hagan posible detectar regularidades y corroborar o establecer leyes al respecto.

b) Estructuralismo.- De acuerdo con Gutiérrez y Brenes (13) el estructuralismo propiamente representa una tendencia metodológica que denuncia la incapacidad de descubrir reglas universales en el caso de la sociedad.

Aunque hay obras que se dedican por entero a esta tendencia, rara vez se define de manera directa el término estructura (14) y ya se hablaba de él antes de que propiamente se pudiera considerar al estructuralismo como una tendencia de pensamiento. Por extensión de las definiciones del diccionario que plantean a la estructura como la forma en que se construye un edificio y agregándole el concepto de solidaridad entre cada uno de sus elementos, se puede decir que "la estructura es lo



que revela el análisis interno de una totalidad: los elementos, las relaciones entre esos elementos y la disposición, el sistema de esas relaciones entre sí" (15). Sin embargo hay que subrayar que la estructura no es la formación. (Desde Aristóteles forma se opone a contenido y sin éste resulta una abstracción. En el caso de la estructura no se puede decir que requiera de un contenido para concretarse, sino que éste con su forma, organización e interacción, constituyen su esencia).

El estructuralismo, por consiguiente estudia la forma como se manifiesta la estructura, distinguiendo para ello los aspectos esenciales en la construcción del objeto (que son lo que propiamente la definen) y los subordinados. La estructura de una "totalidad" puede entonces identificarse y reproducirse abstractamente en otras entidades; por eso se dice que existe una fuerte relación entre el estudio de las estructuras y el método comparativo.

Sin embargo, los problemas que plantea el estructuralismo son más complejos que el solo análisis de distintas estructuras por medio de la comparación y se hacen evidentes, entre otros casos, en el de reparar sobre las fronteras de conjuntos lingüísticos, sociales, culturales, o educativos sobre los que en ocasiones resultan frecuentes las apreciaciones parciales. No se trata de desagregar un todo cuya existencia es indiscutible, sino de poner postulado previamente, sólo cuando se sepa dónde y cómo detenerse (16).

El estructuralismo implica por consiguiente los conceptos básicos de totalidad e interdependencia. Las estructuras (17) son tales si es posible que se hallen articuladas y en donde se encuentren sus límites y la disposición interna de sus elementos. Pero las estructuras no son una suma de factores independientes o una acumulación azarosa de elementos, en donde además queden señalados nítidamente sus límites, sino que para entenderlas, las estructuras han de considerarse en el plano de la totalidad (18).

El estructuralismo tiene lugar no sólo a través de la comparación de conjuntos mediante el hecho de considerar sus similitudes, sino que implica más la ordenación de oposiciones que la agrupación de parecidos, y es por ello que como parte de esta tendencia ya no tiene sentido hablar de una estructura-tipo, puesto que se supone como hecho fundamental la pluralidad de las organizaciones. Esta tendencia procurará por lo mismo romper las relaciones aparentes para definir las relaciones realmente determinantes (19) y descubrir la razón que subyace a los hechos observados y su configuración. En este sentido, la estructura subyace y desborda a la organización, puesto que la convierte en una variante cuyas transformaciones explica... De hecho, la estructura es a la vez una realidad -esta configuración que el análisis descubre- y una herramienta intelectual, la ley de su variabilidad (20) y por lo tanto el modelo y la estructura son cosas diferentes, en virtud de que el primero viene a representar para esta tendencia una simplificación de lo real en el cual pueden efectuarse variaciones que permitirán acceder más fácilmente a la estructura.

Por otra parte, estructuralismo y formalismo no son sinónimos la forma se define por oposición a un contenido que le es exterior; pero la estructura no tiene contenido: es el

contenido mismo, aprehendido en una organización lógica concebida como propiedad de lo real (21).

Las primeras investigaciones de corte estructuralista se aplicaron al campo de la lingüística (Trubetskoy) y la fonología (Jakobson), y posteriormente Levi-Strauss las hizo extensivas a la Etnología. De acuerdo con el Estructuralismo, los hechos manifiestos en una sociedad tales como los ritos, o las costumbres, resultan ser signos de un orden lógico-formal cuya estructura revela el significado subyacente de tales hechos o fenómenos observados.

La propuesta central del estructuralismo considera fundamentalmente el concepto de modelo, por medio del cual busca superar tanto el modelo orgánico, como el etnocentrismo de las tendencias funcionalistas, que examinaremos a continuación, y que consideraban que los problemas presentados a una cultura determinada, se definían desde abstracciones de tipo funcionalista con validez universal y no desde el interior de dicha cultura.

En el caso de la antropología estructuralista, Levi-Strauss pone énfasis en las diferencias existentes entre las diversas sociedades y culturas, cuando el formalismo y el funcionalismo ortodoxo se esfuerzan en aras de la formulación de explicaciones válidas para todos.

El estructuralismo no elude del todo las proposiciones de tipo formalista y si supera de alguna manera el modelo orgánico funcionalista, pues la comparación entre distintas sociedades no es ya contra una sociedad ideal o válida universalmente que se explica de forma similar al funcionamiento de un organismo vivo, sino que es en el nivel de por qué y de qué forma se plantean y se elaboran problemas a resolver por distintas culturas, que se lleva a cabo la comparación. De esta manera existe la necesidad de elaborar modelos o estructuras particulares de los diferentes sistemas que componen a cada cultura. Sin embargo, estos modelos no han de confundirse con las estructuras sociales en sí, ni con las normas institucionalmente aceptadas en una sociedad determinada, sino que constituyen representaciones de tipo formal, respecto a un grupo de relaciones en una sociedad y, en general, deben cumplir con ser sistemáticas y dar cuenta de los hechos y acontecimientos de la realidad.

De lo anterior puede subrayarse que nuevamente en esta tendencia se concede valor a los hechos para comparar estructuras o modelos de los mismos, sin embargo el estructuralismo sigue el camino del idealismo, en virtud de que los hechos revisten prioridad de acuerdo con la estructura.

Lo anterior queda manifiesto cuando analizamos la siguiente definición de sociedad de Halliday (22) "Una realidad social (o una cultura) es en sí un edificio de significados, una construcción semiótica. Desde esta perspectiva, el lenguaje es uno de los sistemas semióticos que constituyen una cultura; un sistema distinto en cuanto a que también sirve como sistema de codificación para muchos de los demás (aunque no para todos)".

c).- Funcionalismo.- El funcionalismo implica el análisis del acontecer social, en términos de las actividades relativamente constantes dirigidas a resolver las necesidades sociales o funciones, que cumplen un orden socio-cultural, que se asegura a su vez por la integración de sus componentes (23).

El principal sociólogo representante del funcionalismo dentro del ámbito de la educación es Emilio Durkheim, (24) quien impulsa el desarrollo de lo que él denomina Ciencias de la Educación. Siguiendo la tendencia que abre el positivismo respecto a objetivizar los fenómenos sociales, la corriente funcionalista, representada por este autor promueve el camino a los análisis de esta corte sobre la educación, identificándola con un fenómeno social susceptible de ser estudiado objetivamente, sin embargo, a diferencia de las tendencias idealistas liberales que identifican a la educación como la vía para lograr el estado más alto de perfeccionamiento, visto como un universal abstracto válido para todas las situaciones y los sujetos, Durkheim la vincula con condiciones sociales e históricas específicas, asignándole si bien no un carácter natural o real ya que, asume, no depende de la unidad individual con exclusividad, sino que constituye un agente externo al individuo que le transmite permanentemente y de manera continua un conjunto de símbolos existentes en el entorno social independientemente de él.

Para estudiar la educación, es necesario estudiar a la sociedad en general, puesto que ésta es reflejada por aquella y le impone sus rasgos principales. Los hechos sociales, a su vez pueden ser observados ya que poseen una realidad objetiva independientemente de los sujetos y se nos imponen a los individuos (es decir, son coercitivos).

Los hechos educativos, por lo anteriormente expuesto, reflejan estas características, en palabras del propio Durkheim: "estamos sumidos en una atmósfera de ideas y sentimientos colectivos que no podemos modificar a voluntad, y es sobre ideas y sentimientos de esa clase que descansan las prácticas educativas. Ellas son pues, cosas distintas a nosotros" (25). La educación es acción social en tanto que no representa una suma de las acciones de los individuos sino que tiene sus propias leyes y función (transmite los requerimientos sociales de homogeneidad y diversificación)

Por otra parte, Durkheim reconoce la dualidad entre el ser individual y el ser social en el hombre, aportación que es retornada por los psicólogos sociales, entre otros Erik Fromm (26) El ser individual da cuenta de nosotros mismos y lo que acontece como parte de nuestra vida personal, y el ser social se refiere a las costumbres, ideas o sentimientos que expresamos como parte del grupo que conformamos, o sea las características de nuestro grupo que se expresan a través de nosotros. Este ser social no es ni una suma de individualidades, ni un conjunto de datos estadísticos, sino que también detenta una función social consistente en moldear a los individuos en forma tal que el acatamiento o seguimiento de normas sociales no sea precisamente consciente en todos los casos, pero que al mismo tiempo resulte satisfactorio y placentero para el individuo haberse comportado como la cultura a la que pertenece o demanda. Las consecuencias de la consideración de este ser social conducen a la

afirmación de que pretende cambiar la educación modificando tan sólo los métodos o el ambiente escolar, resulta ilusorio y engañoso. Es decir, de la propuesta durkemiana se rescata la idea de que los problemas educativos no encuentran solución en la consideración y ejecución exclusivamente de medidas educativas, sino que es menester considerar todas aquellas posibilidades presentes en un ambiente cultural más amplio.

Como parte de esta tendencia particular, puede encontrarse asimismo una concepción acerca de la pedagogía como "un conjunto de proposiciones teórico-metodológicas destinadas a la orientación y realización- del proceso educativo (21) sustentado en los conocimientos que aportan otras ciencias, entre las que destacan la psicología, la historia y la sociología.

d) Estructural- Funcionalismo- Esta tendencia considera elementos de las dos expuestas anteriormente. Dentro del campo de las ciencias sociales, uno de los principales exponentes es el norteamericano Talcott Parsons (28) quien a partir de 1950 ejerció una influencia palpable en la producción relativa a estas ciencias en América Latina. La tendencia parsoniana evolucionó paulatinamente del formalismo al estructural-funcionalismo que, aunque ha recibido severas críticas, aún constituye una de las perspectivas más recurridas para la realización de estudios de corte sociológico.

El formalismo es una corriente epistemológica moderna de fundamentación de las matemáticas, para la cual éstas resultan un conjunto de símbolos, sin referencia a entidades de ningún tipo, que mediante reglas de combinación y de formación obtienen nuevas expresiones partiendo de un conjunto dado.

Tanto el empirismo anteriormente descrito, como el formalismo, pueden considerarse variaciones de puntos de vista idealistas, aún cuando en el primer caso ,estaríamos hablando de una filosofía idealista objetiva, pues el objeto de conocimiento es aquel que es revalorado (29) y en el segundo caso subrayando la importancia del sujeto que investiga sobre el objeto de la investigación. La teoría es la variable independiente, que consta de proposiciones generales lógicamente interrelacionadas, que constituyen un sistema, el cual en aras de su cientificidad, superando de tal forma a la sola especulación ha de considerar referencias a hechos empíricos" (30).

El papel de la teoría, por consiguiente, es brindar al investigador el marco de referencia que le permita deducir qué hechos merecen ser observados en un momento determinado de tal manera que el estudio de estos hechos sea de utilidad para la solución de los puntos que haya planteado el sistema teórico.

Aunque en reiteradas ocasiones a lo largo de su obra. Talcott Parsons busca distanciarse del empirismo otorgando mayor valor a los sistemas teóricos y manifestándose él mismo "del lado de la teoría" (31) su obra ha recibido como ya antes se expresó, severas críticas (32) en el sentido de que varía y se mueve del empirismo hacia el formalismo teórico, pero que de cualquier forma no deja de ser una posición idealista que pretende considerar a la sociedad humana en su totalidad (33) como parte de sus explicaciones por lo que estas caen en el ahistoricismo y al final se manifiestan como sistemas explicativos cerrados y abstractos.

Las explicaciones parsonianas respecto al funcionamiento de la sociedad involucran el orden y las acciones integradoras, por lo que el conflicto social puede considerarse desde esta perspectiva como toda aquella acción que atente contra el equilibrio del organismo social y de sus individuos (ego y alter) que ajustan mutuamente sus expectativas.

Por lo que se refiere a la consideración indistinta que hacen los empiristas respecto a las posibilidades y técnicas metodológicas, si establece una diferencia al considerar a la metodología como aquella que toma en cuenta las causas generales de la validez de proposiciones y sistemas científicos, es decir a las propuestas teóricas antes que a las causas particulares que se refieren fundamentalmente a hechos específicos de los cuales dan cuenta precisamente las técnicas tales como análisis estadísticos, entrevistas previamente estructuradas, etc.

Las posibilidades de la metodología sin embargo, se reducen a seleccionar las técnicas que permiten alcanzar la finalidad teórica de orden y conservación del sistema social.

Para el estudio de los roles, por ejemplo, Parsons plantea como elementos introductorios al análisis, lo que él denomina -variables patrón, (35) es decir, acciones de los seres humanos que son bipolares y extremas, por lo que ofrecen opciones inversas; dentro de estas variables patrón se encuentran cinco fundamentales que son:

1. Universalismo-particularismo
2. Logro-adscripción
3. Especificidad-difusibilidad
4. Afectividad-neutralidad afectiva, y
5. Orientación egocéntrica-orientación hacia la comunidad.

Su aplicación en consecuencia, promueve la explicación de fenómenos sociales por el análisis de la acción de los individuos o instituciones, (considerados asimismo en su individualidad) y evade, como ya antes se ha mencionado, la consideración del contexto histórico y los elementos de dominio y explotación.

El estructural-funcionalismo no trabaja desde una perspectiva causalista y por ello no se entiende de la explicación de los orígenes de las diversas funciones y estructuras, tampoco ofrece un análisis sobre -qué variables son más importantes para determinar la situación de un sistema (36).

Para esta tendencia, la escuela y la familia son visualizadas como elementos del conjunto social cuya función es estabilizar el sistema. En cierta medida se reconsidera en este caso la función asignada por Durkheim a la educación como agente socializador, sin embargo en este caso se parcializa lo que para Durkheim era un fenómeno social objetivo básicamente (Durkheim estudia el carácter general de la educación en tanto que Parsons se remite a la escuela) (37) y se considera a las escuelas como estructuras sociales en sí mismas para explicar las relaciones que se



establecen entre sus grupos. La educación viene a representar la posibilidad de que los actores potenciales de acciones institucionalizadas se enteren sistemáticamente de los significados institucionales y adquieran por lo tanto sus respectivos roles, y por otro lado representa el instrumento máximo que provee las destrezas necesarias para la asignación de status y, por lo tanto, la instancia que decide la posición y situación dentro de una compleja red de ocupaciones (38).

Finalmente, esta tendencia coherente con sus condiciones epistemológicas, considera a la sociedad en general como un abstracto y legitima sus propuestas técnicas mediante la proporción de datos empíricos, generalmente obtenidos de grupos considerados como representativos.

e) El Weberianismo.- Ante las limitantes planteadas por el empirismo y el formalismo latos, las aportaciones del sociólogo Max Weber abren nuevas posibilidades, tanto para la superación del estudio de lo social considerándolo como una -cosa-, como para hacerlo tomando en cuenta estructuras y formas ideales. Weber concibió a la sociología como una ciencia que pretende entender, interpretándola la acción social para de esa manera, explicarla causal mente en su desarrollo y efectos" (39). Los planteamientos de esta tendencia se encuentran fundamentados en el dualismo propuesto inicialmente por Kant, que considera distintas ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, por lo tanto, aunque es aceptado ahora el punto de vista subjetivo -Verstehen- se critica a la sola intuición como el método de las ciencias sociales. Weber se esfuerza por interpretar el sentido de la acción social y para llegar a conocer las motivaciones reales de los individuos en el seno de la sociedad, es necesario que el investigador se compenetre en ese actuar, -mientras el ambiente cultural, objeto de estudio esté más cerca del suyo, más fácil resultará interpretar las conductas (41). De tal manera se trata no sólo de conocer la acción por como ésta es manifestada por el sujeto (comprensión actual) sino de interpretarla y descubrir sus motivos (comprensión explicativa) estableciendo al realizar lo anterior, lo que Weber denomina conexión de sentido (42).

Con todo esto no se trata de intuir nuevamente, sino que se han formulado hipótesis que requerirán ser verificadas empíricamente.

De acuerdo con Madeleine Grawitz (43) las ciencias humanas, si se sigue el planteamiento weberiano, han de comprender y generalizar con el uso de su propia metodología, los hechos sociales, y para esto último, la generalización, es necesario recurrir a los tipos ideales. por medio de los que el estudio de lo social, en virtud de las transformaciones frecuentes y continuadas que observan las acciones sociales, pueden establecer probabilidades representativas que son confirmadas por medio de la evidencia empírica y que implican que en situaciones específicas y determinadas pueden presentarse dichas acciones susceptibles de ser comprendidas por su conexión de sentido.

Ahora bien, Weber distingue asimismo entre conexiones de sentido racionales (con arreglo a fines) e irracionales. En el caso de las primeras podrían precisarse leyes y explicarlas racionalmente, en el caso de las segundas (cuando los valores y fines que

orientan la acción humana no son comprensibles con la plena evidencia) se observa un condicionamiento de tipo no racional, es decir, en el que influyen afectos, errores, etcétera.

Dado lo anterior, Weber recurre a los tipos ideales. Un tipo ideal es una construcción de una acción rigurosamente racional, mediante la cual se comprende una acción real, influida por irracionalidades de toda especie (efectos, errores) con una desviación del desarrollo esperado de la acción racional (44).

Los tipos ideales, si bien no son la realidad misma, si constituyen una herramienta útil para llegar a conocerla, pues funcionan como un elemento contra el cual se compara el dato empírico y permite ver el fenómeno social en su originalidad.

De acuerdo con José Antonio Alonso, los tipos ideales weberianos pueden clasificarse en tipos de:

1. Acción
2. Relaciones sociales
3. Formas de organización social, y
4. Sistemas de valores

En conjunto, estas construcciones permiten comprender fenómenos sociales en su individualidad recurriendo a conceptualizaciones generales que tienen lugar cuando se formulan relaciones ideales, coordinadas sin contradicciones, de los elementos (considerados de acuerdo con los valores y los intereses del investigador) esenciales de lo empíricamente dado.

Puede decirse finalmente, que el enfoque de esta tendencia considera al individuo que da sentido a los acontecimientos, como una unidad de análisis ya las ciencias sociales como aquellas a las que les interesa interpretar, a través del estudio de los segmentos de la realidad, la diversidad de los fenómenos sociales. Ello implica la transformación de dicha realidad en cortes que constituyen a su vez aquello que ha de ser investigado, a lo que puede accederse mediante el principio de avaloración weberiano, es decir, mediante el principio que "permite determinar un hecho como objeto de estudio porque tiene relación con los valores vigentes de una sociedad y por lo mismo una significación cultural (45).

El materialismo dialéctico.- Aunque en nuestros días, debido a los acontecimientos en países de regímenes socialistas durante el siglo pasado, las doctrinas marxistas han sido objeto de duros ataques, especialmente formulados por partidarios del capitalismo ortodoxo, el materialismo dialéctico es una doctrina que no ha perdido su vigencia y que en si misma constituye un importante indicador de otras tendencias como las descritas anteriormente.

Como Federico Engels indicara (46), el marxismo es un método, y Marx lo utiliza para el desarrollo de sus trabajos sobre economía y sociedad. De acuerdo con Grawitz el

método de Marx trabaja sobre el principio de que "la realidad social es una realidad en movimiento que exige, para ser comprendida, una explicación total"(47). La perspectiva marxista comprende por lo tanto, elementos de economía, política, sociología, etc., en donde se manifiesta una crítica permanente durante toda la obra de Marx y Engels, a las relaciones sociales y de producción.

Aunque la obra de Marx y Engels es vastísima y ha suscitado durante la historia, desde su aparición, diversas polémicas debido a las distintas interpretaciones que de ella se han realizado, pueden encontrarse en las Tesis sobre Feuerbach los elementos metodológicos que posteriormente se manifestarían en toda su producción; para fines de este trabajo pueden destacarse los siguientes:

1. Sintetiza a través del concepto de "praxis" las propuestas del idealismo y del materialismo, rechazando del primero el conocimiento abstracto que niega la actividad real y concreta, y del segundo la percepción de la realidad considerándola como a un objeto y a los seres humanos como productos de la sociedad (48) La teoría, comprendida dentro del concepto marxista de praxis, constituye junto con la práctica, una posibilidad de modificar las relaciones sociales, y es esta modificación o transformación de la realidad el centro de atención del método dialéctico.

A diferencia de la tendencia explicada como parte del inciso anterior, Marx no considera una modificación de la realidad susceptible de realizarse a través de la transformación de segmentos de la misma, sino que comprende, como ya antes se expresó, una modificación o transformación total.

Al considerar la esencia histórica del método marxista, por otra parte, se esclarecen y se hacen evidentes las connotaciones económicas y de clase que detentan otras tendencias, aún cuando pretenden conceptualizar al ser humano y a la sociedad desde perspectivas abstractas y generalizadoras. Con estas consideraciones, se formulan algunas de las principales críticas marxistas tanto al materialismo mecanicista como al liberalismo económico en el sentido que la producción y las relaciones sociales no pueden verse sujetas a leyes naturales inamovibles e independientes de la historia (49) sino que más bien son el resultado histórico y transitorio de la actividad humana, en palabras del propio Marx (50) *"...los hombres que producen las relaciones sociales con arreglo a su productividad material, crean también las ideas y categorías, es decir las expresiones ideales abstractas de esas mismas relaciones sociales..."*.

Otro elemento fundamental presente en la metodología marxista es el concepto de la lucha de clases y su compromiso con la clase proletaria.

De acuerdo con Lucacks (51) es imposible entrar en el método marxista si no se considera su compromiso con el cambio social a través de un proceso histórico.

Marx (52) propone en el texto denominado "Elementos fundamentales para la crítica de la economía política", algunos lineamientos básicos de orden metodológico en donde se plantea una espiral que va de lo concreto a lo abstracto y nuevamente a lo concreto, para el caso de la economía política, por ejemplo, Marx afirma que "parece justo empezar por la población que es la base y sujeto del acto social y de la



producción en su conjunto. Pero esto se revela falso, la población es una abstracción si se dejan de lado las clases sociales. Si empezamos por la población tendríamos una visión caótica del conjunto: de lo concreto representado se llegaría a abstracciones cada vez más simples. Llegando a este punto habría que retornar" (53). Estos planteamientos marxistas han sido objeto de diversas interpretaciones, como ya se mencionó, entre algunas de las más importantes se encuentran las de Louis Althusser que plantea el tránsito de un abstracto al concreto real y al concreto pensado, o la de Karel Kosik que propone a su vez al proceso de conocimiento como la ruptura entre el proceso de la pseudo-concreción (o mundo de fenómenos externos), las praxis y objetos fetichizados y las representaciones comunes, a través de la abstracción. igualmente existen otras interpretaciones (54) que manejan de diferente forma la relación abstracto-concreto. Sin embargo, no se trata en esta ocasión de identificar un posible punto de partida, sino más bien los elementos propios del método que plantea esta tendencia, y para ello resulta necesario remitirse a la fuente directa: Marx no plantea los sentidos como punto de partida del conocimiento, ni tampoco parte de cero con respecto al conocimiento anterior, más bien establece que lo sensorial puro no existe en el sujeto que conoce, sino que 'o que se forma son precisamente conceptos, pero estos no se generan si no es a través de la praxis. Es decir, no es la contemplación de un objeto en forma individual y abstracta, sino la praxis de forma histórica y social, lo que posibilita la conceptualización. Sin embargo, la praxis a su vez no es posible sin el conocimiento como base, aunque este conocimiento no sea sino un conocimiento pseudo-concreto. No por lo anterior, el método marxista desarrolla un procedimiento deductivo del estilo del positivismo, por ejemplo, que parte sustancialmente de las impresiones físicas del objeto sobre el sujeto, sino que considera la intervención de tales impresiones, en la medida en que el sujeto, por medio de abstracciones las convierte en representaciones o intuiciones.

El proceso de conocimiento sucede desde el concreto real (el todo, tal como aparece en la mente, como todo del pensamiento y como producto de la mente que piensa) al concepto pensado (la conceptualización, como transformación a través del trabajo de elaboración, de las intuiciones y representaciones en conceptos). La abstracción no es sino la descomposición del todo. (del concreto real), en nuestro pensamiento por medio de conceptos. Dicha abstracción es forzosamente producto del pensamiento.

Desde este punto de vista, la abstracción es un paso inevitable en el proceso de conocimiento, independientemente de la forma que adquiera y de los presupuestos epistemológicos que subyacen a esa abstracción (55).

Para esta tendencia que se describe, la abstracción no consiste en un conjunto de significados, alejados del concreto real sin concreción en sí mismos, sino que por el contrario las abstracciones permiten la reproducción de la realidad a través del pensamiento y este adquiere el carácter de pensamiento concreto. Es mediante la abstracción y la unidad analítico-sintética del concepto, que el ser humano puede adueñarse de la realidad y reproducirla en su pensamiento. El avanzar de lo concreto a lo abstracto no significa alejarse del objeto, sino por el contrario acercarse a él, por ello una abstracción debe de responder a relaciones reales y está por lo mismo históricamente determinada, es decir, en la comprensión de cada fenómeno intervienen

categorías de distintos grados de abstracción que dependen fundamentalmente del objeto y de sus determinaciones históricas, incluyendo en estas su relación con el sujeto que lo conoce. De esta forma la explicación mediante categorías, de un fenómeno u objeto de conocimiento circunscrito en ciertos parámetros de espacio y tiempo, implica que dichas categorías también se encuentran inscritas en parámetros espacio-temporales determinados, y que su validez está dada en función de tales parámetros únicamente, pero sin perder por ello su referente real. Así de acuerdo con De la Garza Toledo una abstracción será históricamente determinada si logra expresar relaciones reales, pertinentes a la explicación del objeto; de otra manera, una abstracción por poco generalizante e históricamente determinada que sea, podrá ser indeterminada si no es pertinente al objeto.

Ahora, bien, por lo que respecta a la consideración histórica de categorías, en la fase expositiva (pues la investigativa sigue otra trayectoria que puede otorgar más énfasis a lo histórico al asimilar en detalle la materia investigada), el método marxista considera que más que su aparición sucesiva a través del tiempo, es necesario tomar en cuenta su relación y articulación lógica. La génesis lógica (la sucesión de las categorías determinada por las relaciones existentes hacia el interior de la sociedad) reviste mayor importancia que la génesis histórica o el historicismo. El método marxista comprende entonces los dos planos: desarrollo o génesis lógica y contexto histórico... "lo teórico toca constantemente lo factual, sobre todo en cuatro momentos: 1) como ejemplos que ilustran el desarrollo teórico; 2) como hechos históricos que aparecen como presupuestos empíricamente comprobables y no como ilustraciones del desarrollo teórico; 3) como explicaciones genético-históricas de las categorías; 4) como verificación interna de hipótesis subsidiarias a la reconstrucción" (57).

De acuerdo con lo establecido hasta el momento, puede decirse que "el método marxista no constituye, ni pretende arribar a una concepción general y unívoca de método, como tradicionalmente se le contempla, sino que dependiendo del objeto, del conocimiento y de sus concepciones históricas, la metodología adoptaría varios criterios distintos, y que el estudio de lo social, no supone exclusivamente propósitos académicos, sino que conlleva en sí mismo objetivos de transformación social.

Si se considera a cada una de las tendencias anteriores como un producto de su tiempo y de sus circunstancias, se apreciará que es imposible una consideración ecléctica (58) ya que en ocasiones se hayan manifiestos intereses encontrados.

Siguiendo a M. Proust (59) pudiera hallarse un símil en el que las teorías y las escuelas, como los microbios y los glóbulos, se devoran entre sí y con su lucha aseguran la continuidad de la vida, y de esta forma, más bien siguiendo un proceder dialéctico, es que puede darse una articulación.

Para el caso del Método de Ejercicio Profesional Pedagógico (MEPP), el estudio de cada corriente o tendencia puede aportar elementos que permitan identificar a su vez, posibilidades de realización de la detección pedagógica, en ese sentido se plantean a continuación algunas ventajas o desventajas de la realización de la detección en el marco de cada tendencia estudiada.

**CUADRO A**

<b>TENDENCIA</b>	<b>VENTAJAS</b>	<b>DESVENTAJAS</b>
<b>Empirismo</b>	<p>1.- E.V.</p> <p>Niega la posibilidad de surgimientos espontáneos lo cuál a su vez la abre a planteamientos objetivos.</p> <p>Aunque el positivismo cae en el determinismo legaliforme: establece que el hombre puede dominar su entorno natural; en aras de lo cual debe buscarse el conocimiento del mismo, sugiere la verificación y contrastación con los hechos: superando explicaciones especulativas o de carácter religioso.</p>	<p>2.- E.D.</p> <p>Cuantificación vs. Cualificación: "si se repiten datos; entonces se confirman. las hipótesis". Un mayor número de casos en que se presente el mismo problema educativo conduce a homologar medidas de solución; sin atender antecedentes ni características particulares.</p> <p>Considera a los hechos (conflictivos/problema educativo) de manera aislada. Parcializando la realidad.</p>

<p>Estructuralismo</p>	<p>3.-ES.V</p> <p>-Encuentra la base de las comparaciones que realiza en el plano de los instrumentos mediante los cuales se han elaborado y distinguido los problemas sociales; no éstos mismos.</p> <p>-Propone elementos y modelos estructurales para cada cultura y no uno sólo válido para todas. Acepta como fundamento la pluralidad cultural.</p>	<p>4.-ES. D.</p> <p>. -Sigue siendo idealista. Aunque revaloriza los hechos continua otorgando primacía a las estructuras o modelos.</p> <p>-No supera la tendencia funcionalista.</p> <p>-Los modelos construidos provienen en primera instancia de elementos formales de carácter matemático o lingüístico y no de la realidad misma.</p> <p>En palabras de Pouillon "Nada en lo que precede arraiga el estructuralismo en un campo que le sea propio, fuera de o cual no podría explicarse válidamente. Por el contrario, ningún campo le está prohibido, y no porque resuelva todos los problemas, sino por que puede abordarlos". (Problemas de Estructuralismo p. 15)</p>
------------------------	---	---

<b>TENDENCIA</b>	<b>VENTAJAS</b>	<b>DESVENTAJAS</b>
Funcionalismo	<p>5.- F.V.</p> <p>Presenta a lo educativo como un fenómeno social susceptible de ser estudiado objetivamente, vinculándolo con condiciones sociales e históricas específicas.</p> <p>Reconoce la dualidad entre el ser social y el ser individual.</p> <p>Propone que las transformaciones en educación no se dan solamente como posibilidades intrínsecas, sino que implican la consideración de medidas no educativas.</p>	<p>6.- F.D.</p> <p>Considera la pedagogía como un conjunto de proposiciones teórico-metodológicas que orienta el proceso educativo.</p> <p>La educación es acción social, no en virtud de que no representa la suma de las acciones de los individuos, la solución a sus problemas resulta viable sólo en cuanto a acción social.</p>

<b>TENDENCIA</b>	<b>VENTAJAS</b>	<b>DESVENTAJAS</b>
Estructural Funcionalismo	<p>7.- EF.V.</p> <p>Privilegia el uso de la teoría sobre la mera información que los hechos arrojan por sí solos.</p> <p>Revaloriza la acción del sujeto que estudia la realidad frente al objeto estudiado.</p> <p>Puede utilizarse con fines heurísticos en la investigación, pues sugiere la formulación de hipótesis de trabajo.</p>	<p>8.- EF.D.</p> <p>Se observa aquello que desea observarse (de acuerdo con el sistema teórico).</p> <p>Los conflictos aparecen como desviaciones respecto a un orden establecido (para una situación que debe ser).</p> <p>Consideración de un deber ser único e inamovible, generalmente dispuesto por el profesionalista que se encuentra estudiando el caso.</p>

<b>TENDENCIA</b>	<b>VENTAJAS</b>	<b>DESVENTAJAS</b>
Weberianismo	<p>9.- W.V.</p> <p>Postula que para comprender lo social es necesario comprender la motivaciones de los individuos en el seno de la sociedad.</p> <p>Plantea la utilización de los "tipos ideales"</p>	<p>10.- W.D.</p> <p>La construcción de los "tipos ideales" se encuentra a cargo del investigador, su contrastación con la evidencia empírica y no con otros tipos ideales formulados por los demás sujetos interviene en la manifestación del problema educativo.</p>

<b>TENDENCIA</b>	<b>VENTAJAS</b>	<b>DESVENTAJAS</b>
Materialismo dialéctico	<p>11.-M.V.</p> <p>Sintetiza a través del concepto de praxis las propuestas del idealismo y del materialismo.</p> <p>Establece la conceptualización y no lo sensorial puro como punto de partida para contactar con la realidad.</p> <p>Subraya la importancia de la "praxis" como acceso al desarrollo del pensamiento.</p> <p>Revalora el papel de la historia en la manifestación de los hechos concretos y en su interpretación.</p>	<p>12.- M.D.</p> <p>Representa una desventaja para la detección cuando se considera como la única posibilidad teórica que fundamenta el ejercicio profesional y se aplique como dogma.</p>

Lo anterior no se presenta con la finalidad de sugerir un procedimiento ecléctico que rescate lo "mejor" de cada tendencia y descarte lo "peor", ya que no sería posible unificar posiciones que responden a intereses distintos y que fueron formuladas en ámbitos histórico-sociales diferentes. Se trata de plantear brevemente en que favorece o no al desarrollo de la etapa de detección cada una de las tendencias referidas, entendiéndose que ninguna de ellas representa una posición acabada, pero que sí pueden considerarse tesis susceptibles de ser negadas y dar acceso por consiguiente a un proceder teórico-metodológico de carácter dialéctico. "Es verdad que el método no puede separarse de las predilecciones teóricas pues en el planteamiento va indicado ya

un derrotero, pero no es menos cierto que si no se determina; con claridad, el criterio a utilizar, la discusión no sólo es interminable sino ociosa. A su vez, un método adecuado puede arrojar mucha luz sobre el problema, especialmente si no se supone un compromiso anticipado con una teoría determinada (61).

Las tendencias teóricas no deben actuar como camisas de fuerza; sino por el contrario como puntos de partida sujetos a constante revisión y crítica, y sin perder de vista la intención original con que fueron formuladas y confrontar esta intención con la que tiene un pedagogo que pretende el ejercicio de la profesión en un ámbito y con un problema educativo específico. De esta forma es que se procede a comentar a continuación cada una de las subdivisiones del cuadro anterior y sus consecuencias en la detección pedagógica de acuerdo con el método que se propone:

1.- E.V.- En su afán analítico, esta tendencia separa causas-casos y efectos y niega la posibilidad a surgimientos espontáneos. Este tipo de consideración es especialmente útil en el caso del ejercicio profesional de la pedagogía. En virtud de lo que mencionó en el párrafo inmediato anterior sobre el planteamiento del conflicto educativo como parte de una totalidad, las medidas desarrolladas para su prevención o solución por parte del profesionista, también forman parte de esa totalidad, en donde se encuentran agentes causales y efectos. Los conflictos educativos no surgen espontáneamente sin hallarse vinculados con otro tipo de situaciones en el espacio y en el tiempo y la acción profesional del pedagogo al respecto funciona de manera aislada. Esto implica que las medidas que tengan que llevarse a cabo para solucionar un conflicto educativo determinado podrán ser educativas o no, y en el segundo caso el pedagogo puede recurrir a otro tipo de profesionistas.

La detección de un problema educativo implica elementos de carácter subjetivo tales como valores; intenciones; emociones, etc., la consideración del hincapié hecho por los seguidores del empirismo en la continua corroboración con los hechos no está de más. Ello no implica que dejen de considerarse los aspectos subjetivos antes mencionados; sino más bien que las explicaciones no objetivas y las especulaciones que formulen los sujetos involucrados en un conflicto educativo, sean tomadas en cuenta a su vez como elementos objetivos. Si se consideran con esta tendencia, que no existen generaciones espontáneas de conflictos educativos, las mismas explicaciones especulativas o dogmáticas respecto a éstos, pueden trasladarse al mundo de los hechos y de esta forma ser considerados por el profesional de la pedagogía.

2.- E.D.- De acuerdo con esta tendencia, el problema educativo es susceptible de repetirse y los resultados de un ejercicio del MEPP pueden extenderse y aplicarse a otro tipo de conflictos educativos que no hayan sido objeto del análisis y la aplicación del método, una vez que se hayan formulado enunciados legaliformes respecto a esos casos, para lo cual la mayor cantidad de estudios analizados o llevados a cabo corroboran las hipótesis planteadas.

Una postura neutral por parte del profesionista no es posible durante la investigación social y el pedagogo, en el caso del ejercicio profesional (en tanto se fundamenta en esta), ha de tener claramente determinados sus intereses propios y los de aquellos



sujetos involucrados en el conflicto educativo en el que está trabajando y actuar sobre la base de esta determinación. Estos intereses se ven modificados en cada uno de los diferentes casos que atiende el profesional por lo que cada caso requiere de una determinación específica en este sentido y por ello resulta imposible lograr la generalización de medidas de resolución, o la prevención, sobre la base de la cuantificación exclusivamente.

Por otra parte, la consideración del conflicto educativo como una entidad que es capaz de aislarse de su entorno y tratarse en consecuencia conlleva una contradicción de fondo con el propio concepto de conflicto educativo en virtud de que este es en primera instancia multideterminado y también multirreferenciado, lo educativo no existe aparte de lo social o lo político; y las medidas que hayan de tomarse con miras a resolver o prevenir un conflicto educativo tienen por consiguiente el mismo carácter. De hecho en ocasiones medidas que parecen no estar relacionadas directamente con el fenómeno educativo, resultan soluciones para un conflicto de esta índole. La realidad en general y la realidad educativa en particular no puede ser atendida exitosamente por el profesional de la pedagogía que no considere a lo educativo como parte de una totalidad, Si en un momento determinado; a un nivel de punto de partida se parcela la realidad frente a la cual se sitúa el pedagogo; la detección de un conflicto educativo amerita volver a reunir esas partes y comenzar con el todo nuevamente antes de proceder a la fase de ubicación. La detección incluye otros elementos tales como valores, conceptos posiciones, partidos, etc., que se mencionarán de manera más detenida posteriormente, pero que concurren en el momento de plantear el conflicto educativo en que habrá de ejercerse la profesión y que no se suponen actuando en forma separada. Esta actividad analítico-sintética estará presente en cada etapa del MEPP iniciando por la detección.

3.- ES. V.-Los apologistas de esta tendencia plantean que la base de las comparaciones se encuentra en los instrumentos mediante los cuales se han distinguido los problemas y no en estos mismos.

Para el caso de la detección pedagógica, ello implicaría investigar por qué una situación específica se plantea como un problema educativo para un sujeto particular cuando no lo es para el profesional de la pedagogía; y revisar las estructuras de acuerdo con las que cada uno lo distingue.

El estructuralismo de igual manera, reconoce la validez de distintos modelos estructurales que hayan dado lugar al planteamiento de un problema educativo, en un plano de igualdad, sin que necesariamente se privilegie el punto de vista del profesionista como el único posible. En este punto es importante destacar que no por ello el profesionista ve disminuida su responsabilidad en el ejercicio de la pedagogía, pero si que para realizar su objeto tendrá que considerar los parámetros con los cuales los demás sujetos relacionados con el conflicto educativo en el que trabaja, están planteándolo como problema. De esta forma la detección se verá realizada por la concurrencia y reformulación en su caso de diversas estructuras y no solamente por una que se fortalece mediante la observación de acontecimientos empíricos.



4.- ES.D. Esta tendencia otorga prioridad a las estructuras o modelos aún cuando en cierta forma revaloriza los hechos. Para el caso de la detección pedagógica ello puede constituirse en una limitante seria si el pedagogo busca en los hechos una corroboración de las estructuras que previamente ha construido. De esta forma el problema se encuentra ya planteado de antemano y el profesionalista procede a observar selectivamente aquellos acontecimientos que fortalezcan la estructura; aún tratándose de estructuras ajenas a la suya.

Los modelos construidos provienen en primera instancia de elementos formales y no de la realidad misma. La lógica de estos modelos en consecuencia puede resultar distinta a aquella de acuerdo con la cual se articula un conflicto determinado, planteándose como problema, y en este caso lo que pudiera resultar conflictivo para otros sujetos, no lo es para el profesionalista, que de acuerdo con sus estructuras lo considera inexistente.

5.- F.V. Aun cuando la consideración funcionalista limita la realización de la detección pedagógica en la forma que se ha mencionado; es desde esta perspectiva que lo educativo se presente como un fenómeno social susceptible de ser estudiado científicamente y además no en forma aislada, sino manifiesto en estrecha vinculación con otro tipo de fenómenos sociales, no propiamente educativos a través de la historia. Esto representa notables ventajas para la detección pedagógica porque aun cuando se sitúa a la educación en el seno de lo social se contemplan abiertamente las posibilidades de su estudio como un fenómeno diferenciado, el cual es posible analizar de manera objetiva.

Asimismo, es desde esta perspectiva que se plantea la dualidad del ser humano como ser individual y social. En lo que se refiere a detección, implica por su parte considerar dos sistemas axiológicos en el caso de cada uno de los sujetos que se ven relacionados con un conflicto educativo determinado, inclusive en el caso del profesionalista y establecer cuales son aquellos valores que se manifiestan como parte de la esencia individual y cuales son los que se definen de acuerdo con el ser social.

Por último otra consecuencia favorable que surge desde esta tendencia de pensamiento, relacionada con la detección pedagógica es la que se refiere a que lo estrictamente educativo no existe en sí, sino que se encuentra relacionado estrechamente con una multiplicidad de fenómenos y procesos que son a su vez educativos y no educativos, la detección con ello implica su espectro y puede contar por consiguiente, con un mayor número de elementos que le permitan comprender más cabalmente en qué consiste el conflicto educativo al que el pedagogo habrá de enfrentar profesionalmente.

6.- F.D.- De acuerdo con esta tendencia un conflicto educativo resulta una disfunción que altera el orden social y su solución estaría encaminada precisamente al restablecimiento de dicho orden. La detección pedagógica se vería limitada por lo tanto a reconocer en dónde y por qué existen tales disfunciones y en qué medida o qué situaciones las han provocado con la finalidad de devolverla a sus causas originales.

Elo viene a reforzar de alguna manera la concepción que se tiene de acuerdo con la tendencia funcionalista, de la pedagogía como un conjunto de proposiciones teórico-metodológicas que orientan el proceso educativo con lo cual se le niega su cientificidad o la posibilidad de su ejercicio como una profesión autónoma, en virtud de que si de acuerdo con el funcionalismo la educación debe cumplir con ciertas funciones en beneficio del desarrollo permanente de la sociedad, el pedagogo será el teórico que reflexione sobre el cumplimiento de tales funciones y oriente al educador para que pueda evitar el surgimiento de conflictos.

Por otra parte, la acción individual, en tanto la educación es considerada desde el punto de vista del funcionalismo como acción social, se ve severamente limitada. La detección por lo mismo se reduce a evidenciar aquellos hechos sociales en donde se manifiestan disfunciones. El papel del pedagogo como individuo está limitado a dar orientación a fin de que la resolución de los conflictos educativos como acción social se lleve a cabo. Pero las medidas concretas para realizar, de acuerdo con esta tendencia, quedarán fuera de sus manos.

7.- EF.V.- Sin dejar de considerar las desventajas que se señalan en el número siguiente ante el empirismo lato; el estructural-funcionalismo significa una recuperación de las elaboraciones teóricas. Esto es útil de contemplar con la finalidad de revalorar el papel de la teoría; pero también si se tiene en cuenta el peligro que representan las exageraciones en este sentido. La detección pedagógica no encuentra una representación adecuada en una balanza que algunas veces se incline en favor de la teoría (como el caso de esta tendencia),(62) aunque resulta importante; sin caer en sobrevaloraciones, reconocer la importancia que tienen los sujetos que intervienen en el conflicto educativo y sus construcciones teóricas respecto del mismo. Como ya antes se mencionó, precisamente distingue el conflicto educativo del problema.

Finalmente, si se hace hincapié permanente en las exageraciones en que puede incurrirse al acudir al estructural-funcionalismo como única orientación en la realización de la fase de detección, puede recurrirse a él con fines heurísticos en un nivel de búsqueda de datos e información en torno a la situación general en donde pudiera manifestarse y detectarse un conflicto educativo; puesto que sugiere hipótesis de trabajo, sin embargo, es necesario subrayar como un requisito indispensable la continua reconstrucción de esquemas teóricos, lo cual desde esta perspectiva, debido a las características de la misma, resultaría contradictorio y eventualmente tendría que abandonarse al esquema estructural-funcionalista.

8.- EF.D.- El estructural funcionalismo recoge elementos de las dos tendencias analizadas anteriormente, de esta forma, de acuerdo con un sistema estructural teórico determinado que se encuentra dispuesto como la base que permitirá comprender, estudiar y actuar sobre la realidad del conflicto educativo, se visualiza a este como un fenómeno que habrá de eliminar en aras de la continuidad del funcionamiento de la estructura social planteada de acuerdo con el antes mencionado sistema teórico; en virtud de que atenta contra el equilibrio de esta sociedad (y de esa teoría).

La sociedad humana y el fenómeno educativo como una de sus partes integrantes; se analizan dentro del marco de un esquema totalizador en el que cada fenómeno encuentra su acomodo como una de las piezas en un rompecabezas.

Los conceptos de ser individual y ser social planteados como parte de la propuesta funcionalista Durkhemiana; adquieren en la obra de Parsons (principal representante de esta tendencia estructural-funcionalista) el carácter de ego y alter; individuos sociales que también encuentran equilibrio, ajustando mutuamente sus expectativas. El carácter de detección pedagógica desarrollada de acuerdo con las propuestas de esta tendencia de pensamiento se dirigirá a determinar en qué radica ese desequilibrio con la finalidad de mediar los diferentes intereses y conciliarlos. El profesionalista en este caso no aparece comprometido con los intereses de ninguna de las partes en conflicto, sino que su labor está en la defensa y preservación de los "intereses de la sociedad".

Esta posición aparentemente neutral y conciliatoria al servicio de una sociedad justa y equilibrada, oculta verdaderos intereses o compromisos de clase por parte del profesionalista y favorece el desarrollo de una detección tendenciosa que haga evidentes conflictos que obstaculicen el logro de los fines de determinada clase social y nieguen por el contrario la existencia de situaciones conflictivas que efectivamente representen al reconocerlas, un atentado al equilibrio que sustenta su sistema teórico.

Por otra parte, una crítica más que se ha hecho al estructural-funcionalismo y que encuentra repercusiones para la realización de la detección pedagógica que se haga de acuerdo con sus lineamientos, es precisamente su ahistoricidad. En virtud de que, como ya antes se mencionó, esta tendencia no trabaja desde una perspectiva que considera las relaciones causal es de funciones y estructuras, limita posibilidades de detección a los conflictos directamente evidentes y al hacerlo, también reduce las posibilidades en las subsecuentes etapas de ubicación y factorización dado que no permite llevar a cabo un análisis de las variables que son de mayor o menor importancia en la manifestación de un conflicto educativo.

9.- W .V .-El weberianismo subraya un elemento básico que la detección pedagógica no puede dejar de lado: las motivaciones reales de los individuos como actores en el seno de la sociedad. Al proceder a la etapa de detección; el pedagogo se encuentra ante una multiplicidad de elementos que interactúan y dan lugar o se relacionan con el conflicto educativo que deberá enfrentar profesionalmente. Entre estos elementos directamente aparecen ante el profesionalista hechos, comportamientos y actitudes de los sujetos, sin embargo, la interpretación del sentido de tales acciones, constituye otro elemento que contribuirá a detectar en qué consiste específicamente el conflicto educativo ya tratarlo en consecuencia. Cuando, de acuerdo con el planteamiento de Max Weber, se consideran conexiones de sentido racionales e irracionales, tomando en cuenta para ello tanto procederes de los sujetos con arreglo a fines específicos, como la presencia de valores y fines que orientan la acción humana, aun cuando estos no sean comprensibles con la sola evidencia empírica se está aceptando la presencia de otros elementos distintos a los hechos directamente observables que permitirán que la detección sea más clara y el conflicto educativo puede evidenciarse en toda su magnitud.

Asimismo, al recurrir al planteamiento de tipos ideales considerándolos con Weber como construcciones racionales que permitan, a su vez comprender acciones reales influidas por irracionalidades de distinta especie, se le brinda al pedagogo un instrumento intelectual que puede utilizar en esta fase metodológica de detección que le posibilita plantear su propia racionalidad (humanización) de la situación y detectar las desviaciones al desarrollo esperado de las acciones racionales. Desde luego el planteamiento de los -tipos ideales- observa la limitación señalada en el punto siguiente.

Las construcciones o tipos ideales, en otro orden de ideas también hacen posible la comprensión del conflicto educativo en su especificidad, a través de conceptualizaciones generales con las cuales el profesional de la pedagogía deberá comparar los datos específicos del caso que enfrenta. Ello sitúa a la generalización en un nivel de idealidad, pero no la descarta ubicando a la pedagogía como un estudio de casos solamente y por otra parte permite la prevención con las mismas bases, es decir trabajando en los planos de idealidad-generalidad y de realidad-concreción, con lo que plantea a la prevención no como un traslado y adecuación de medidas exitosas en contextos diferentes a un caso determinado que el profesionista atiende sino como la posibilidad de concretar medidas en un plano real procedentes de generalizaciones efectuadas como parte de un plano ideal.

10.- W.D.- Aún cuando esta tendencia dota al profesionista de la pedagogía de un instrumento muy importante como son los -tipos ideales-, en la controvertida propuesta weberiana aparece la racionalidad vinculada con las actividades de la conciencia, pero de una conciencia humana generalizada. Lo que no forma parte de esta conciencia; entra en el mundo de los afectos; los errores y lo definitivamente irracional. De esta forma las relaciones ideales que permiten construcciones coordinadas sin contradicciones aparentes, se convierten en absolutos frente a los cuales otros esquemas explicativos o comprensivos de la realidad resultan irracionales. Aunque el weberianismo admite la irrealidad de los tipos ideales, no admite la posibilidad de que conductas o comportamientos irracionales, resulten ser racionales de acuerdo con la intencionalidad de los sujetos con arreglo a otros fines distintos de los que determinen, en un momento dado, la racionalidad aludida por Weber .

La posibilidad de generalizar a partir del uso de los "tipos ideales" observa igualmente lo comentado en el párrafo anterior, y con ello dicha posibilidad se torna relativa en función precisamente de la racionalidad que esté considerando como tal la representatividad del "tipo ideal". Igualmente el proceso de evidenciar empíricamente una construcción típico ideal se ve afectado por similares limitantes, es decir, la evidencia empírica se reconsiderará de acuerdo con conexiones de sentido racionales e irracionales.

11.- M. V .- El materialismo-dialéctico constituye una posibilidad de modificación y transformación radical de la realidad social al reconocer y hacer evidente la lucha de clases, las relaciones de explotación y la vinculación superestructural de la educación con la estructura económica. A través del concepto de praxis sintetiza propuestas del idealismo y de materialismo. Este concepto de praxis en el punto en que se encuentra

actualmente el desarrollo de la profesión de la pedagogía; resulta altamente significativo porque reúne las finalidades de la detección de un conflicto educativo con las posibilidades reales de la acción pedagógica sobre el mismo. No se trata solamente de hacer evidente en qué radican los conflictos educativos que padece una comunidad; y en todo caso de problematizarlos; sino de tener presente en todo momento la finalidad del ejercicio profesional que es la acción. La capacidad profesional de detección se ve ampliada asimismo por medio de la praxis. Cuando de acuerdo con el sentido común se habla de que la experiencia implica una mayor capacidad de la perspectiva profesional; se alude a este principio de que la praxis es una vía de acceso al desarrollo del pensamiento.

Por otra parte; al plantear la conceptualización como punto de partida para el conocimiento de la realidad, esta tendencia permite enfatizar en el caso de la detección pedagógica, la importancia de la perspectiva del sujeto de aquello que le rodea y de cómo los diferentes sujetos que viven una situación conflictiva, elaboran sus conceptos del conflicto educativo, incluido el propio profesionista. La consideración, en la fase de detección, del "concreto pensado" implica asimismo tomar en cuenta aspectos tales como el contexto histórico en el que se desarrollan los sujetos en conflicto. en el que este se manifiesta, el "concreto real" y la abstracción que se presenta al pedagogo, al igual que la él mismo elabora inicialmente.

12.- M.D.- Aunque la propia doctrina marxista establece las limitaciones de las consideraciones de tipo dogmático en un tiempo<sup>63</sup> su aplicación fue en ocasiones de tal manera en los ámbitos intelectuales y académicos mexicanos y latinoamericanos. En un caso así en donde se considere al materialismo dialéctico como marco de referencia teórica para llevar a cabo la detección pedagógica sin posibilidades críticas, se situarla el profesionista en, por lo menos, dos situaciones desventajosas para el desarrollo de su ejercicio profesional, como son las siguientes:

- a) Como se planteará con mayor profundidad más adelante, la detección pedagógica trabaja con distintas concepciones en torno a la realidad (de distintas posibilidades de manifestación de la problemática educativa), tantas como sujetos haya involucrados en un conflicto determinado en el cual se encuentre desarrollando su ejercicio profesional el pedagogo. Si se considera "superior" un punto de partida teórico como puede serlo esta tendencia; las demás alternativas para comprender la realidad y plantear un conflicto específico, que no hayan sido elaboradas de acuerdo con los principios del materialismo-dialéctico, carecerán de validez en lugar de tomarse en cuenta como posibilidades antitéticas; la detección en consecuencia será realizada en forma unilateral y el único conflicto posible será aquel que se haga evidente en función de un sólo marco teórico inamovible. Es cierto que este tipo de consideraciones resulta "verdaderas" para cualquier otra tendencia teórica con la que se proceda ala etapa de detección; sin embargo se señala particularmente en este caso, debido a las líneas formativas con que se ha venido desarrollando la licenciatura de pedagogía en los últimos diez años dentro de las cuales el materialismo-dialéctico es una de las más fuertes.



- b) Operar la detección y por consiguiente considerar esta tendencia para la realización de las subsecuentes etapas del método de ejercicio profesional pedagógico implica un compromiso de transformación que el profesionista y los sujetos con los que trabaja deben estar dispuestos a cumplir; especialmente durante el dictamen y la ejecución. Incluir la detección y proceder a la dictaminación y ejecución pedagógicas con referencias teóricas discrepantes. implicarla detectar conflictos educativos que no se está en posibilidad de enfrentar y realizar por consiguiente un desarrollo del ejercicio profesional pedagógico con una desarrollo metodológico incoherente. Es deseable por lo tanto que el profesionista, al proceder a la detección con una orientación determinada, tenga claras sus implicaciones y los compromisos que contrae en dicho caso.

#### 4.1.2. LA CONSIDERACION DE LOS VALORES.

Un elemento fundamental que es necesario tomar en cuenta durante la fase de detección pedagógica, es el que constituyen los valores.

De acuerdo con el concepto de conflicto educativo que se maneja en esta tesis, los valores intervienen esencialmente para que ocurra una situación conflictiva. Por ello la determinación de qué clase de valores y sistemas axiológicos están interviniendo en un caso concreto, resulta necesaria.

Antes de proceder a la propuesta de aquellos elementos de tipo axiológico que se comprenden durante la detección, es necesario comenzar por analizar brevemente qué son los valores y qué doctrinas existen en torno a los mismos. Finalmente se plantearán las posibilidades que tiene el pedagogo para considerar el elemento valorativo, durante la detección.

En la segunda mitad del siglo XIX cobra importancia una disciplina filosófica dedicada al estudio de los valores: la axiología. Es verdad que anteriormente, importantes filósofos trataron el tema de los valores, sin embargo no puede hablarse aún de la constitución de una disciplina expresamente dedicada a ellos.

Cuando los griegos desarrollaron los fundamentos de la filosofía occidental. plantearon como la realidad a la naturaleza, y las cosas. el mundo exterior, resultan ser el primer, tema de la filosofía. Sin embargo posteriormente<sup>(65)</sup> adquiere mayor significación otro mundo que se desarrollaba paralelamente: el mundo ideal, de las esencias y los conceptos.

Los valores, a su vez, se han considerado tanto reducidos a las cosas (a los objetos materiales que los contienen), confundiéndolos con los bienes; como a los estados psicológicos y vivencias, confundiéndolos con la idealidad y la irrealidad. Ello da lugar a

las doctrinas objetivas y subjetivistas respectivamente. Pero los valores -de acuerdo con Rissieri Frondizi- .no son ni cosas, ni vivencias, ni esencias: son valores (66).

Un valor no existe por sí mismo sino que requiere de un depositario para descansar. Resultan por lo tanto cualidades que poseen los bienes y por eso, aunque dependen de las cualidades empíricas en las cuales están apoyados, al incorporar también elementos de juicio y apreciación de los sujetos, no pueden reducirse a dichas cualidades.

Para Adolfo Sánchez Vázquez (67) el valor se da cuando se "humanizan" las características de un objeto tal y como este se da en la naturaleza, ya sea a través del trabajo u otras prácticas, y de esta manera involucra tanto el objeto y sus propiedades, como el sujeto y su contexto: "las propiedades que consideramos valiosas sólo existen sobre la base de las naturales, que vienen a constituir el soporte necesario de ellas"... "pero estas propiedades pueden ser también llamadas humanas en cuanto que el objeto que las posee sólo existe como tal en relación con el hombre (es decir, si es contemplado, utilizado o cambiado por él). Vale no como objeto en si, sino para el hombre" (68).

El anterior planteamiento nos hace incursionar de lleno en las doctrinas que se han formulado en torno al estudio de los valores, y que pueden ser divididas en dos grandes ramas:

- a) Las doctrinas subjetivistas.- entre cuyos representantes se encuentran R.B. Perry, Rudolf Carnap, Alfred Ayer y Bertrand Russell y que desarrollan la tesis de que los valores son tales de acuerdo con el interés (deseo, preferencia, etc.) del sujeto que lleva a cabo la valoración. En función de lo anterior se puede afirmar que el valor depende del sujeto y que no existe independientemente del él. Ralph B. Perry, por ejemplo, en su obra (70) sostiene que el valor es la propiedad que adquiere una cosa al ser objeto de interés y que por lo tanto hay que destacar el estudio de las cualidades que debe reunir un objeto para ser valioso y concentrar la atención en el "interés, pues él confiere el valor a cualquier objeto"; el interés es examinado por este filósofo, desde el punto de vista biológico, epistemológico y psicológico. Uno de los muchos ejemplos a los que recurre es el siguiente: "El silencio del desierto carece de valor hasta el momento en que algún viajero errante lo encuentra desolado y aterrador; lo mismo sucede con la catarata hasta que alguien la encuentra sublime" (71). Así, centrado su estudio en el interés para determinar la naturaleza de un valor, Perry menciona tres criterios fundamentales de análisis que son: la intensidad (qué tanto nos interesa el objeto), la preferencia (qué objeto se selecciona entre otros similares) y la amplitud (si el objeto puede responder a varios intereses del sujeto), y será de acuerdo con éstos que el objeto será "mejor" o "peor". Si nosotros entendiésemos por el objeto que ha de valer, de acuerdo con la doctrina de Perry, a la educación, entonces esta adquiriría más o menos valor de acuerdo con cuanto nos interesara, qué tipo de educación preferiríamos o cuantos de nuestros intereses pueden verse satisfechos; el intelectual, el económico, etc. y no se verían considerados aspectos intrínsecos al fenómeno educativo en si. Lo mismo ocurre en el caso de que el objeto fuera el conflicto educativo: este adquirirá dimensiones en relación directa con los intereses que



afectará, y el estudio que habría de realizarse como parte de la detección pedagógica, si se efectuará con los lineamientos de esta doctrina subjetivista, tendría que incluir la determinación de qué intereses se están lesionando en los sujetos involucrados y en qué grado, por qué se lesionan esa clase de intereses y finalmente cuantos se afectan en cada uno de dichos sujetos.

Otros de los autores representativos de esta doctrina, lo son también los del empirismo lógico, que considera a las proposiciones axiológicas como proposiciones metafísicas que carecen de todo sentido porque sólo son expresiones emotivas que no afirman nada, por lo que no pueden, a su vez, ser declaradas verdaderas o falsas. De esta forma, cuando se califica de "bueno o malo" aun objeto no se está agregando nada, pues solamente se encuentra un expresando su estado emotivo. Esta doctrina difiere de la de Perry en que, mientras él sostenía que se confiere valor al un cierto objeto por nuestro interés en éste, el empirismo lógico subraya que al "valorar" a un objeto no lo estamos tocando en absoluto sino solamente expresando nuestro estado anímico. De acuerdo con esta doctrina, por consiguiente, los objetos no valen sino que son. Para Carnap, "los juicios de valor son formas disfrazadas de normas o imperativos"(72) que no afirman nada a su vez, sino que ordenan o expresan un deseo. Por su parte, para Ayer, otro autor empirista lógico, "los valores son pseudo conceptos y, por lo tanto, no se los puede analizar", (73). De ahí que su presencia no adiciona nada en absoluto al contenido fáctico. Esto implica negar radicalmente la existencia de un mundo de valores y reducirlos a hechos, trasladando consideraciones como ésta al ámbito de la pedagogía, el estudio de los valores carecería de toda relevancia y lo único que aportarla su consideración estaría en torno a determinar las reacciones que provocan o el tipo de sentimientos que expresan y ello, a su vez, siguiendo la tesis de Ayer que niega la posibilidad de la Ética como rama legítima del conocimiento, corresponde a la psicología o a la sociología (74).

Un elemento más que se encuentra presente en las doctrinas subjetivas, es su formulación como contrapartida al objetivismo axiológico. Bertrand Russell admite la conexión del bien (depositario del valor) con el deseo, la exposición de sus ideas no recurre a la consideración de hechos concretos y el punto fuerte de su argumento a favor del subjetivismo axiológico es que el objetivismo, por su parte, encuentra imposible contar con argumentos para probar que ésto o aquello tiene un valor intrínseco.

- b) Las doctrinas objetivistas.- Encuentran como su representante contemporáneo más significativo a Max Scheller, que en aras de lograr un orden moral más firme y estable, rechaza la experiencia a la que recurren las doctrinas subjetivistas y establece su fundamento en argumentos a priori, que como tales no pueden resultar afectados al refutarse con la experiencia. Scheller sostiene que aunque el valor se encuentre contenido en un depositario, al que considera un bien, es independiente de él, es el valor el que le confiere a ese objeto o bien, el carácter de valioso, por eso no se puede extraer el valor de las cosas valiosas, sino que este las antecede y tiene, en consecuencia, el valor ese

carácter a priori, independiente totalmente de la experiencia, no solamente por lo que se refiere a los objetos, sino también a nuestras reacciones frente a los mismos. Esta cualidad le da a los valores una de las características que les atribuye Scheller: la independencia, otras dos son la inmutabilidad (que se refiere a que los valores no cambian) y el absolutismo (por virtud del cual se entiende que no están relacionadas con ningún hecho).

Es debido a esta última característica otorgada a los valores, que Scheller rechaza toda posición relativista, entre las que se encuentran aquellas que sostienen que los valores existen dependiendo de la psique humana.

Cuando Scheller aborda el problema de cómo captamos los valores recurre al planteamiento de la intuición emocional. por medio de la cual él afirma conocer que existe un infinito número de valores que nadie pudo hasta ahora captar ni sentir (75) y como el hombre no constituye el parámetro que dote de existencia a los valores, estos si pueden existir independientemente de que sean captados por él o no. Es decir la bondad, la belleza, la justicia y todos los demás valores, existen independientemente de que los seres humanos seamos capaces de saber qué son.

Scheller establece en su obra "una jerarquía de valores que se formula de acuerdo con la acción de "preferir", pero no son un preferir empírico (en el que se supone el conocimiento de la superioridad o inferioridad de unos valores respecto a otros), sino apriorístico, que es explicado por este filósofo, recurriendo a cinco criterios básicos que son: durabilidad, (que los valores superiores a todos son los eternos);(76) divisibilidad (los valores son mayores mientras menos divisibles son y su magnitud se mide por la de su depositario);(77) fundación (cuando un valor requiere de otro previamente para su existencia, entonces el primero es inferior), para Scheller todos los valores se fundan en los religiosos que son valores superiores, profundidad de la satisfacción (el valor más alto produce una satisfacción(78) más profunda); y relatividad (los valores son relativos a seres dotados de sensibilidad o absolutos, que existen para un sentir independiente de la esencia de la vida, los morales son valores absolutos; un valor es más alto cuando es menos relativo. De esta forma, y de acuerdo con los cinco criterios antes mencionados, se da la siguiente tabla de valores, en donde se presentan los mismos en orden creciente:

- 1º. Agradable-desagradable (placer y dolor sensibles)
- 2º. Noble-vulgar (valores vitales) salud-enfermedad
- 3º. Belleza-fealdad (valores espirituales) justicia-injusticia, conocimiento-dominio
- 4º. Santo-profano (valores religiosos)

Esta relación de valores, de lo agradable a lo santo, precede a los bienes u objetos y se aplica a los valores en forma independiente, porque es apriorística.- Entendiendo, de acuerdo con los parámetros de la doctrina objetivista al fenómeno y conflicto educativo, se encontrará el profesional de la pedagogía frente a dos opciones:

a) Trabajar de acuerdo con una jerarquía de valores aplicados a lo educativo que considerará los cinco criterios antes expuestos, aún cuando fuese emanada de la cultura latinoamericana y no europea occidental. La desventaja que enfrentaría un proceder de esta naturaleza es la misma que opera con las consideraciones a priori para el caso de la doctrina de Scheller, es decir, resultaría a final de cuentas un dogma como vara de medida. Pero aún más sucede cuando el modelo o jerarquía aplicada procede de culturas distintas a la nuestra. En este caso, aunque el profesionalista cuenta con un fundamento, seguro y sólido en apariencia, que le permite juzgar los acontecimientos y determinar de acuerdo con la comparación de sus jerarquía inamovible de valores y los de otros sujetos, así como con la comparación de esta con los hechos: las posibilidades que tiene de salir avante este fundamento sólido, cuando se trata de cuestionar su coherencia y capacidad comprensiva de la realidad son muy pocas. Un fundamento de esta naturaleza resiste el ser contrapuesto con otro de índole subjetiva, pues los hechos y la evidencia empírica no lo alcanzan por su carácter apriórico ya los otros sistemas (subjetivos) si, sin embargo, por este mismo hecho y en virtud de que el pedagogo habrá de ejecutar medidas concretas y no trabajar en el mundo de las esencias, el fundamento no resiste un análisis de su esquema conceptual ya las posibilidades que tiene de explicar los hechos tal como ocurren.

b) Considerar el valor más allá del hecho empírico y de esta forma comprender a las situaciones relacionadas con el conflicto educativo, como vivencias circunstanciales. Si el valor está más allá de estas vivencias, y se considera al conflicto como un valor, entonces el pedagogo puede actuar sobre las mismas, pero la solución al conflicto quedará definitivamente fuera de sus normas, a cargo de la misma esencia superior, infinita, de la cual dependen en última instancia los valores mismos.

La axiología, se integra entonces, con las aportaciones dialécticas de ambas doctrinas y fortalece su corpus teórico cuando analiza las lagunas o los aciertos que ambas presentan: El subjetivismo sostiene que no hay valor sin valoración: pero incurre en negar el elemento objetivo racional. El objetivismo, a su vez, indica la importancia de las cualidades objetivas, pero deja de lado la reacción del sujeto frente a tales cualidades (79). Ello nos dirige a pensar que si bien la valoración no es sinónimo de valor si es un elemento necesario (aunque no suficiente), al que se le tiene que agregar el elemento objetivo. El Valor es por lo tanto el resultado de la integración sujeto-objeto, o como lo estableciera A. Sánchez Vázquez (80) de la "humanización" de los elementos preferentemente fácticos, pero considerando las características de dichos elementos. El conflicto educativo de acuerdo con lo anterior, se presentará calificado como tal en función de los criterios y racionalidad de los sujetos relacionados con el mismo, pero considerando definitivamente los elementos fácticos que intervengan en su manifestación.

Cuando se pretende proceder a la detección pedagógica se trabaja necesariamente con situaciones que tienen distinto significado o valor para diversos sujetos. Al considerar un valor integrado tanto por propiedades humanas como por naturales, cada sujeto incorpora sus propias vivencias y experiencias para considerar conflictiva una situación determinada. Por eso una situación puede resultar un conflicto educativo para un individuo o grupo de individuos en particular y no ser así para otro, o para el propio

profesionista. Esto plantea una dificultad muy especial para el pedagogo porque parecería que puede proceder como Perry y el subjetivismo, es donde finalmente el relativismo nos puede llevar a una posición en donde el conflicto se perfila como la necesidad de conciliación, o proceder de acuerdo a una jerarquía de valores en donde su exclusiva apreciación sea la que prevalezca sobre las demás, o el punto de referencia, fundamentándose en su experiencia profesional, como Scheller se fundamenta en la "intuición emocional", para argumentar a favor de jerarquías de valores absolutos que coinciden con la cultura europeo-occidental de la que él mismo es representante. En este punto resulta entonces importante mencionar que la "experiencia profesional" no es la "intuición emocional" y que va modificándose con cada caso que se trata profesionalmente, por lo que resultaría un importante elemento para el profesionista, pero no un fundamento unívoco como para basar exclusivamente en ella la detección de un conflicto educativo. Ante esta situación surgen las cuestiones de qué otros elementos han de considerarse para comprender lo axiológico dentro de la fase de detección pedagógica. A esta cuestión se tratará de responder a continuación.

Cuando se trata de hechos empíricos o acontecimientos concretos, como sucede con el elemento fáctico del conflicto educativo, la verificación y contrastación con la realidad, de acuerdo con los pasos del método científico, se convierte tanto en un referente para el análisis y estudio del caso, como en un fundamento para decidir en torno a la presencia o ausencia de un conflicto educativo determinado. Sin embargo por lo que se refiere al elemento axiológico, debido a sus características metaempíricas, que trascienden a la experiencia inmediata, es necesario proceder de diferente forma, y considerar mínimamente los siguientes aspectos:

- I. *Atender la perspectiva de la situación por parte de cada uno de los sujetos que intervienen, incluido el profesionista, y determinar su esquema conceptual, y cómo explica lo que le sucede en el caso.-* Antes de confrontar otras explicaciones con la suya propia, el pedagogo debe considerar cada una en su individualidad dando lugar a los dos aspectos antes mencionados, identificando desde luego, qué papel juega el sujeto en la situación, qué intereses tiene involucrados en el caso, cuál es su esquema de lo que "debe ser", cuáles son los valores al respecto, qué tantos elementos de hecho no conoce y cómo explica los que conoce. Todo ello antes de proceder a calificar una situación determinada como "conflicto educativo" y, tomando en cuenta que un conflicto surge para alguien, por algo y no como tal por contraponerse con esquemas teóricos inamovibles.
  
- II. *No confundir la manifestación de los hechos con lo que sabemos de los hechos.-* Frecuentemente se tiende a saltar de la detección a la propuesta de soluciones (ensayo), lo cual es indicador de que se está trabajando con conflictos educativos "a priori"; la detección no es una fase acabada en sí misma (81).

Aún habiendo llegado a la fase de ejecución, pueden surgir nuevos elementos que permitan replantear (82) el caso nuevamente. El conflicto educativo no resulta ser tal porque uno de los sujetos involucrados así lo determine. De hecho, puede darse el caso de que algunos de los sujetos directamente afectados considere que están frente a un conflicto educativo y otros sujetos del mismo grupo no lo considere así, en función de lo que cada uno conozca o experimente de la situación. Es aquí donde la capacidad comprensiva de sus respectivas explicaciones de los hechos, resulta un elemento de gran interés para el pedagogo.

- III. *El conflicto educativo no puede existir sin algún sujeto que lo considere como tal.*- El pedagogo, desde luego, se encuentra incluido en esta afirmación. En este sentido se está trabajando como dos niveles de valoración: a) lo que el profesionista y los sujetos involucrados evalúan como situación conflictiva o no conflictiva de acuerdo con los hechos. En este caso puede plantearse un conflicto educativo para uno de los sujetos y no para todos, o para el profesionista como en el caso anterior vinculado con el .saber. en torno a la situación conflictiva, o por las convicciones y valores , de cada sujeto. En el esquema se plantea como el nivel 53; y b) la que se considera conflictiva una vez tomados en cuenta los hechos y los valores involucrados (nivel C). El siguiente esquema pretende ilustrar la situación.

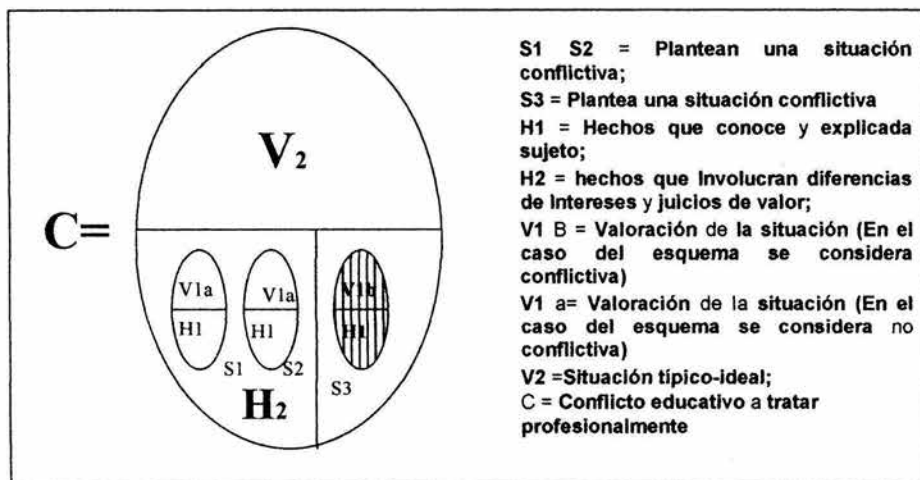


Figura No.1. Consideración de los valores en la manifestación del conflicto



Desde luego la realidad no se presenta como ya se mencionó, con una división tan nítida entre hechos y valores cuanto más si se lleva a cabo la relación dialéctica objeto-valoración de la que ya antes se ha tratado, sin embargo, lo que pretende destacarse en esta ocasión es que para la detección, proceder de acuerdo a un conflicto ya dado o con una etapa de detección -rebasada- sería sólo actuar en función de S3 tomando a los demás elementos (S1, S2, V2 y H2) como circunstanciales o ignorándolos en el peor de los casos, pero definitivamente excluyendo el planteamiento de C, lo cual implica un proceder parcial que actúa con una perspectiva muy recortada de la realidad como referencia, por el contrario el pedagogo ha de tomar en cuenta tanto su sistema valorativo como los de los demás sujetos que intervienen, los hechos acaecidos, los diferentes conflictos de intereses que se plantean cuando un sujeto o más consideran como conflicto educativo una situación que no resulta tal para otros, etc., y comprendiendo todas estas posibilidades axiológicas y fácticas, proceder a la construcción de una situación típico-ideal que, como fue antes expuesto (83) y con las observaciones a la "racionalidad" que también se plantearon anteriormente a esta tendencia, funcione como herramienta a fin de detectar el conflicto educativo que habrá de tratarse profesionalmente. (Fig. 3)

IV. Es necesario considerar además, y subrayar que no aparece esquematizado en la figura tres, pero que no por eso es de menor importancia la actividad o índole de la relación del sujeto con la situación educativa (84). Dicha actividad constituye lo que Frondizi reconoce propiamente como la valoración y lo que en términos de detección pedagógica puede considerarse como un planteamiento inicial o parcial del conflicto. En este punto se presentan a su vez dos posibilidades que se desarrollarán más adelante (85).

Partiendo de que los conflictos educativos son fenómenos reales, que implican una acción y una posición de quien se los plantea, representan entidades únicas e irrepetibles frente a las cuales el pedagogo debe actuar profesionalmente. Aún, aquellos que se consideran repeticiones por la similitud que guardan con otros conflictos educativos de igual naturaleza (por ejemplo dos o más casos que se manifiesten respectivamente involucrando reprobación escolar del primer grado de primaria, o deserción escolar, o aegrogenia, etc.,) tienen características que los hacen ser únicos en definitiva, y que por lo mismo, plantean al experto o profesionista la necesidad de resolver cada uno individual y concretamente haciendo los ajustes necesarios al caso específico, que estas individualidades exigen a las reglas teóricas. las fórmulas generales son útiles pero tienen que ajustarse a cada conflicto en particular (86), para que trasciendan a soluciones auténticas; por ejemplo: la teoría puede explicar la realidad en forma general, pero cada situación se debe resolver en forma particular dependiendo de las características que tenga (87).

Si el conflicto, como se mencionó en el capítulo correspondiente, implica lucha o pugna entre situaciones deseadas e indeseadas; normales y anormales, aceptadas y rechazadas. De esta polarización surge la necesidad de definir en qué radica el elemento V2, distinguir

la situación y tomar un partido. Ello facilita la construcción típico-ideal y la comprensión de aquello en lo que radica el conflicto.

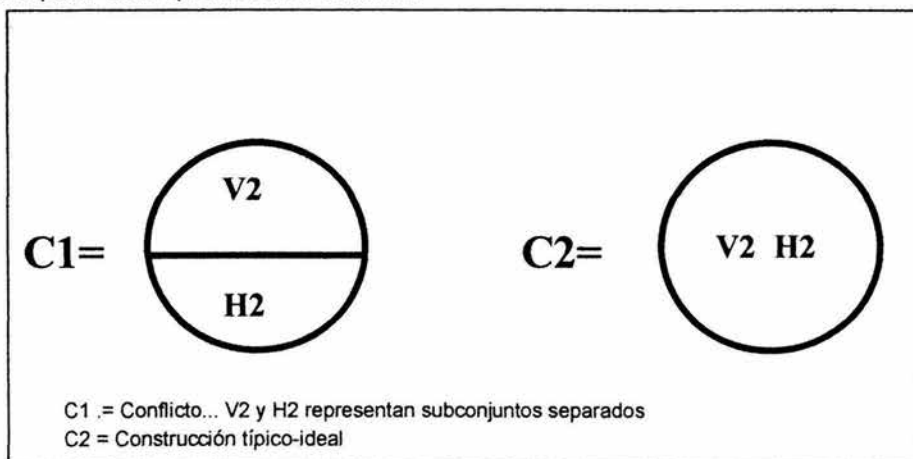


Fig. No.2. Relación del conflicto educativo con la construcción de un tipo ideal.

1.- PARTIDO.- El partido implica compromiso, rumbo, dirección. Es la actitud ante la situación educativa que puede ser favorable o desfavorable. En el primer caso, siente el sujeto la necesidad de que la situación se mantenga y la pugna o conflicto la plantean todos los factores que pueden conducir al cambio, hacia otra situación considerada desfavorable. En el segundo caso siente la necesidad de que la situación se corrija, que cambie y la pugna la plantean los factores que la mantienen, e impiden ese cambio.- El partido implica por lo anterior una actitud axiológica ante el conflicto que le permite al pedagogo valorar la situación y determinar si ésta debe conservarse ante los factores que amenazan su estabilidad, o si debe cambiarse eliminando los efectos de los factores que la sostienen. Durante el desarrollo de la fase de detección, el pedagogo ha de resolver si se encuentra frente a un conflicto o frente a un problema, y ello nos lleva a la siguiente consideración.

2.- POSICION.- Constituye la idea del lugar en que nos encontramos con respecto a la situación conflictiva, que puede ser dentro o fuera de ella. En el primero de los casos el sujeto se encuentra involucrado fuertemente en la situación, inmerso en ella y sintiéndola como propia, sus intereses se encuentran en pugna o directamente relacionados con los de otro sujeto o grupo. El profesional en este caso, de acuerdo con lo que se expuso en el capítulo correspondiente, se halla en una situación de conflicto educativo.- En el segundo caso, el sujeto siente que opera una situación ajena, que no le pertenece, en este caso, sin sentirse involucrado tiende a cosificar la situación, los hechos, los valores y los sujetos que intervienen en ella, ya actuar en consecuencia.



Para la detección pedagógica, resulta necesario que el profesionalista determine su propia posición y partido frente a la situación conflictiva que se encuentra tratando, y también que identifique la posición y partido de los sujetos involucrados en ella, pues son elementos necesarios tanto para determinar la aceptación o rechazo ante la situación, como la presencia de un conflicto o de un problema educativo y con estas bases proceder a la realización de las siguientes etapas metodológicas.

IV. Finalmente, también dentro de esta etapa, puede recurrirse al uso de la tipología, ya sea la que se presentó anteriormente o cualquier otra. De hecho cuando se identifica una situación conflictiva como un problema de orientación, de formación docente o de capacitación por ejemplo, se está recurriendo a esta alternativa. Debe advertirse, sin embargo que las determinaciones tipológicas o el situar a determinado conflicto como un fenómeno de cierto tipo, ha de hacerse en esta fase metodológica, sólo como punto de partida y no, por el contrario, como el sitio de llegada. Reconocer las características de un conflicto educativo, como se destacó en el punto anterior, implica detectarlo en su especificidad. Al recurrir a la tipología se toman en consideración distintos elementos tales como las relaciones fáctico-axiológicas, los sujetos afectados, las instancias institucionales, la situación de evaluación o manifestación educativa y estos elementos nos permiten, al procurar identificarlos en la situación concreta, perfilar el conflicto educativo ante el cual estamos ejerciendo, sin embargo, no se trata de encasillar una situación y proceder a ubicarla, factorizarla etc., de acuerdo con la etiqueta que le hayamos puesto, sino que la detección se estará reformulando o reconfirmando hasta el último momento del ejercicio profesional o ejecución, y por este hecho la tipológica puede así mismo verse modificada añadiendo nuevos tipos de conflicto o eliminando aquellos que causen confusiones.

Otra cuestión importante respecto al uso de la tipología en la detección es que esta no constituye una construcción típico-ideal, y resulta necesario subrayar en qué radica la diferencia:

En el caso de una construcción típico ideal, se trata de formular un "deber ser" ajustado a elementos racionales, frente al cual se comparan los hechos" para detectar en qué radica el conflicto, considerado como el punto de discrepancia entre lo que es y lo que debe ser.

En el segundo caso al recurrir a la tipología, por otra parte, se está tratando de identificar el tipo de conflicto no únicamente comparando elementos axiológicos y fácticos, sino perfilando la situación conflictiva ante la que esté el profesionalista actuando mediante la identificación en ella de elementos estructurales presente en otras, también conflictivas (y que por ello no se consideran como paradigmas o "deber ser" que consisten en abstracciones de casos de conflictos educativos y no en tipos ideales).

Por lo anterior, se puede afirmar que, para el caso de la detección, el tipo ideal representa una situación no conflictiva ante la cual se comparan los hechos concretos, precisamente para detectar el conflicto, y la tipología consistente en la disposición clasificada de acuerdo

con ciertos criterios, de posibilidades de conflictos educativos, ante la cual se perfila el problema frente al que actúa el pedagogo específicamente, para proceder a la siguiente fase o ubicación.

#### 4.1.3. RECAPITULACION DE LA FASE DE DETECCION

La detección es la fase de MEPP en donde se identifica la presencia o ausencia de un conflicto educativo (88) como talo como problema, ante el cuál el pedagogo habrá de ejercer profesionalmente, y las características que lo definen en su unicidad.

Esta fase puede presentarse al profesionista como "rebasada" al plantearsele al pedagogo un problema dado de antemano, pero, en todo caso habrá de reconstruirse éste. Como el planteamiento del conflicto educativo implica inicialmente la presencia de elementos axiológicos y fácticos, la detección habrá de dar cuenta de ellos. En el caso del análisis de los hechos sociales, la tendencia en los planteamientos metodológicos por parte del profesionista, debida su formación académica, el contexto en el que se desenvuelve, o a sus intereses particulares, puede afectar significativamente no sólo la fase de detección sino todo el desarrollo del MEPP, pero resulta especialmente evidente en esta etapa porque de ella depende la consideración de una situación determinada como conflictiva o no.

Cada tendencia metodológica implica aportaciones y desventajas durante la detección, y por ello, al conocer su origen y sus supuestos, debe considerárseles dialécticamente, antes de proceder de forma ecléctica o por el contrario convertir a alguna de ellas como marco estricto de referencia, pero sobre todo han de buscarse nuevos caminos que respondan a nuestras características particulares.

La comprensión de los valores es otro elemento fundamental para el desarrollo de la detección pedagógica. Igualmente que ocurre con las tendencias planteadas, la influencia de una doctrina subjetivista, objetivista, o una consideración dialéctica repercute en la realización de esta fase. Tomando en cuenta lo antes mencionado, la detección pedagógica, amerita la presencia de cinco aspectos cuya realización el pedagogo ha de vigilar en su ejercicio.

- I. Comprensión (89).- Identificar cómo comprende el conflicto cada uno de los sujetos involucrados, incluido él mismo;
- II. Desdoblamiento.- No confundir los hechos con lo que se sabe de los hechos;
- III. Valoración.- Proceder de acuerdo con la construcción de tipos ideales para evidenciar el conflicto, determinar los niveles de valoración que define su presencia;
- IV Acción.- Identificar la actividad o índole de la relación del sujeto con la situación educativa; y
- IV. Clasificación.- Considerar la posibilidad de recurrir ala tipología como referente.

Por último, la detección no constituye una fase acabada en torno a la cual giran y se desarrollan las demás, sino que se revisa o reformula con la realización de cada una de las otras fases. Una vez agotada exitosamente la última fase metodológica o ejecución, se puede decir que la detección y el proceso de redetección han finalizado.

De acuerdo con lo anterior, la detección puede ser esquematizada como se aprecia en la figura No.3.

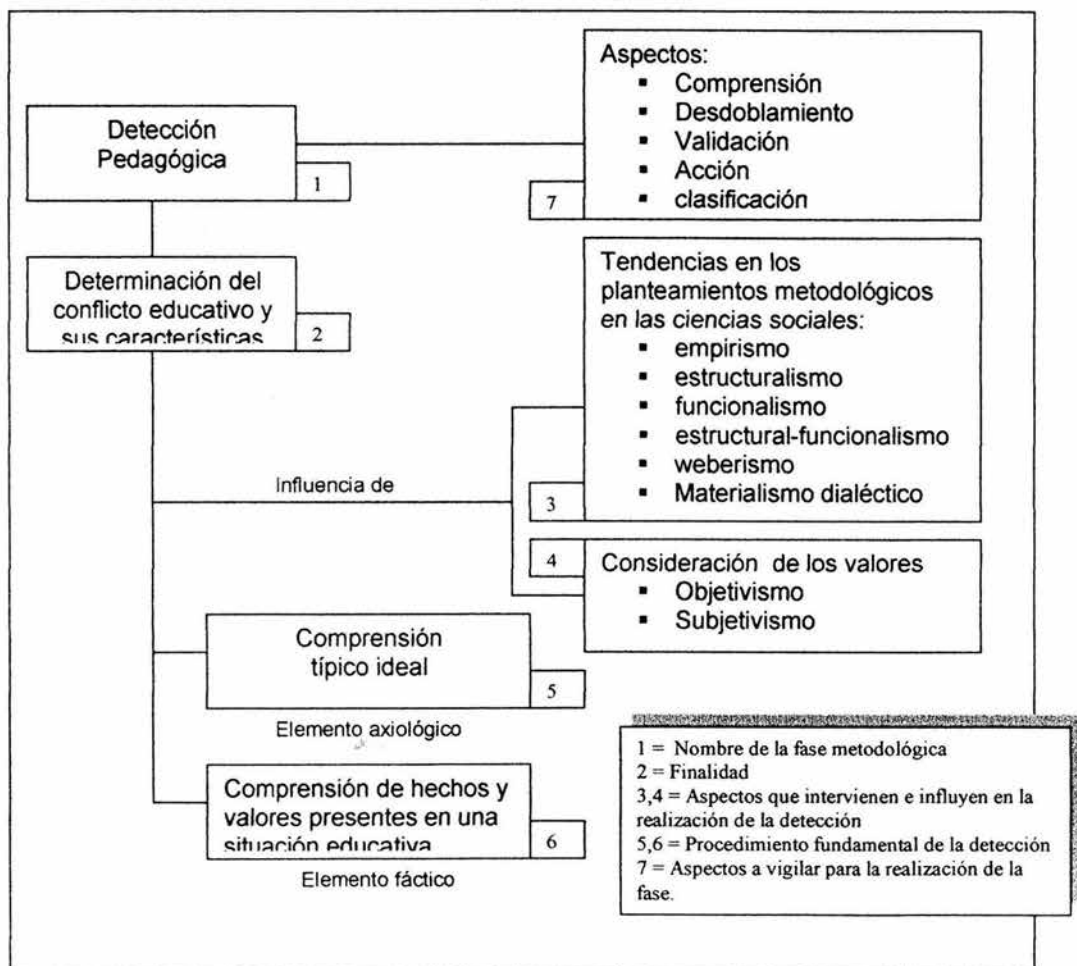


Figura No. 3 Detección

- 1 M.E. Castells y S. Ipola. *Metodología y epistemología de las Ciencias Sociales*. Madrid, Ed. Ayuso, 1975, p. 137-141
- 2 Francisco Larroyo, *Diccionario Porrúa de Pedagogía*. México, Ed. Porrúa, 1982, p. 225.
- 3 John Locke. *Ensayo sobre el entendimiento Humano* México, Fondo de Cultura Económica, p. 25
- 4 Angel Espinoza y Montes. "¡Es como volver a empezar! Redescubrimiento de las formas operatorias del quehacer docente. El sustento empírico de Hume." En: *EDUCERE. Revista de Educación y Práctica Pedagógica*, México, Año III, Vol. 7, 1990, p. 22
- 5 José Antonio Alonso *Metodología*. México, Editorial Hispánica, 1989 p. 51.
- 6 Leopoldo Zea. *El positivismo en México. Nacimiento, Apogeo, decadencia.*, México, F.C.E., 1968, p. 40-41
- 7 José Antonio Alonso *Op. cit.* p. 52.
- 8 Ramón Xirau *Introducción a la historia de la filosofía*. México, UNAM, 1990, p. 309.
- 9 *Idem.*
- 10 Charles Darwin por ejemplo, postuló la selección de estas leyes fundamentales en la selección natural de las especies, en los hechos de la supervivencia de aquellos seres mejor adaptados.
- 11 "El hecho general es la explicación universalizada de los hechos particulares" Ver Ramón Xirau, *Op. cit.* p. 311
- 12 Alonso *Op. cit.* p. 56.
- 13 Gutierrez y Brenes. *Teoría del método de las ciencias sociales*. Costa Rica, Editorial EDUCA, 1971, pg. 429.
- 14 Pouillon Jean -Godelier -Bordieu. *et. al. Problemas del estructuralismo*. México, Ed. Siglo XXI Editores, S.A., 1967, p. 1-25.
- 15 *Idem.*
- 18 *Ibid.* p. 5.
- 17 Algunos autores se manejan conceptos sinónimos en el caso de términos tales como organización, disposición, orden, arreglo, etc., Ver Bordieu Pierre "Campo intelectual y proyecto creador" En: Pouillon *Op. cit.* p. 135-182. Sin embargo Pouillon establece que la distinción entre estructura y organización hace la diferencia entre realidad y apariencia en el estructuralismo.
- 18 Risieri Frondizi define la estructura como aquella que tiene propiedades que no se encuentran en ninguno de los miembros o partes constitutivas, ni en el mero agregado de ellas. Por eso hay siempre novedad en la estructura auténtica, y lo importante es el tipo de totalidad que surge de la relación de los miembros que la forman.
- 19 Maurice Godelier. Sistema, estructura y contradicción en El capital En: Pouillon *Op. Cit.* p. 50-78
- 20 Pouillon. *Op. Cit.* p. 12.
- 21 Claude Levi-Strauss "Esta organización lógica es lo que se ha llamado antes configuración: es propiedad de lo real, en el sentido de que tiene en si su propia explicación" *Apud* por Pouillon *Op. Cit.* p. 15.
- 22 M. A. Halliday. *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, México, F.C.E. 1986. p. 10.
- 23 Las leyes de la educación funcional son: a) el ejercicio de la función como base de su desarrollo, b) desenvolvimiento gradual, c) ejercicio como satisfacción de necesidades y d) las funciones se generan de acuerdo con las edades. Ver. Francisco Larroyo *Op. cit.* p. 307
- 24 Emilio Durkheim. *Educación y Sociología*. Buenos Aires. Col. Taurus. 196p.
- 25 *Idem.*
- 26 Fromm define al carácter social como: "el núcleo de la estructura de carácter compartida por la mayoría de individuos de la misma cultura, a diferencia del carácter individual que es distinto en cada uno de los individuos pertenecientes a la misma cultura".
- 27 Juan Carlos Geneyro de Buen. "Pedagogía y/o Ciencias de la Educación: Una polémica abierta y necesaria" En: Ducoing W. Patricia (Comp.) *Formación de profesionales de la educación*. México. UNAM-UNESCO-ANUIES, 1990, p. 178.
- 28 Como los conceptos de estructura y función difieren entre algunos de los autores representativos de esta tendencia, se citan los conceptos manejados por Parsons sobre estos términos: Estructura de un sistema es el conjunto de propiedades de sus partes componentes y de sus relaciones y combinaciones que, para un conjunto particular de propósitos analíticos pueden tratarse lógicamente y empíricamente como constantes dentro de límites definidos.; la función por su parte "plantea el problema de una mediación entre dos categorías fundamentales de exigencias: las Impuestas por la relativa constancia o el estado determinado de una estructura, o las impuestas por el dato de la situación que rodea exteriormente al sistema" Ver: Parsons Talcott "Algunas consideraciones en la teoría del cambio social" En: Etzioni A. *Los cambios sociales*. México. Ed. FCE. 1974, 84-85 pp.

29 La observación de los fenómenos que nos expresan la realidad por sí mismos nos permite conocerla. Las teorías formuladas resultan dependientes de los hechos.

30 Talcott Parsons. "Conferencia pronunciada ante la asamblea nacional de investigaciones médicas" /en/ *Social classes and Class conflict in the Light of Recent Sociological Theory*. NY. Free Press, 1954. pg. 53.

31 Parsons, Talcott. *The structure of social action*. New York. Free Press Paperback. 1968, 81-84 p.p.

32 José Antonio Alonso, *Op. cit.* p. 56-70

33 El marco teórico parsoniano concibe las diversas estructuras sociales como "todos constituidos para la agregación de individuos cuya funcionalidad o contribución al mantenimiento del sistema queda asegurada por el buen desempeño de su rol" Ver: Alonso *Op. cit.* p. 67.

34 Parsons establece los siguientes niveles: a) Ciencia como el intento de adquirir un conocimiento cognoscitivo y racional de la experiencia humana con métodos empíricos y b) teoría como la formulación de proposiciones empíricas y sus interrelaciones lógicas en relación directa con la observación de los hechos y la verificación empírica de tales proposiciones" Parsons. *Op. cit.* p. 24. *Apud* Alonso, *Op. cit.* p. 65.

35 Parsons. *Op. cit.* 1966.

36 Salomón, Magdalena. "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social" En: *Perfiles Educativos*. No.8 abril-junio. 1980. CISE- UNAM. p. 11.

37 Aunque menciona otras fuentes socializadoras como la familia o la iglesia; la escuela y específicamente el salón de clases es el que encuentra más incidencia; de acuerdo con Parsons; para el cumplimiento de dicha función. 38, *ibid.* p. 13.

39 Max Weber. *Economía y sociedad*. México, FCE.1980. T.I. p. 5.

40 Por acción se entiende una conducta humana con sentido subjetivo es decir, con participación de la intencionalidad del sujeto. Cuando un obrar de esta naturaleza es motivado y condicionado por las conductas de los individuos con los que se relaciona el sujeto; estamos frente a una acción social. Ver: Adriana Andrade Frich "Max Weber y la educación" En: *Perfiles educativos* No.11. enero-marzo. 1981. CISE-UNAM. p. 21.

41 Adriana Andrade. *Op. cit.* p. 21.

42 Max Weber *Op. cit.* p. 15.

43 Madeleine Grawltz. *Methodes des Sciences Sociales*. Paris. Ed. Dalloz. 1974. p. 131.

44 Alonso *Op. cit.* p. 84.

45 Andrade. *Op. cit.* p. 22.

46 Karl Marx y Federico Engels. *Obras Escogidas*. México. Editorial Progreso. p. 534. T. II. 1973.

47 M. Grawltz *Apud*. Alonso *Op. cit.* p. 105.

48 Ante el empirismo Marx opone la recurrencia a la conceptualización general no como resultado de la actividad científica sino como un requisito para el desarrollo de la misma.

49 Con consideraciones como estas, se descubre asimismo que "tales leyes naturales eternas" encubren relaciones sociales que salvaguardan los intereses de la burguesía. Ver: Karl Marx. *Op. Cit.* p. 539.

51 George Lucacks. *Historia y conciencia de clase*. México. Editorial Grijalbo. 1969. p. 15.

52 K. Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la Economía política*. T. 1. México. S. XXI. 1976. p. 31.

53 *Idem*.

54 Giuliano Della Volpe "Rousseau y Marx"; Luporini C. "la dialéctica revolucionaria"; Lowy Michael "Sobre el método marxista"; George Luckaks "¿Qué es el marxismo ortodoxo"; para citar algunas de las más conocidas.

55 Garza Toledo, Enrique M. de la. *El método del concreto-abstracto-concreto*. México. UNAM-ENEP Aragón. 1989. pg. 5. El mismo autor cita a Lenin: "...el hombre no puede captar, reflejar la naturaleza como un todo en su integridad; en su totalidad inmediata; sólo puede acercarse eternamente a ella; creando abstracciones; conceptos; leyes. Resulta imposible tener la mera noción del alguna cosa si no se forma un concepto" Cuadernos filosóficos. Buenos Aires. Estudios. 1974.

56 *Ibid.* p. 8.

57 *Ibid.* p. 10.

58 El eclecticismo a diferencia de una posición dialéctica; en donde tesis y antítesis dan lugar a la síntesis en un espiral indeterminada; no se encuentra coherentemente articulado.

59 M. Frouet. *Sodoma y Gomora*. México F.C.E. Breviarios p. 38

61 Rizzieri Frondizi. *Qué son los valores*. México F.C.E. Breviarios p. 38-71

- 62 Posteriormente el materialismo-dialéctico planteará la valoración equilibrada de la teoría y la práctica a través del concepto praxis.
- 63 *Idem*
- 64 Jónicos Siglo VI antes de Cristo.
- 65 Pitagóricos. Sócrates, Platón.
- 66 Risieri. Frondizi, *Qué son los valores*. México, F.C.E. Breviarios. 135 Novena Impresión, 1990, p. 15.
- 67 Adolfo Sánchez. Vázquez *Ética*. México. Tratados y manuales Grijalbo. 1984.113-126 pp.
- 68 *Idem*.
- 69 *Idem*
- 70 Ralph B. Perry "Realms of Value" En: *A Critique of Human Civilization*. Cambridge, Mass. Harvard University Press. 1954. pg. 3.
- 71 Perry. *Op. cit.* Id.
- 72 Rudolph Carnap "Loische Syntax der Sprache" *Apud*. Frondizi. *Op. cit.* p. 86.
- 73 *Idem*.
- 74 Doctrinas como la de Carnap Ayer y Stevenson se llaman comúnmente no descriptivas o no cognoscitivas o debido a que sostienen que los juicios éticos no son afirmaciones y, por lo tanto, no son ni verdaderas ni falsas. Las actuales teorías no descriptivas son menos extremas que las expuestas, admiten la posibilidad de dar razones para justificar un juicio de valor. Ver. Risieri Frondizi. *Op. cit.* p. 93.
- 75 Max Scheller, *Ética*. 2 vols. Buenos Aires. Ed. Revista de Occidente, 1948. p. 43.
- 76 *Ibid.* pp. 133-145.
- 76 *Idem*
- 77 Risieri Frondizi recurre a una explicación de este criterio en donde dice: "un trozo de pan o tela vale aproximadamente el doble que la mitad del trozo. En la obra de arte no sucede lo mismo; la mitad de una estatua o cuadro no corresponde a la mitad de su valor total." *Op. cit.* p. 134.
- 78 Vivencia de cumplimiento y no necesariamente placer, aunque este se derive de aquella.
- 79 Frondizi. *Op. cit.* p. 141.
- 80 *Ibid.* 115.
- 81 Aquí es necesario releer la definición original de detección y construirla nuevamente subrayando el hecho de que la detección no se presenta "rebasada", en tal caso habría que someterla concepción que se tenga de conflicto educativo al proceso que se sugiere para esta etapa y no trabajar con base en ese "conflicto" que se plantee como evidente, sin antes dudar sobre su esencia como tal y proceder en consecuencia llevando a cabo la detección.
- 82 O redetectar. En el planteamiento inicial del MEPP mencioné el término redetección para este caso.
- 83 Véase el apartado correspondiente a Weberianismo.
- 84 Se alude al término "situación educativa" y no "conflicto educativo" porque en este nivel aún no se ha determinado si es un conflicto (C1) o no.
- 85 José Isauro Elizondo Fragoso. "Posición y partido frente al conflicto educativo" México, 1989, Inédito.
86. No esta de más subrayar aquí que esto se aplica igualmente a los puntos que se señalan ahora la fase de detección, como a cada una de las etapas o fases que el MEPP plantea.
- 87 Elizondo Fragoso. *Op. Cit.*
- 88 El conflicto se presenta en una primera instancia cuando no coincide el "deber ser" con los "hechos"
- 89 Los nombres que aparecen entre paréntesis han sido asignados arbitrariamente con el fin de facilitar su esquematización.

# Ubicación



Foto: Tina Modotti. 1926. Manifestación de trabajadores

Cada vez que  
se encuentre  
usted del  
lado de la  
mayoría, es  
tiempo de  
hacer una  
pausa y  
reflexionar.

*Mark Twain*



## **4.2. UBICACIÓN**

4.2.1. Hechos

4.2.2. El pedagogo como sujeto

4.2.3. Tipología del conflicto para su ubicación pedagógica

4.2.4. Recapitulación

### **OBJETIVO PARTICULAR DE ESTE PUNTO**

- Desarrollar la segunda fase del Método de Ejercicio Profesional Pedagógico: Ubicación, como aquella etapa en donde se sitúa al conflicto como inmerso dentro de un contexto histórico que lo determina y al que a su vez determina.

## **4.2. UBICACIÓN**

La ubicación del conflicto educativo detectado como parte de la realización de la etapa anterior, acontece como un segundo momento, en la realización del Método de Ejercicio Profesional Pedagógico.

Inicialmente la ubicación se planteó como aquella etapa en que se describe el conflicto educativo en el contexto en que se plantean estableciéndose sus causas, sus relaciones con otros fenómenos no educativos, o educativos que no constituyen el centro de la adaptación del método, y sus efectos.

En esta etapa se sitúa al conflicto como inmerso dentro de un contexto histórico que lo determina y al que a su vez determina.

El conflicto educativo implica, como ya antes se mencionó, en diversas ocasiones, factores de hecho y valores; ninguno de los dos se manifiesta aislado ni emanado por generación espontánea, antes bien, supone su inmersión y relación con una multiplicidad de otros hechos y valores que conforman su contexto histórico.

Como acontecimiento social que es, el conflicto educativo detenta una condición específica, es decir, se constituye en un acontecimiento único en la historia de la humanidad y ha de ser tratado por lo tanto como una "individualidad única"; de ahí deriva la importancia de su ubicación.

Los factores de hecho o valores que inciden en el conflicto educativo y el contexto en el que se plantea éste, son aspectos determinantes para la ubicación del mismo, de hecho representan la propia ubicación, sin embargo, y es muy importante aclararlo, el propio conflicto determinará una ubicación que se distinga de él y no otra, por ello mismo es que esta etapa del método de ejercicio profesional pedagógico "se presenta como subsecuente inmediata de la etapa de detección. Pero, así como la detección amerita la ubicación específica de un determinado conflicto educativo, la ubicación de éste admite y verifica la detección o, en su caso, la rechaza". (1)

Como resulta del anterior planteamiento, la ubicación pedagógica recupera y subraya la dimensión del caso a tratar por parte del pedagogo.

Anteriormente el pedagogo ha puesto en claro su "deber ser" en torno a la situación educativa y ha buscado el de los demás sujetos involucrados con la misma, y de igual manera ha detectado los hechos que se manifiestan como parte del conflicto, y estableciendo las correspondientes relaciones que le llevaron a hacerse un planteamiento claro del mismo en una forma inicial.

Ahora al contextualizarlo y ubicarlo en un tiempo y en un espacio determinados lo sitúa con hecho histórico, relacionado con otras

situaciones. Pero al hacerlo así, también deberá tener presente que, precisamente esas otras situaciones con las que se relaciona el conflicto educativo que está tratando y que son las que definen su historicidad, dependen de la interpretación que haga el pedagogo de los acontecimientos.

De esta forma, no se trata de hacer una colección de lo que pasó y caer en el papel del historiógrafo que parodia E.H. Carr (2) cuando refiere que "los hechos los encuentra el historiador en los documentos, lo mismo que los pescados sobre el mostrador de una pescadería. El historiador los reúne, se los lleva a casa, donde los guisa y los sirve como a él más le apetece".

No todos los datos que obtendrá el pedagogo y que se relacionen con su caso, tendrán algún significado para él por sí mismos. El material que ha recavado durante la fase de detección consiste sólo en su material básico, y de acuerdo a la precisión y profundidad con la que haya procedido en esta etapa le permitirán contar con material de interpretación.

Resulta falso pensar que en un caso de conflicto educativo los hechos hablarán por sí solos, ya que lo hacen en todo caso cuando el pedagogo apela a ellos, pues es él quien decide en un momento determinado a qué hechos se da paso, y en qué orden y contexto hacerlo.

Esta situación plantea claramente, por otra parte, el rol activo del pedagogo como profesional y la responsabilidad que conlleva su interpretación en este caso, pues le compete aquí la labor de la selectividad, distinguiendo entre los hechos relevantes y que tienen cierto significado y aquellos que por el contrario carecen de importancia.

La ubicación por lo tanto no consiste en la compilación del mayor número de datos vinculados con el caso a tratar para establecer el mayor número de relaciones causales, pues ello haría de la pedagogía otra cosa; una tarea interminable desde el tratamiento del primer caso; ni tampoco se trata de elaborar monografías minuciosamente especializadas.

La tarea del pedagogo en la ubicación radica en someter nuevamente a cuestionamiento el conflicto que emana de la

detección a través de la recopilación selectiva, en función de sus fines profesionales, de los datos que permitan contextualizarlo y darle al caso el carácter de histórico.

En este proceso, el pedagogo puede encontrarse con que el conflicto educativo que tan claramente planteó en la detección no es más que el efecto de otro tipo de situación que puede ser o no educativa y deberá en tal caso, tratarlo en consecuencia.

Para ejemplificar con una situación concreta muy frecuente y conocida en nuestro medio: un problema de deserción escolar de un sujeto, puede encontrar su origen en su falta de recursos económicos para continuar con la escuela, a diferencia de otro que abandone sus estudios por un problema de orientación vocacional o de aprendizaje. En ambos casos el problema que se presenta es el de la deserción, pero cuando se procede a ubicarlo se destacan distintos tipos de relaciones en ambos casos.

Cuando el pedagogo procede a la etapa de ubicación, está considerando su labor en la detección como la base o punto de partida, con todo el material y los datos obtenidos en esta etapa como su material básico, pero en ningún momento la considera acabada a manera de los cimientos de una edificación de concreto, pues un conflicto que se plantee en la detección, puede ser corroborado o no al ubicársele.

De tal forma, en la ubicación no toman lugar ni los datos surgidos de la detección, ni la opinión y experiencia del pedagogo, por sí solos, sino que lo hacen relacionados entre sí y permite el acceso al segundo estadio de la tarea pedagógica: la ubicación, que se extiende recuperando la óptica con que se presentaron los datos obtenidos y no sólo a la obtención de estos.

La ubicación por lo tanto no se basa sólo en datos, sino que vuelve a fortalecer el concepto y realización de la interpretación.

Cuando se habla de situar en un tiempo y en un espacio determinados a los acontecimientos detectados, más que hacer un listado de fechas y lugares, se trata de ubicar el sitio desde donde se interpreta y no sólo determinar qué lugar ocupan los acontecimientos en una continuidad. El pedagogo a similitud del historiador de Carr "pertenece a su época y está vinculado a ella por las condiciones de la existencia humana".

En todas las fases de este proceder metódico que se propone para la tarea pedagógica, ha de plantearse el hecho de que la pedagogía es una profesión de índole política, pero especialmente para el caso de la ubicación, porque es aquí donde la posición y el partido, aspectos que se mencionaron en el apartado anterior, juegan una relevancia fundamental.

Cuando, como hasta ahora, se rescata el papel de la interpretación en la ubicación, no se pretende que por este hecho la tarea pedagógica caiga del lado de la ambigüedad escudada en la subjetividad, por el contrario, la labor selectiva que ha realizado amerita ahora de una búsqueda exhaustiva que le permita reunir todos aquellos datos conocidos o susceptibles de serlo que sean relevantes en un sentido u otro para su caso (4) y verificar su exactitud y objetividad.

Lo anterior sitúa entonces a la detección como una selección provisional (5) que se afina y reafirma o, por el contrario, se refuta conforme avanza la ubicación.

Cuando plantea su definición de Historia, Edward Hallett la presenta como un "proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado". Especialmente durante esta etapa del MEPP, el pedagogo desarrolla en gran medida una labor de historiador, sin embargo el elemento referente al futuro está indefectiblemente presente en su tarea ya que habrá de responder a la cuestión "para qué..., con qué finalidad profesional ubico estos hechos".

Desde la etapa anterior el papel (posición y partido) del profesional se ha subrayado como un elemento fundamental, pues bien, en esta etapa resulta de carácter determinante, pues en función de lo que el profesional pretenda lograr como su servicio, es que desarrollará la etapa de ubicación. Es decir, si en un momento determinado el pedagogo se encuentra en una situación de tipo profesional, frente aun conflicto educativo, la propia relación jurídica que se forma le confiere responsabilidades y compromisos, derechos y obligaciones y de acuerdo con los mismos se irán planteando sus objetivos y finalidades representarán la guía que perfila los límites de la ubicación. De tal manera que retornando las ideas del autor antes mencionado, en la ubicación pedagógica además del proceso de interacción entre el pedagogo como sujeto y los hechos, entran en juego el conjunto de compromisos y

vínculos jurídico-político- sociales que el pedagogo adquiera como parte de su acción en un problema social concreto, es decir, la finalidad con la que se responsabilice profesionalmente.

La consideración de los tres elementos mencionados, se plantea como sigue para la fase de ubicación.

#### 4.2.1. HECHOS

a) Hechos.- En general, los estudios de los hechos son estudios de sus causas, especialmente aquellos de carácter histórico, como en el caso que nos ocupa.

El término "causa", sin embargo, es objeto de interminables debates debido principalmente, a su relación con posiciones de tipo determinista.

Los análisis de los acontecimientos en donde los efectos aparecen encadenados a sus causas en secuencias claras y ordenadas de la cuáles se desprendía, como consecuencia, la formulación de leyes de carácter mecánico, encierran peligros como los ya expuestos en el apartado anterior relativo a las distintas tendencias que influyen en la detección.

Por ello, algunos estudiosos se refieren al concepto "causa" como "interpretación" o "explicación" o hablan de "lógica" o "lógicas". E inclusive, existen análisis de corte funcionalista que profundizan sobre cómo ocurren las cosas y se desentienden del "por qué".

Como puede apreciarse, las tendencias en los planteamientos metodológicos de las ciencias sociales permean todo el desarrollo del MEPP y, desde luego, también se encuentran reflejadas en trabajos como esta tesis, para efectos de la cual, el término causa será conceptualizado como aquel acontecimiento relacionado con el detectado como el conflicto educativo que representa el caso de atención profesional del pedagogo, mismo que puede ser su efecto o, sin llegar a serlo en su totalidad, sí verse afectado por tal acontecimiento (como causa) en alguna forma. Ante ello, el

pedagogo encuentra para desarrollar esta etapa, la necesidad de proceder a establecer:

1) Relaciones causales.- Un acontecimiento, un conflicto educativo determinado, responde a un conjunto heterogéneo de causas económicas, políticas ideológicas, de salud, etc., que se presentan a corto, mediano o largo plazo.

De acuerdo con Ceniceros Cortés Jesús, (6) la causalidad puede interpretarse: en términos generales como una acción subordinada a una regla, general y totalmente, o en lo particular como una acción relacional o una especie dinámica entre dos fenómenos cualitativamente diferentes.

En el primero de los casos se tiende a borrar el concepto de acción, de dinámica y por lo tanto se pierde la propia causa, pero en el segundo, en la acción relacional desaparece la noción de regla general y se hace manifiesto que cada caso que se presente al pedagogo es singular cualitativamente.

Por otra parte, también de acuerdo con lo expuesto por este mismo autor en "Elementos de Metodología" (7), jamás podremos saber la causa última del fenómeno dentro de una cadena causal. Si se quisiera agotar el conocimiento causal de un fenómeno, habría que tener presente la totalidad del devenir, ya que toda idea del devenir contribuye precisamente -finalmente- en la producción del efecto singular que forma el objetivo del análisis. y por tanto en la explicación de este efecto. Trasladando esto al ámbito que nos ocupa, el de la pedagogía, se reitera la propuesta de que es la finalidad en el ejercicio profesional uno de los aspectos que plantean los límites del estudio de relaciones causales en el caso del conflicto educativo, es una de las razones necesarias en este tipo de estudios y que, junto con las otras dos mencionadas (sujeto y hechos) conforman la razón suficiente para pasar a la fase de factorización.

El objeto de identificar los diversos tipos de causas que conforman el conjunto heterogéneo al que responde la manifestación del conflicto educativo, radica no sólo en conocer con mayor exactitud la situación que demanda los servicios profesionales de pedagogo, sino de precisar cuales son aquellas otras circunstancias con las que se encuentra relacionada y de qué naturaleza son, para identificar así mismo dentro de qué ámbito profesional se comprende su tratamiento, si es que este no se halla en el



pedagógico (8). Todo ello en su momento dará elementos para la elaboración del dictamen.

Aunque definitivamente los procedimientos de reflexión analítico-sintéticos intervienen en todas y cada una de las fases de MEPP, bien podría decirse que especialmente los tres primeros resultan procederes analíticos. Sin embargo hay que puntualizar que lo mismo que ocurre en un modelo inerte de un organismo vivo, en el que el estudio de sus partes por separado no se acerca siquiera a una imagen fidedigna del todo en su dinámica y complejidad, sucede en un caso como éste, en el que cada parte del todo es diferente al mismo sin dejar por ello de constituirlo.

La ubicación que permite al pedagogo identificar cuáles otras circunstancias, educativas y no educativas, se encuentran relacionadas con su caso, también le permite ir visualizando en cuáles de ellas se encuentra limitado para intervenir y debe recurrir, por lo mismo, a solicitar la intervención de otro tipo de profesionales.(9)

Sin embargo para llegar a un dictamen de esta naturaleza aún faltan por desarrollar otros aspectos del MEPP y de esta misma etapa que se desarrolla ahora, puesto que el profesional de la pedagogía cuenta con tiempo y recursos económicos limitados que también intervienen, si no directamente en la manifestación del conflicto, si en su tratamiento y que por lo mismo han de precisarse desde esta segunda fase metódica y, por otra parte la situación y posibilidades de (los) sujeto(s) pasivo(s) en la relación profesional, pero sobre todo en la ponderación que se haga de cada una de las circunstancias relacionadas con el conflicto educativo, habrá de dirigir hacia la dictaminación, en su caso, de un tratamiento especializado en otros campos profesionales. En otras palabras, si se cuenta con un conjunto de recursos temporales y económicos limitados (identificados y precisados durante esta fase de ubicación), su asignación al tratamiento de los elementos que intervienen en la manifestación del conflicto, será de acuerdo con la jerarquía que se establezca de estos elementos, en función con su vinculación con el conflicto mismo. Si se asigna el mayor tiempo y recursos a buscar resolver un problema político relacionado con nuestro conflicto educativo, por ejemplo, que resulte muy importante en sí mismo pero poco relevante para el conflicto educativo de que se trata, comparado con otras situaciones (por ejemplo psicológicas o de salud) más relevantes, se contribuirá mucho a la solución de tal problema político y muy poco a la del

educativo, con lo que el pedagogo se encontrará al perder de vista sus objetivos y competencia profesional, inmerso en una situación para la que no fue solicitado o ante la cual se encuentra sin instrumentos o simplemente es incompetente. Esto nos lleva a subrayar y hacer la aclaración sobre el hecho de que si bien es verdad que el conflicto educativo responde aun conjunto heterogéneo de causas, no todas ellas están relacionadas entre sí, ni con el conflicto educativo de igual manera. Ponderar su relación es tarea del pedagogo durante la factorización, sin embargo para estar en condiciones de desahogar tal tarea antes ha de establecer antes:

2) Relaciones intrínsecas.- Como se anotó anteriormente, el fenómeno y el conflicto educativo responden a un conjunto heterogéneo de causas, sin embargo no sólo se trata de establecer cuántas, cuáles son, en qué consiste cada una de ellas ya qué ámbito profesional o científico pertenecen, sino establecer "cierta jerarquía causal que fijará las relaciones entre unas y otras", (10) sin perder de vista, desde luego el conflicto educativo.

A este respecto hay dos citas (11) que resultan importantes: "la ciencia avanza a la vez a la variedad y la complejidad y la sencillez y la unidad. Este doble proceso aparentemente paradójico es condición necesaria para el conocimiento"; y la segunda de Bertrand Russell: "cada pasa adelante de la ciencia nos aleja más de las bastas uniformidades primero observadas, llevándonos a una mayor diferenciación de los fenómenos antecedentes y consecuentes ya un círculo cada vez más dilatado de antecedentes reconocidos como relevantes".

Por lo que se refiere a la primera, para nuestra labor pedagógica en el caso del MEPP y de la ubicación, resulta importante tener en mente lo que propone Poincare en el sentido de la variedad y complejidad que implica ubicar un conflicto educativo y el conjunto de relaciones causales que supone cada caso es un universo en si mismo; pero es necesario subrayar también que cada caso es único y aunque de hecho complejo y conflictivo, su planteamiento es términos sencillos y claros permite su tratamiento profesional, (12) la complejidad en los hechos no es sinónimo, ni justificante para el planteamiento ambiguo que el pedagogo se haga de los mismos y la ubicación, como su propio nombre lo indica, pretende lo contrario.

En la necesidad que tiene el pedagogo de comprender en qué radica el conflicto educativo que pretende tratar, le resulta indispensable simplificar la multitud de posibilidades que le presenta la realidad, y a ello puede acceder identificando la relación que existe entre unas y otras (circunstancias y causas), subordinándolas o planteando cierto orden y unidad. Esta simplificación no debe perder, sin embargo, de vista el proceso dialéctico antes aludido que, por otra parte, le conducirá a la multiplicación de causas.

La ubicación, en consecuencia viene a significar que el pedagogo identifique una multiplicidad de causas y que comprendiéndolas, las plantee en una forma simple y sencilla que le permita ponderarlas posteriormente.

Con la finalidad de lograr la comprensión y consecuente ubicación del conflicto educativo, puede tenderse entre otras hacia dos posiciones: la posición determinista unilateral coherente con la tendencia del positivismo lógico en cuanto establece que "todo cuanto ocurre tiene una o varias causas, y no podía haber ocurrido de otro modo más que si algo, en la causa o las causas hubiese ocurrido de otro modo más que si algo, en la causa o las causas hubiese sido asimismo distinto" (13). El ser social cuyo comportamiento y acciones no tiene una causa definida e incorpora actos de tipo volitivo, resulta de acuerdo con el mismo autor citado, una abstracción para esta posición.

Sin embargo, según J. Rulff, el afán determinista se entiende más como un intento del ser humano por comprender lo que acontece en la realidad que le rodea, que como un hecho en la realidad misma. En sus palabras (14) la ley de la causalidad no nos viene impuesta por el mundo, acaso sea el mejor método de adaptarnos nosotros al mundo.

El peligro que encierra, no obstante, una posición determinista unilateral en el caso de la ubicación pedagógica, es que lleva al profesional a pensar que los hechos o el conflicto educativo, dadas ciertas causas, no tuvo más remedio que haber ocurrido y es menester entonces lanzarse en la búsqueda de tales causas para que, al abolirlas, quede anulado igualmente el conflicto que se presenta como efecto. Los resultados de tales reflexiones saltan a la vista; por una parte no sólo se simplifica en demasía a la situación a tratar profesionalmente, sino que se cae en la

ingenuidad de querer ver al hombre y la sociedad funcionando como un reloj, y por otra parte se niega tajante y llanamente la posibilidad de considerar que las cosas hubiesen ocurrido de otro modo, que al proceder tomando medidas en contra de los factores causales no se promueva en absoluto la solución de conflicto educativo alguno.

La ubicación pedagógica, por el contrario, también implica el examen de las posibilidades del acontecer de las cosas de diferente manera y no sólo como ocurrió -porque tenía que ocurrir. Ello arroja elementos que habrán de ponderarse durante la factorización (las posibilidades también pueden valorarse) diversas consideraciones hipotéticas para el ensayo y alternativas para los casos en que el ejercicio profesional de la pedagogía tenga como finalidad la prevención de un conflicto y no su solución. Además, por otra parte reconsidera y ubica los -deberes ser- aludidos en la detección, así como los modelos típico-ideales que se presentan para evidenciar un conflicto determinado. En tercer lugar, dar paso a tomar en cuenta como pudieron haberse presentado los hechos que constituyen el conflicto educativo, proporciona nuevos elementos para la redetección.

La posición que da cabida al azar constituye el extremo opuesto al determinismo unilateral y da paso a la consideración de los elementos de coincidencia casual. El conflicto educativo, de acuerdo con esta posición, no se presenta determinado por un conjunto diversificado de causas identificables sino que es el resultado de una variedad de factores que casualmente ocurrieron a un conjunto de sujeto en un tiempo y un espacio determinados.

Como toda posición extrema, esta también conlleva riesgos para el quehacer pedagógico y entre otros se encuentra la imposibilidad de tener acceso a la prevención del conflicto educativo, pues en virtud de la singularidad con que acontecen las situaciones azarosas y de la improbabilidad de su repetición habría que esperar hasta que los acontecimientos ocurriesen para identificar cómo se dieron las circunstancias casuales relacionadas con el conflicto educativo en cuestión.

Por otra parte, plantea al accidente en la historia como algo que ocurre sin que logremos comprenderlo plenamente. Aunque ello represente una fortaleza en donde el pedagogo puede escudar y justificar su ignorancia de las circunstancias que se plantean en la

ubicación del conflicto educativo, sus connotaciones éticas son cuestionables.

De acuerdo con Edward Hallet en un grupo o nación que navega por los acontecimientos históricos con vientos adversos, las teorías que destacan el papel del azar o del accidente en la historia son las que prevalecen (15). Algo parecido ocurre en el caso de la ubicación pedagógica, la relación entre la poca comprensión, la dificultad de acceso a la información, la incapacidad o la ignorancia, tiende a aumentar nuestra fe en doctrinas que refuerzan lo azaroso.

En contra de esta tendencia, se postuló Montesquieu cuando señaló que "si una causa particular, como el resultado accidental de una batalla, ha reducido a un Estado a la nada, es porque había una causa general que hizo que dicho Estado pudiese hundirse con una sola batalla".

Ante ambas posiciones que parecen antagónicas, mi opinión es que el conflicto educativo, al ser un problema social se encuentra multideterminado efectivamente, sin embargo esta determinación (múltiple en cuanto que se refiere a varias y diversas causas) no puede ser unilateral. La secuencia y relación que establezcamos de los hechos que rodean al conflicto educativo, puede verse modificada por una secuencia diferente, que existe y que explica los acontecimientos de otra forma y para la que causas irrelevantes desde nuestro punto de vista, pueden resultar de la mayor importancia. Ello convierte a la ubicación por consiguiente, no en el diseño de una secuencia rígida, la nuestra, sino en la consideración de las secuencias que establezcan los sujetos involucrados en el conflicto educativo y los hechos que se den en torno al mismo como causas, efectos, o situaciones alternativas.

Una secuencia de hechos no es susceptible de verse rota por el azar, pues en cuanto se manifiesta una situación azarosa, entra a formar parte de los mapas de acontecimientos. Una consideración básica para el planteamiento que se hace de esta tesis de la etapa de ubicación, es que no existe la generación espontánea en el caso del conflicto educativo y que la ocurrencia del azar inclusive, requiere de condiciones propicias para manifestarse.

Regresando, por otra parte, a la segunda cita (Bertrand Russell), y aplicándola a nuestro campo, ciertamente la ubicación nos proporciona una mayor diferenciación de los fenómenos

antecedentes del conflicto educativo y los que se sitúan como sus consecuencias, a distinguir el espacio, tiempo y sujetos que afecta dicho conflicto, y a manifestar claramente nuestra propia postura frente al mismo, y con ello efectivamente el círculo de elementos relevantes se ve ampliado, y como el propio Russell lo destaca, es esta una posición científica.

La ubicación efectivamente amplía el espectro brindado por la detección, pero por otra parte sitúa y profundiza la comprensión del conflicto educativo a tratar por el profesionista y lo plantea (o ubica) en un red o mapa de relaciones causales que proporcionará al pedagogo una idea más clara por donde dirigir su camino en el caso de su quehacer profesional.

#### 4.2.2. EL PEDAGOGO COMO SUJETO

La ubicación del pedagogo como profesional y como sujeto también es un elemento a definir dentro de esta etapa.

A la vez que el pedagogo establece relaciones\_causales e intrínsecas y sitúa los hechos en un tiempo y en un espacio determinados, ha de considerarse a sí mismo como sujeto de la ubicación (16).

Tres elementos que toma en cuenta para ello son:

- a) Formación académico-profesional
- b) Ética
- c) Situación jurídica como prestador de un servicio profesional.

a) Formación académico-profesional.- Cada profesionista encuentra, como ya se ha establecido en capítulos anteriores, limitaciones y ventajas para la comprensión y transformación de la realidad, de acuerdo con las características de su propia formación profesional.

En el caso del pedagogo, que se enfrenta a la solución y prevención, habrá de permitirle distinguir inicialmente lo que considera educativo y conflictivo, de lo que no lo es. Aunque todo acontecimiento puede convertirse en objeto de la educación, es un hecho que no todo acontecimiento es educación, pero por otra parte existe un conjunto de instrumentos intelectuales con los que cuenta el pedagogo que le harán posible su inserción y modificación directa de la realidad, por el contrario, ante su ausencia, le plantearán la necesidad de ampliar o especializar su formación o recurrir a otros profesionistas.

De acuerdo con la información relativa a objetivos, perfiles y materias que conforman los planes de formación académica del licenciado en pedagogía (17), puede apreciarse que de manera general el egresado se encuentra capacitado para incurrir en la dictaminación de soluciones o de medidas preventivas para conflictos o problemas educativos.

Sin embargo, sabemos por las características de nuestros sistemas universitarios, que la información consignada en un momento determinado, en un plan de estudios puede resultar diferente si comparamos a éste con la realidad, a una institución, a un alumno o a un profesor de la misma asignatura con otro, y que cada caso que se presenta al pedagogo tiene las características particulares que determina precisamente su unicidad.

Por lo tanto, corresponde a cada profesional, frente a cada caso concreto ubicarse en relación con el mismo para tener elementos en este sentido, que ponderar en la siguiente etapa o factorización.

b) Ética.- Como es de nuestro conocimiento hasta ahora, no existe una obra profunda en torno a la ética profesional de la pedagogía.

A la fecha de la formación de pedagogos de mi generación (1981-1984), los programas de formación del licenciado en pedagogía de la UNAM y de las instituciones incorporadas incluían entre sus materias aquella denominada "Ética profesional del magisterio". la cual, aunque está vinculada con una profesión que se aboca a la educación, no se refiere a la pedagogía.

Sin embargo, no por no haber cursado una materia sobre ética para el caso del ejercicio de la pedagogía, el pedagogo carece de elementos de ésta índole que pueda aplicar para el desempeño de su trabajo. El aspecto de los valores que ya fue tratado en el



apartado referente a la detección nos da una idea de la importancia de este ámbito.

Existe no obstante, una diferencia respecto al hecho de considerar lo que debe o no ser respecto a un conflicto educativo quedó expuesto en el capítulo antes citado, apunta a aquello que se considera adecuado, mejor, pertinente, etc., en relación a un problema vinculado con la creación, transmisión o caducidad del conocimiento en el medio social, en tanto que lo segundo lo hace hacia lo que debe o no hacer un pedagogo ante un conflicto determinado, cómo debe proceder, y qué posición y qué partido está asumiendo en dicho caso.

Ya desde la detección como etapa precedente a ésta, ha manifestado lo que para él (el profesional de la pedagogía) "debe ser" y, contrastándolo con lo que es, ha hecho manifiesto el conflicto educativo que demanda sus servicios. Ello es lo que ahora se afirma en la ubicación, pues como ya se observó por lo que se propone como actividad de detección plantear lo que "es". y lo que "debe ser" resulta más difícil y complejo de lo que parece en realidad.

El situar (ubicar) claramente qué intereses son los que el profesional sirve con su ejercicio y si él mismo está de acuerdo con la defensa de estos, no solamente le permitirá seguir adelante con el MEPP, sino regresar y revisar en qué términos se encuentra planteado el conflicto que detectó. Podría resultar en un momento determinado que lo que fuera un conflicto educativo para su cliente no lo sea para él, puesto que lo que debe ser en esa situación, sea diferente en uno y en otro caso.

Esto no solamente repercute en el replanteamiento del conflicto (redetección) sino que además, es un parámetro para determinar si el pedagogo sigue adelante en este caso y en qué términos o con qué dirección o, por otro lado, si lo suspende o canaliza.

El ejercicio de la profesión implica elementos de carácter ético-valorativo que pueden verse modificados de acuerdo con la cultura o el gremio al que se pertenezca, pero sobre todo que se forjan en función de los objetivos de carácter social que detenta la pedagogía como profesión.

La falta de referentes de esta índole en el caso de la pedagogía está relacionada precisamente con su nivel de aceptación como ciencia y como profesión, y aún más, está relacionada con la indefinición de sus objetivos y alcances científico-sociales en la que en ocasiones se pretende situarla. Sin embargo, entre más avance y mayor sea su reconocimiento como una de las profesiones de la educación, mayor será la necesidad de formalizarlos.

Algunos temas cuya consideración sería importante en este caso son los siguientes:

La profesión se entiende como el "desempeño de una actividad que el hombre realiza para servicio de los demás y a cambio de la cual recibe para su propio bienestar el servicio de los demás"(18).

En este sentido en la ubicación es necesario precisar a quien va dirigido el servicio y quienes son los sujetos beneficiados con éste, así como la relación que guarda quien contrata los servicios profesionales del pedagogo con dichos sujetos.

Por otra parte es necesario asimismo ubicar las limitaciones del servicio profesional en cada caso (tiempo, costos, eficiencia, etc.) El servicio profesional del licenciado en pedagogía como servicio especializado que es, no puede resolver todos los problemas, ni prestar por un tiempo indeterminado.

Aún cuando el factor económico se sitúa como un incentivo esencial, no sólo en la nuestra sino en todas las profesiones, otro móvil que ha de animarla es el sentido cultural de la misma. En este momento especialmente, el pedagogo que ejerce la profesión de forma independiente se encuentra abriendo camino debido a la juventud de la pedagogía como profesión liberal, de esta manera ubicar los enlaces y limitaciones de la misma, no sólo redundará en el desarrollo intrínseco del MEPP, sino en la perspectiva social que se forma de este quehacer y su proyección a futuro, en este último sentido nos dice el Doctor José Manuel Villalpando la "participación cultural tiene un sentido: no se trata de un simple actuar dentro del mundo espiritual; no es tampoco la dinámica de un empobrecido mecanismo, a través del cual el hombre satisfaga necesidades económicas. No; se refiere ese sentido al impulso que recibe la cultura, con rumbo de progreso, a través de la participación de cada profesionista; comprende el aumento de las creaciones espirituales, el perfeccionamiento, la conservación y la unificación

de las ya existentes, así como la creación de otras nuevas. En la profesión de cada individuo debe hallarse la posibilidad de socializar su servicio con un sentido de bienestar colectivo, primero, y después, de resonancia cultural, esto último se refiere a la urgencia de revestir la actividad profesional de un elevado sentido de responsabilidad en cada uno" (18), en el ámbito de la cultura científico-pedagógica, el pedagogo no solamente tiene ante sí la tarea de prevenir o resolver el conflicto educativo en general en el seno de lo social, sino especialmente aquel relativo a qué y cuándo es lo que conoce la sociedad que emplea el pedagogo de lo que este hace y de como lo hace, al ubicar asimismo las dimensiones de su capacidad profesional frente aun caso determinado se evita por consiguiente caer en ofertas y compromisos imposibles de cumplir, y esto aunado a la ubicación prevista en el inciso a) relativa a los hechos y en el c) relativo a la situación jurídica le llevarán a redetectar el conflicto educativo en relación a lo que el pedagogo puede hacer frente al mismo.

Otras etapas del MEPP, que se verán más adelante, incluyen a la dictaminación, en ella entre otras cosas se llevará a cabo con la mayor precisión posible la determinación de las medidas a ejecutar tomando en cuenta tanto los recursos humanos como económicos que sean necesarios en el caso. Cualquier dictamen elaborado que no sea susceptible de realizarse por requerir de una mayor cantidad de recursos económicos será inútil, y con él todo el trabajo realizado hasta el momento se verá truncado. Los elementos para llegar satisfactoriamente a la etapa de dictaminación, en este sentido, se destacan y clarifican desde la ubicación.

"Educar significa hacer partícipe al sujeto que se forma, de los beneficios de la cultura -dice el Doctor Villalpando-. Y en el caso de la educación profesional, esos beneficios son, por una parte, el desempeño de una actividad socializada, y por otra, la remuneración que se percibe por tal desempeño" (20).

Lamentablemente este segundo beneficio, pocas veces forma parte de un programa de educación formal, y en el caso del ejercicio profesional independiente de la pedagogía, no saber solicitar la remuneración adecuada actúa en detrimento del profesionista y la profesión misma. Por ello es también importante este inciso del "pedagogo como sujeto" en la ubicación, ya que el situarse como profesional, y de acuerdo a la anterior definición dada de profesión, la retribución a los servicios proporcionados forma parte integrante de la misma.

La profesión no es otra cosa que la participación personal en una tarea de beneficio colectivo"...esa participación no es casual ni aventurada; responde a la convicción que cada uno tiene, de poder realizarla, de reconocer en ella alguna posibilidad de ventaja, ya personal, ya familiar, ya social, así como al reconocimiento pleno de que, si no es del todo útil y beneficia a la sociedad, al menos no le sea perniciosa" (21).

La anterior cita textual es bastante elocuente por sí misma sin necesidad de comentario; las convicciones, ventajas y reconocimientos a los que se refiere son materias de la ubicación en este inciso, de ahí se determinará la responsabilidad para con cada caso concreto, y en general se perfilará un proceder de carácter ético-profesional.

b) situación jurídica como prestador de un servicio profesional.- Si resulta importante ubicar, en esta etapa del MEPP, al pedagogo como sujeto en sus planos de formación académico-profesional y ética; también lo es en su dimensión jurídica. De hecho, como es por nosotros conocido, existe una gran relación entre las normas de carácter ético y la jurídicas, sin embargo debido precisamente a sus diferencias ya sus consecuencias, es necesario hacer hincapié en estas últimas tratándose de la ubicación.

A diferencia de la normas morales, las normas jurídicas "son aquellas disposiciones que el poder público, por medio de sus órganos legislativos señala como obligatorias a la obediencia general y en caso de inobservancia las hace cumplir de acuerdo con los órganos judiciales" (22) y a su conjunto se le conoce en general como Derecho. En tanto el Derecho es bilateral, coercible, heterónomo y externo, la moral por el contrario es unilateral, incoercible, autónoma e interna.

Analicemos algunas de estas características para el caso del ejercicio profesional de la pedagogía.

**UNILATERALIDAD y BILATERALIDAD.**- Se refiere a que en el primer caso, el sujeto se halla obligado a cumplir la norma no encuentra

ningún otro que lo obligue a hacerlo, en tanto, por lo que se refiere al derecho, la persona con obligación jurídica, tiene ante sí a otro sujeto competente para exigirle el cumplimiento de la obligación.- Cuando, en la detección pedagógica, se hace referencia a la determinación del "deber ser" y se pasa posteriormente a la ubicación, es necesario determinar cuál es el grado de unilateralidad-bilateralidad que existe en cada caso concreto. Si el establecimiento de un determinado proceder obedece a normas de índole jurídica, el pedagogo habrá de determinar también el grado y los sujetos ante los cuales se halla obligado.

**INCOERCIBILIDAD y COERCIBILIDAD.**- Ninguna fuerza de carácter judicial puede obligar a alguien al cumplimiento de una norma de carácter ético-moral, por el contrario el derecho si puede hacerse cumplir por este tipo de fuerza. Además de otras posibles consecuencias, las de esta característica para con el cumplimiento del ejercicio profesional ante un conflicto determinado, resultan bastante claras: el profesionista tiene derechos y obligaciones al desarrollar su ejercicio, y entre los primeros se encuentran precisamente el de la capacidad de negarse a prestar sus servicios en un caso en el que él considere que no se ameritan.

**AUTONOMIA y HETERONOMIA.**- "La moral es autónoma, en virtud de que para que sea obligatoria se necesita el reconocimiento del sujeto, el autor de la regla es el mismo que debe cumplirla; la palabra misma denota autodeterminación. El derecho por el contrario no se origina en la propia conciencia de quien debe cumplirlo, sino que emana de voluntades diferentes, es decir, las normas jurídicas son creadas por el legislador para que las observen todos los miembros de la colectividad, independientemente de lo que piensen, quieranlo o no" (23).

En virtud de que, como ya se ha expresado antes en reiteradas ocasiones, la pedagogía es una profesión de carácter político, el profesionista que la ejerce está obligado a conocer no solamente aquellos preceptos jurídicos que norman lo relativo a la educación en nuestro país, sino también cuáles son aquellos que prevalecen y regulan el ejercicio de la pedagogía. Debido precisamente al precepto jurídico que establece que la ignorancia de la leyes no nos exime de su cumplimiento. Hacerlo lo ubicaría en la posibilidad de determinar si un conflicto educativo se genera por el incumplimiento de normas jurídicas (lo cual de hecho lo convierte en un problema jurídico), si el establecimiento de las normas de

este tipo lo conforma a su vez, etc., y ante tales situaciones poder determinar cuáles son sus capacidades de acción.

**INTERIORIDAD y EXTERIORIDAD.-** "La moral no considera más que la conducta interior de los hombres que determinan su actuación. En tanto que el derecho se refiere a la conducta externa que los produce, sin que sea más relevante que ésta, la causa psicológica que los produce.

Si el poder público, a cuyo cargo está la creación y ejecución de las normas jurídicas mediante sus órganos específicos, pudiera, a través de los mismos imponer la manera de ser interna de los hombres, es decir, la moral, se estaría en un estado de dictadura absoluta e irracional, pues se privaría a la humanidad del inviolable derecho de concebir ideas, circunstancias que lo caracteriza y lo distingue de los demás seres de la naturaleza" (24).

Para el caso de la ubicación pedagógica es tan importante determinar el carácter interno como el externo del "deber ser", respecto del cual se construye el conflicto educativo, pero no por ello confundir a la normatividad jurídica que rodea un caso determinado con otro tipo de normas.

En el caso de ejercicio profesional, el derecho establece un conjunto de características, derechos y obligaciones que distinguen a esta actividad de otras tales como el comercio, o la investigación, etc.

Particularmente en la situación de profesiones abocadas al ejercicio en el ámbito educativo, y especialmente para el caso de la pedagogía, existen algunas confusiones entre este y la actividad docente. Estas confusiones afectan el trabajo desarrollado no sólo en materia de responsabilidad y compromiso frente a la realización del mismo, sino también en la definición de la actividad de los distintos sujetos participantes, entre los que se encuentra, desde luego, el profesional de la pedagogía.

Cuando se habla de una relación educativa de docencia (25), en donde se encuentran sujetos que cumplen papeles de docente y alumno, o educador-educando, se establecen una serie de interacciones por parte de ambos en donde cada uno desarrolla un conjunto de actividades tendientes a lograr la finalidad educativa.

De acuerdo con el trabajo de diversos autores (26) no existe sólo la actividad de parte del maestro, sino que debe haberla y de hecho la hay en todos los casos, por parte del alumno, la actividad de la enseñanza requiere, para ser considerada como tal, de la actividad del aprendizaje.

Si se traslada esto al plano del compromiso y de la responsabilidad ante el desarrollo del proceso E-A, de acuerdo con lo anterior, tan responsable resulta aquel que enseña, como el que aprende.

Sin embargo, existen algunas confusiones cuando se requiera equiparar una relación docente con una relación profesional pedagógica. En esta última, existe un sujeto con una responsabilidad jurídica ante la prestación de un servicio: este sujeto, el profesionista, es el que realiza la actividad que implica llevar a cabo el ejercicio profesional, y es considerado por lo tanto, sujeto activo.

Como contraparte se encuentra un sujeto que recibe los servicios profesionales: el cliente o usuario, y definitivamente este sujeto brindará información, interpretará la realidad proporcionando su perfil del conflicto educativo, realizará ciertas actividades (dependiendo de cada caso) individuales o grupales dirigidas a resolver su situación, participará en las investigaciones que se realicen, etc., pero no por el hecho de que realice todas estas actividades se le considerará activo en lo que respecta al ejercicio profesional. Este sujeto recibe el servicio, por eso lo ha solicitado y puede tener otras responsabilidades, pero no la de prestar el servicio profesional, por ello se le denomina sujeto pasivo.

En una relación educativa de docencia, como la que se alude en párrafos anteriores, el educador es activo en la relación educativa y en lo profesional, sí educando es activo en la primera pero pasivo en la segunda, pues no tiene una responsabilidad profesional como maestro. Cuando se consideran estos parámetros, se genera mucha polémica y la mayoría de las veces mucha literatura con poca profundidad.

El caso del pedagogo, por otra parte, lo sitúa como un profesional de la educación, más no como un maestro, y en la realización de su ejercicio, como ya antes se ha mencionado y por último planteamiento subraya la ubicación del profesional de la pedagogía como sujeto activo en la realización de su ejercicio, y por lo tanto



plenamente responsable de acuerdo con los criterios correspondientes que establece la ley al respecto.

Cuando, en la fase anterior de detección, se alude al hecho de que tan importante es la interpretación que hagan los sujetos involucrados en el conflicto educativo, como la del profesional que en él interviene, no se debe perder de vista la situación que se comenta ahora, y que si bien es cierto que ambos sujetos (activo y pasivo) se encuentran desempeñando un papel activo en la detección del conflicto (27), es el pedagogo y no otro, el responsable del ejercicio de la profesión, y esta situación lo conduce a actuar de acuerdo con la detección que él mismo lleve a cabo, de lo contrario adquirirá responsabilidad jurídica partiendo de un punto cuya formulación le es ajena. En otras palabras, la etapa de detección no puede presentarse rebasada cuando un caso se ponga en manos de un pedagogo; este profesional no actuará ante cualquier situación que otro sujeto (pasivo) y no él mismo considere como un conflicto educativo y su ubicación como sujeto activo en el desempeño del ejercicio profesional (28) lo conducen a la detección. De esta manera el pedagogo puede rehusarse a actuar profesionalmente en una situación que se le presente como conflicto educativo, si de acuerdo con la detección que él haya ubicado como sujeto activo, considere que tal situación no es conflictiva o no representa a un conflicto educativo propiamente.

Los derechos y obligaciones que trae consigo la ubicación del pedagogo como sujeto activo en el ejercicio profesional, y que como consecuencia la delimitan y perfilan, son los siguientes (29):

- I. Toda persona tiene derecho al trabajo digno y socialmente útil, cada quien puede ejercer la profesión que el acomode, esto sólo podrá vedarse cuando siendo lícita afecte los derechos de terceros.
- II. Nadie puede ser privado del producto del trabajo.
- III. Nadie puede ser obligado a prestar trabajos personales sin la justa retribución y sin su pleno consentimiento.
- IV. Los servicios sociales profesionales son obligatorios y serán retribuidos en términos de ley.
- V. Ningún convenio puede hacerse en menoscabo de la libertad de la persona, sea por trabajo o educación.
- VI. Si el cliente no está satisfecho con el servicio prestado y procede a un juicio de peritos que resulte adverso al

- profesionista, éste no podrá cobrar honorarios y deberá indemnizar al cliente por daños y perjuicios.
- VII. Si el juicio resultase favorable al profesionista, este tiene derecho a sus honorarios, los gastos del procedimiento y la retribución por los daños y perjuicios que sufre.
  - VIII. Todo profesionista está obligado a guardar estrictamente el secreto de los asuntos que se le confíen por sus clientes.
  - IX. El profesionista tiene derecho a exigir sus honorarios cualesquiera que sea el éxito del servicio salvo convenio en contrario.
  - X. Cuando el profesionista no pueda seguir desempeñando su ejercicio deberá avisar oportunamente a su cliente o indemnizarlo si ello no sucede, y
  - XI. El profesionista tiene la obligación de poner al servicio de su cliente todo sus conocimientos científicos y recursos técnicos.

#### 4.2.3. TIPOLOGÍA DEL CONFLICTO PARA SU UBICACIÓN PEDAGÓGICA

La finalidad de proponer una tipología para la etapa de ubicación no es la de brindar un casillero en donde se coloquen los elementos de la realidad investigados para disponer de ellos en consecuencia, sino aportar parámetros mediante los cuales pueda abordarse un todo caótico y transformarlo en una forma dirigida, porque no se trata tampoco de cambiar y transformar sólo por hacerlo, independientemente de los resultados que se obtenga con ello.

Por otra parte, así como de acuerdo con una óptica constructivista, se comprende aquello que se está capacitado para comprender de acuerdo con las estructuras psicofisiológicas con las que en su caso cuenta el sujeto, de la misma manera se puede actuar profesionalmente sobre aquello que además de comprender, el pedagogo puede transformar o mantener de acuerdo con las herramientas intelectuales con las que cuenta. Difícilmente un pedagogo podrá resolver un problema clínico de salud, digamos una apendicitis por

ejemplo, de forma profesional, pues no cuenta con los elementos para comprender el fenómeno, su etiología y su evolución: ni con herramientas para actuar frente a tal tipo de situación.

El fenómeno educativo, como acontecer multideterminado, responde a un conjunto de fenómenos que puede ser visualizado desde diferentes ópticas.

Aunque afirmaciones como la anterior las encontramos frecuentemente en la literatura especializada en nuestra materia, realmente es posible decir lo mismo de cualquier fenómeno que acontezca en la naturaleza y la sociedad, por ello resulta necesario ubicar tales fenómenos y al hacerlo es que se genera la tipología.

De esta forma, una propuesta como la de este apartado, retornada antes de la experiencia frente aun caso concreto es una referencia mas para abordar tal fenómeno, construir nuestra propia apreciación del mismo y regresarnos a la referencia inicial, generalmente para verla desbaratada.

Toda tipología se establece en función de la perspectiva desde la cuál se observe el fenómeno y, desde luego de las características de este último, por eso mismo es dudosa la existencia de una tipología única que funcione como el casillero al que se hacía referencia al iniciar la redacción de este apartado.

Dado lo anterior la siguiente propuesta se estructura considerando más bien algunos puntos generales sobre los cuales es factible formular en cada caso de conflicto educativo una tipología que nos permita comprenderlo y enfrentarlo, que un conjunto de caracteres cuya presencia tenga que identificarse necesariamente en un conflicto educativo determinado, ya que en cada caso pueden surgir nuevos, que ni siquiera hayan sido pensados en un caso anterior y no vuelvan a presentarse nuevamente, o que en definitiva sean desechados por el profesional que enfrenta la problemática concreta debido a que este no tenga elementos para considerarlos o los haya ordenado ya de acuerdo con otra forma de categorización.

De esta manera y con la anterior observación tomada en cuenta, los elementos para ubicar el conflicto educativo recurriendo a las posibilidades que ofrece la formulación de una tipología, son las siguientes (31).

- a) por su referente
- b) por su situación espacio-temporal
- c) por su etiología
- d) por sus consecuencias
- e) de prevención o solución
- f) por los sujetos que afecta
- g) por su naturaleza axiológica-fáctica
- h) por la situación de la relación educativa.

La ubicación, en mayor grado de la detección, dirige el tratamiento del conflicto educativo hacia su solución y prevención, la cual, por lo que se refiere a su situación como problema social, requiere la intervención de un equipo interdisciplinario, intervención que se realiza bajo la supervisión de un pedagogo responsable, por lo que se refiere a la manifestación de esta problemática social como conflicto educativo.

En otras palabras, el pedagogo debe ejercer una permanente vigilancia respecto al grado en que influye en la prevención o solución del conflicto educativo, la acción de otros profesionistas sobre los factores de su caso que no sean de su competencia. El médico, por ejemplo, en una situación de este tipo, habrá de resolver un problema de salud, pero la atención a tal problema no tendrá solamente una finalidad intrínseca, sino que estará relacionado con la prevención o solución del conflicto educativo con el cual se detectó su vinculación. De esta forma se trata de que el pedagogo esté pendiente de los resultados obtenidos por otros profesionales, al tratar las situaciones no educativas vinculadas con su caso, y conozca la influencia que tales resultado tienen en el conflicto educativo en el que él se encuentra trabajando, y no solamente que canalice el caso a otro profesional, presuponiendo que un conflicto educativo relacionado causalmente con uno económico, por ejemplo, se resolverá por sí sólo, con efecto al resolver la primera situación.

De acuerdo con lo anterior, al ubicar al conflicto educativo en función de los tipos c) y d) (etiología y consecuencias respectivamente) es necesario determinar, además del tipo de problemas o situaciones no educativas con las que esté relacionado nuestro caso, la naturaleza de tal relación, pues será de acuerdo con la primera (tipología) que el pedagogo pueda determinar el equipo profesional con el que habrá de trabajar interdisciplinariamente, y de acuerdo con la segunda (naturaleza de

la relación) que esté en condiciones de establecer en qué sentido el tratamiento que se dé a dichos problemas o situaciones incidirá en el problema educativo que constituye su caso concretamente.

Estas ideas pueden resultar más claras si se explica cada una de las clasificaciones de la tipología en cuestión:

- a) Por su referente.- Como se indicó en el apartado relativo a la detección pedagógica, el conflicto educativo se hace evidente cuando se contraponen "debe ser" y "hechos" y se hace manifiesta la no coincidencia entre ambos. Ante la imposibilidad de la congruencia total de parámetros axiológicos válidos para todos los sujetos en todos los tiempos y situaciones, se plantea una diversidad de probabilidades de ocurrencia del conflicto educativo, en la cual una sola situación puede ser considerada aceptable o deseable por cierto sector y conflictiva o problemática por otro. La ubicación en este caso implica conocer el (o los) sujeto (s) que refieren el conflicto, es decir, "para quién" y "por quien" resulta conflictiva una situación determinada.
- b) Situación espacio-temporal.- Implica la identificación de las dimensiones de espacio y de tiempo en que se ha venido manifestando el conflicto educativo de que se tratara, considerando situaciones antecedentes.

La ubicación se anotó al inicio de este apartado, "recupera y subraya la dimensión histórica del caso a tratar por parte del pedagogo", por ello este inciso resulta básico en la tarea a realizar durante esta fase metodológica.

Las medidas que serán consideradas a su vez como parte de la última fase o ejecución son limitadas, por virtud de la limitación inherente a *toda* acción profesional, y por lo mismo el pedagogo ha *de* prever y procurar que sea es limitación corresponda de la mejor forma posible a *las características* en general y la situación espacio-temporal, en particular, *del* conflicto educativo *de* que se trata.

Una situación conflictiva que ha venido involucrando a todos los miembros de una familia, por ejemplo, durante varias generaciones es distinta por este hecho a otro problema que se presente a los sujetos de una sola generación.

- c) Etiología.- Se refiere a las situaciones educativas o no educativas que representan la causa u origen del conflicto que ha de tratarse profesionalmente. Este inciso y en los dos siguientes es retornado del planteamiento original.

Dentro de los elementos con los cuales se diferenciará el conflicto educativo se encuentran los siguientes:

Económicos.- relativos a la producción y distribución de bienes-materiales.

Ideológicos.- o relativos al conjunto de las principales ideas y valores que caracterizan a un autor, una escuela, una colectividad, un partido político, etcétera.

Sociales.- los que se refieren a las características de las relaciones de los grupos humanos que integran la comunidad.

Jurídicos.- aquellos factores que se relacionan con las normas establecidas por el derecho aplicable.

Educativos.- aquellos relacionados con la formación, transmisión y caducidad del conocimiento en el medio social.

Políticos.- factores que se relacionan con el conjunto de actividades con que se gobierna a un estado y procedimientos gubernativos con que se pretende alcanzar determinados fines, o bien, los relacionados con los procedimientos o formas de actuar de una persona, grupo o empresa, etcétera, encaminados a conseguir un determinado fin.

De salud.- aquellos factores relacionados con las condiciones físicas y mentales del organismo humano en un momento determinado. Este tipo de factores se considerarán no conflictivos en tanto se presenten de manera somática o clínica, es decir, en tanto no involucren de forma directa la conducta social como uno de sus aspectos constituyentes.

Otros.- incluidos con fines de exhaustividad y en donde se consideran en un momento determinado elementos que se manifiesten en un caso concreto y que no hayan sido mencionados entre los anteriores" (32).

En este punto es necesario subrayar la observación de que no se trata de diferenciar al conflicto educativo de otro tipo de circunstancias mediante la realización de una operación que fragmente la realidad, sino más bien de un proceso que integre y presente al conflicto educativo en sus reales dimensiones, es decir relacionado con otro tipo de circunstancias. Determinar cuáles son éstas y en qué medida dan origen a la situación que el pedagogo está atendiendo, es lo que se plantea en este inciso.

d) Consecuencias.- El objetivo de considerar este inciso en la ubicación es sugerir la determinación de las consecuencias que produce un conflicto educativo para tomarlas en cuenta durante el dictamen que se elabore como parte del ejercicio profesional pedagógico. Si un problema determinado, como el desconocimiento de medidas higiénicas está fortaleciendo prácticas que tienden a provocar conflictos en el área de la salud, por ejemplo, entonces la solución de tal problema educativo ha de comprender la solución del problema de salud que aparece con consecuencia. Una brillante campaña educativa, puede representar un gran fracaso si no se contemplan las consecuencias que tienen lugar a partir del conflicto educativo que pretende solucionar esta medida.

e) De previsión o de solución.- En este inciso se pueden presentar dos tipos de posibilidades: "cuando se tiene diferente situación de hecho a la que se desea", (33) es decir, las condiciones que se le presentan al pedagogo amerita que este busque lograr su transformación, por lo tanto su acción profesional será tendiente a la solución del caso, y cuando "se pretende conservar una situación de hecho deseada" (34) es decir, en el caso de que exista la posibilidad de que una situación que se venga desarrollando de forma adecuada por los sujetos relacionados con la misma, sea modificada. En esta situación la labor del pedagogo será de prevención. Si además se considera el caso de que el pedagogo comparta o no el planteamiento del conflicto educativo con su cliente, se presentarán las alternativas de ubicación: (Véase Figura número 4 del Capítulo 1 "Situación del profesionista en el conflicto educativo")

1. Se trata de evitar la modificación de la situación que vive el cliente, y el pedagogo está de acuerdo con el planteamiento del conflicto por parte de este.
2. Se trata de conservar una situación determinada pero el planteamiento del cliente no coincide con el del pedagogo. La labor educativa habrá de iniciarse desde el cliente mismo.
3. Consiste en un caso de solución, se busca la transformación de una situación conflictiva en cuyo planteamiento, pedagogo y cliente encuentran coincidencia.
4. El cliente no plantea la exigencia del conflicto educativo tal y como lo visualiza el pedagogo (ya sea porque lo ubica en situaciones diferentes o porque no lo hace en absoluto), igual en el segundo caso, el trabajo pedagógico incluye el conocimiento que el cliente tiene respecto a la situación conflictiva, como principio.



- f) Por los sujetos a los que afecte.- Se refiere al universo en el que se plantea el conflicto educativo, es decir, si se trata de un problema que afecte a un sujeto en particular, a una situación o grupo de individuos, a una comunidad, región o el trabajo que demanda cada una de las etapas del MEPP, las medidas de solución o prevención y los recursos humanos y materiales requeridos serán diferentes.
  
- g) Por su naturaleza axiológica-fáctica.- En el planteamiento y detección del conflicto educativo entran a tomar lugar indefectiblemente elementos axiológicos, es decir, de la naturaleza del mundo de los valores y elementos del ámbito de los hechos. Aunque parezca resultar obvio, el pedagogo debe plantearse muy claramente, durante la etapa de ubicación con qué elementos está trabajando en cada caso. Si el conflicto que atiende se manifiesta como tal por diferencias de las formas de pensar de los sujetos que intervienen, por sistemas de reglas establecidas en códigos, por conductas y acciones concretas, etc. Igual que en el inciso anterior, de la consideración de los aspectos previstos a este respecto, dependerá la dictaminación y ejecución de medidas específicas en cada caso concreto.
  
- h) Situación de la relación educativa.- Este inciso hace referencia al tipo de relación educativa en que se presenta el conflicto, es decir, se trata de una relación de docencia, difusión cultural o investigación y en cada una de ellas el problema educativo se presenta relacionado con la creación, transmisión o caducidad del conocimiento (35).

#### 4.2.4. RECAPITULACION

La ubicación constituye la segunda fase del MEPP, en ella se subraya la dimensión histórica del caso a tratar por parte del pedagogo, que IOS sitúa como un hecho histórico determinado por una situación espacio- temporal específica, susceptible de ser interpretados desde diferentes ópticas y relacionado con otras situaciones.

En la etapa de ubicación, el pedagogo puede encontrarse con que el conflicto que tan claramente planteó en la detección no es tal, o se plantea como consecuencia de otras situaciones que pueden resultar no educativas.

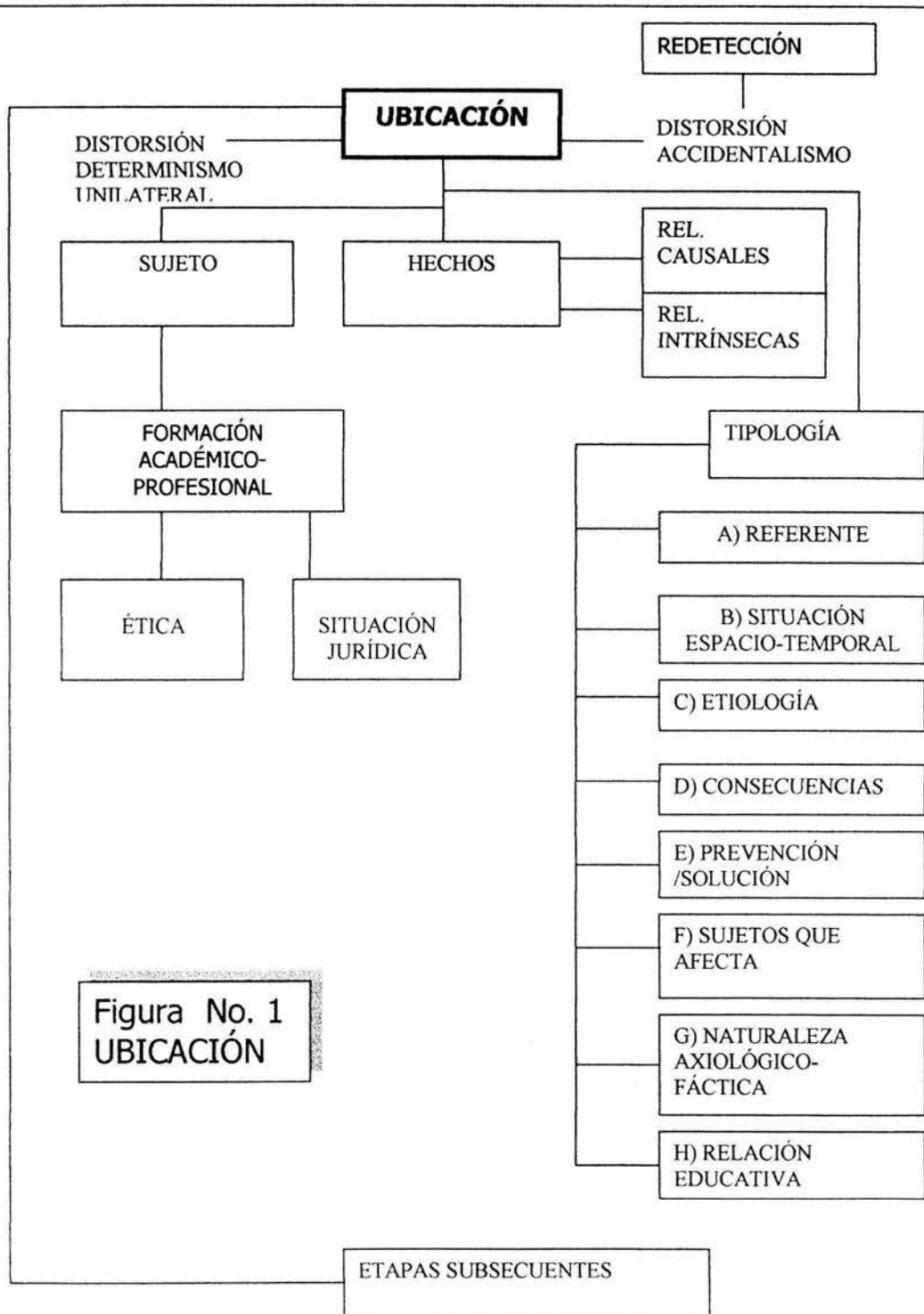
Igualmente, esta etapa no se basa solamente en la recopilación de datos, sino que se vuelve a fortalecer el concepto de realización de la interpretación, en ella el pedagogo identifica y se plantea claramente con cuáles otras circunstancias educativa y no educativas se encuentran relacionadas su caso, y también visualiza en cuáles de ellas se encuentra limitado para intervenir

Durante la ubicación pedagógica puede tenderse a adoptar posiciones extremas, como resulta serio el determinismo unilateral y el accidentalismo o el azar. Ambas conllevan riesgos para la realización de la labor pedagógica.

Puede decirse que durante esta etapa se depura la detección hecha del conflicto educativo, pero igualmente se obtienen elementos para la realización de etapas subsecuentes.

Los elementos fundamentales que se plantean en la realización de la ubicación son: a) los hechos, que considera el establecimiento de relaciones causales e intrínsecas. b) el pedagogo como sujeto que considera su formación jurídica como prestador de un servicio de esta índole, y c) la tipología del conflicto educativo que puede establecerse tomando en consideración el referente del problema, la situación espacio-temporal, la etiología del mismo y sus consecuencias, si se trata de prevenir o resolver la situación, los sujetos a los que ésta afecta, su naturaleza axiológica-fáctica y la relación educativa que presenta.

El esquema que corresponde a esta fase tomando en cuenta los aspectos que involucra y no necesariamente el orden de su presentación, es el siguiente: (Véase Figura 1)



**Figura No. 1**  
**UBICACIÓN**

- 1 A.M. Elizondo. *Op. cit.* p. 101-102
- 2 E. H. Carr *Qué es la historia*. Barcelona Editorial Seix Barral, S.A., 1978, p. 12-96
- 3 Carr. *Op. cit.* p. 33.
- 4 *Ibid.* p.37
- 5 Tanto del pedagogo como los demás sujetos que intervienen en la manifestación del conflicto educativo.
- 6 Jesús Ceniceros Cortes. *Op. cit.* p. 4 y 5.
- 7 *Ibid.* p. 3.
- 8 Es decir que el pedagogo no cuente con elementos que le permitan atender profesionalmente un caso ello no significa que el pedagogo canalizará el tratamiento del caso y se desentenderá de éste.
- 9 Ocurriría en el caso de que se tuviera una perspectiva determinista de las relaciones causa-efecto, por ejemplo, si se pensase que en conflicto educativo encuentra en su causa uno de salud y se canalizara su mención al médico presumiendo que con esta medida el problema educativo se verla resuelto automáticamente.
- 10 Edward Hallet Carr. *Op. cit.* p. 12.
- 11 Poincaré H. *Mysticism and Logic*. (1918) p. 188. *Apud.* Carr. *What is History?* , 1961, London. p. 149.
- 12 En este caso Poincare habla de ciencia y esa es una diferencia que hay que tener en mente.
- 13 S.W. Alexander. En: Essay presented to Ernst Cassirer (1931) pg. 18, *Apud.* Carr. *Op. cit.* p. 125.
- 14 J. Rulff. *De las ciencias físicas y sociales*. Baltimore 1929. pg. 50. 103
- 15 E. Hallet. *Op. Cit.* p. 135.
- 16 Desde luego que Interviene como sujeto de conocimiento desde la etapa anterior, la detección, pero en esta ocasión se trata de ubicarse concretamente.
- 17 Carr. *Op. Cit.* p. 136.
- 18 José Manuel Villalpando. "La educación profesional y la productivización particular" /en/ *Filosofía de la educación*. México, Porrúa, 1988. p. 318.
- 19 *Ibid.* pp. 318-319.
- 20 *Idem.*
- 21 *Idem.*
- 22 Flores Gómez y Carvajal. *Nociones de derecho positivo mexicano*. México, Porrúa, 1953, 38-39 pp.
- 23 Flores Gómez. *Op. cit.* 41-42 pp.
- 24 *Idem.* p. 42.
- 25 Vêr. Elizondo *Op. cit.* 31-33 pp.
- 26 Por ejemplo la obra educativa de Paulo Freire.
- 27 Tan es así que el sujeto *pasivo* desarrolla gran actividad en la detección, que anterior- mente se consideró que esta etapa ya se presentaba rebasada, cuando un caso determinado llegaba al pedagogo para su tratamiento.
- 28 Como de hecho toda la actividad desarrollada como parte de la etapa de ubicación.
- 29 Tales derechos y obligaciones se establecen de acuerdo con los artículos 50, y 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, sus leyes reglamentarias y reglamentos, así como con los artículos 2606 al 2615 del Código Civil vigente para el Distrito Federal.
- 30 Este Inciso muestra una vez más la relación ciencia-profesión en la cual la ciencia se sitúa la servicio de la sociedad, por lo que se puede decir que la profesión implica la utilización de la ciencia con fines pragmáticos y de servicio.
- 31 Originalmente la tipología se presentó con los siguientes rubros: a) por el origen de sus factores; b) por su efecto; c) por el tipo de sus factores (axiológico-fáctico) ; d) por su tipo; sin embargo fue planteada sin relación con una etapa concreta del método y como un patrón rígido ante el cual llevar a cabo la comparación con la situación real. Por otra parte, las categorías pueden observarse con algunas acotaciones: La exhaustividad implica al concepto de totalidad. Aquellos elementos o categorías que el pedagogo decida

no considerar, o se encuentre limitado para hacerlo no dejarán por ello de incidir, a veces en forma determinante en el caso que se pretende prevenir o resolver. La exclusión mutua puede llevarse acabo para el caso de determinar a qué área o campo del conocimiento pertenece prioritariamente cierto fenómeno no educativo, entendiéndose que puede hacerlo varias a la vez sin embargo es factible considerar al ámbito al que históricamente han pertenecido o desde el cual han sido sujetos que cuentan con las herramientas intelectuales y profesionales para tratarlos.

32. Elizondo *Op. cit.* 57.81 pp. 119

33 *Ibid.* p. 85-86

34 *Idem*

35 *Id.*

# Factorización

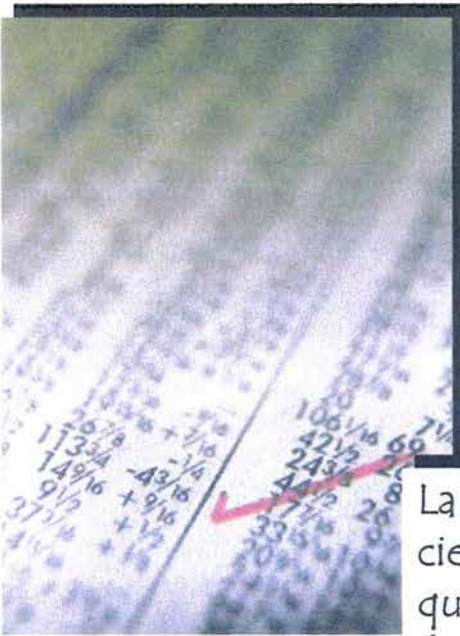


Foto: Dato localizado. Anónimo  
Galería de Clip Art. 2003.

La estadística es una ciencia que demuestra que, si mi vecino tiene dos coches y yo ninguno, los dos tenemos uno

*George Bernard Shaw*

### **4.3. FACTORIZACIÓN**

- 4.3.1. Método de Lerner y Lazarfeld
- 4.3.2. Probabilidad
  - 4.3.2.1. Teorema de la adición
  - 4.3.2.2. Teorema de la multiplicación
- 4.3.3. Recapitulación

#### **OBJETIVOS PARTICULARES DE ESTE PUNTO**

- Plantear como actividades susceptibles de desarrollarse como parte de la factorización pedagógica, las siguientes:
  - a) Precisar, especificar y ponderar, en sistemas de categorías los factores emanados de la etapa de ubicación, y
  - b) señalar y fundamentar los objetivos de la acción pedagógica en el conflicto educativo de que se trate.
- Analizar algunas de las posibilidades de la ponderación numérica.

### **4.3. FACTORIZACIÓN**

La factorización pedagógica es la última de las tres etapas de análisis que integral al Método de Ejercicio Profesional Pedagógico (MEPP), y como se hace mención en el objetivo particular de este punto, su finalidad radica en especificar los factores surgidos de la etapa de ubicación a fin de hacer posible una ponderación más



precisa de los mismos, y con ello fundamentar los objetivos de la acción pedagógica pertinente al conflicto que se analiza.

#### 4.3.1. MÉTODO DE LERNER Y LAZARFELD

Anteriormente, se señaló en este mismo trabajo, como alternativa para llevar a cabo la factorización pedagógica, el procedimiento basado en la obra de Lerner y Laswell (1) y la de Lazarsfeld y Barton (2), que incluye entre los siguientes pasos:

- I. Articulación;
- II. Corrección Lógica;
- III. Adaptación a la estructura de la situación; y
- IV. Determinación del marco de referencia del profesional.

Sin embargo, efectivamente existen otras variantes que permiten lograr la consecución de esta etapa.

Debido a que uno de los principales objetivos de este trabajo consiste no sólo en la revisión del planeamiento inicial del MEPP, a la luz del trabajo en campo que se ha venido realizando hasta la fecha, sino la propuesta de nuevos elementos que consideren el análisis de nuevas situaciones, se procederá también en esta ocasión, como en las dos anteriores, a revisar el planteamiento original tomado en cuenta las alternativas que brinde la nueva propuesta. Cabe aclarar en este punto, que de los procedimientos o técnicas de factorización que se mencionan (análisis factorial, Lazarsfeld, etc., no pretende realizar un ejemplo de cada caso, sino destacar los puntos que se consideran relevantes en cada uno para lograr una propuesta de factorización. En cada uno de los casos se mencionan las fuentes bibliográficas para que el interesado pueda profundizar respecto a la propuesta inicial de cada técnica, ya que en el texto de este trabajo los planteamientos han sido modificados considerando las finalidades metodológicas y la etapa de factorización como parte de un proceso.

Para el desarrollo de esta etapa de factorización, se considerará fundamentalmente el trabajo denominado "Factorización Pedagógica del conflicto educativo" de Guillen Hernández Marisa, así como las obras de Vela y Alcalá Velázquez (3).

La factorización, de acuerdo con la primera de los autores mencionados, es descrita como la tercera etapa del MEPP, que plantea la necesidad de profundizar en la esencia de las relaciones que se ha formado en el colectivo pedagógico (fenómeno educativo), explicar su potencia educativa, los factores externos que lo condicionan; comprender y valorar concretamente las necesidades y los motivos que determinen el carácter de los nexos educativos entre los sujetos u objetos pedagógicos de la educación, con estos últimos (individuos, grupos, etc.) se utilizan como medios de ponderación de factores diversos tipos de observaciones naturales y especialmente organizadas (directas, mediatizadas, no participantes, etc.) cuestionarios, estudios de caso, etc., y sobre la base de la precisión, detección y ponderación de factores se hacen una serie de generalizaciones particulares en tanto deducciones generales acerca de las relaciones de dependencia... en la estructura de los fenómenos educativos (4).

Como puede apreciarse por lo que se establece en esta cita, la factorización permite hacer un análisis en términos cualitativos y cuantitativos.

Aunque como es sabido, no todos los fenómenos educativos y particularmente los conflictos (debido a la presencia de elementos de carácter axiológico) facilitan el llevar a cabo una cuantificación, es posible a partir de una abstracción (lingüística, números, gráficos, esquemas y fórmulas) elaborar un modelo del objeto estudiado.

Existen diversos procedimientos formales que permiten analizar datos con miras a su valoración o factorización. Cada uno, de acuerdo con sus características esenciales permite ciertos logros y conllevan determinadas limitaciones en el campo de la educación.

Esencialmente, en todos se encuentra la utilización de "sustitutos sígnicos", que permiten simplificar el carácter de las operaciones con conceptos científicos en relación con el examen de los factores que inciden en el conflicto educativo (5), y precisamente ahí es donde radica el punto que el pedagogo debe subrayar y vigilar durante la realización de esta etapa: los signos y símbolos, así como los procedimientos matemáticos en general son instrumentos que el profesional puede utilizar en todo caso, y no someter a ellos el desarrollo de su ejercicio y su resultado. El conflicto educativo se presenta como un gran complejo de factores en donde el mero uso de las matemáticas no posibilitará la solución de este (6).

La precisión, determinación y ponderación de factores puede realizarse mediante diversos procedimientos, de manera que los matemáticos, representan sólo algunos de ellos. En este caso trataremos los que corresponden al análisis factorial, probabilidad y factorización de Lazarsfeld dentro de los procedimientos matemáticos, y las posibilidades que brindan para la realización de esta fase

metodológica los procedimientos de evaluación educativa tradicional, de la corriente de tecnología educativa y la corriente crítica.

Antes de pasar a lo que es el análisis factorial es necesario tomar en consideración la naturaleza de los factores que intervienen en la manifestación del conflicto educativo, esta se ha hecho manifiesta durante la etapa anterior o ubicación y en esta etapa tales elementos o factores se conocerán más a fondo con la finalidad de ponderar su incidencia en el conflicto. La profundidad con que ese conozca uno o varios de los factores e incidentes dependerá de la capacidad tanto del analizados como de los instrumentos que utilice para el efecto.

Durante cada una de las etapas anteriores, el pedagogo ha recurrido a procedimientos de valoración o evaluación y ponderación: cuando detecta, por ejemplo, y establece su "deber ser" en el caso de una situación determinada que se encuentre atendiendo, o cuando ubica, en otro de los casos, y decide qué elementos tomará en cuenta para el efecto y cuáles no por considerarlos menos relevantes.

Sin embargo, en el caso de la factorización la finalidad es precisar los factores emanados de la etapa de ubicación para lo cual se requiere conocerlos más a fondo por medio del mejor tipo de instrumentos que lo permitan. Sin embargo ello no quiere decir que el pedagogo se cierre a la posibilidad de descubrir o identificar nuevos elementos o factores que tengan incidencia en el conflicto educativo y con ello nuevamente habrá de regresar a las etapas de ubicación o bien de detección.

En algunos de los procedimientos matemáticos de factorización como los antes mencionados, se trata al término variable como sinónimo de factor.

En algunos otros casos (como en la Ciencia Pedagógica Soviética por ejemplo), de forma diferente, se le puede encontrar identificado con el concepto de subsistema, de acuerdo con un enfoque sistémico-estructural.

En función de esta última perspectiva mencionada el enfoque científico jamás puede abarcar todos los elementos del sistema y todas sus conexiones con el resto del mundo (7). Sin embargo, para estar en posición de tomar medidas concretas con tiempo y recursos limitados, es necesario conceptualizar y valorar el mayor número de factores determinados con el objetivo de que, al establecer las relaciones entre los factores y subsistemas del conjunto, sea posible determinar los principios de interacción del sistema con el medio sobre la base del análisis interno de la totalidad, separar entre el conjunto de conexiones internas de los factores, las conexiones formadoras del sistema y aquéllas que tratan sobre la unión de los diversos factores entre sí y su ordenamiento, hacer manifiesta la estructura y organización del fenómeno o del conflicto en tanto fenómeno educativo y estudiar

los procesos de dirección que aseguran el logro de los resultados (8), y con lo anterior, a su vez, se está en posibilidades de seleccionar, entre todas aquellas acciones que forman parte del universo de medidas que puede tomar un pedagogo y que con el menor gasto de recursos y tiempo contribuyan a prevenir o resolver de la mejor manera los conflictos o problemas educativos en beneficio de sus clientes.

La factorización es la etapa del MEPP en la cual resulta más clara la utilización de los recursos y la ejecución de actividades de naturaleza cuantitativa para el logro de la tarea pedagógica, sin embargo ello sólo es factible sobre una base cualitativa (9). De esta manera la factorización sólo pretende agregar como más elementos de juicio para el profesionista, aquellos que arroje el análisis numérico del caso mediante su consideración comparativa con otras situaciones similares.

Ante esta situación, el pedagogo se enfrenta a que ningún caso es idéntico a los demás (situaciones similares pueden en todo caso requerir tratamientos similares, no iguales), sin embargo en la medida en que el pedagogo conozca más acerca del caso que enfrenta en un momento determinado, en que su apreciación de la realidad se acerque más a la realidad misma, y en que su modelo ideal del conflicto educativo sea más semejante a la realidad que implica éste, su acción profesional (limitada por los aspectos que representan entre otros factores aquellos relativos al espacio, tiempo y economía por ejemplo) podrá también ser más acertada.

Tal vez en el ámbito de la investigación, un investigador de pedagogía pueda considerar la aproximación al conocimiento de la realidad del conflicto educativo mediante el recurrir al ensayo y error: en el caso del ejercicio profesional es diferente: las medidas que se ejecuten para resolver o prevenir una situación conflictiva han de ser lo más certeras posible, y ello sólo se logra sabiendo dónde está, en qué radica concretamente y como es el conflicto educativo.

Supongamos que un competidor de tiro a blanco que se halle en una justa deportiva y acierte, su ejecución se considerará parte de la competencia, sin embargo, no se puede decir lo mismo del acierto de un espectador que ejecutara igual tiro por casualidad. En el ejercicio profesional pedagógico ocurre algo muy similar: el pedagogo no puede aguardar a que la resolución o prevención de los problemas educativos que le sean confiados, se realice por casualidad y en el caso de que esto último sucediera, ello alimentaría considerablemente su ejercicio profesional pero no se consideraría propiamente como la realización del mismo.

La factorización, de esta manera, es una fase metodológica que permite lograr una comprensión más profunda de la realidad recurriendo a la perspectiva de

procedimientos de análisis cuali-cuantitativos. Entre algunos de ellos encontramos los siguientes:

a) **ANÁLISIS FACTORIAL.**- Es uno de los procedimientos matemáticos formales para la factorización. De la palabra griega. *Analyo*. (desatar) el término análisis implica en sí mismo el desdoblamiento del todo en sus partes, con distinción, separación e identificación de las mismas hasta llegar al conocimiento de sus principios elementales.

Aplicado en el análisis de la pedagogía, el análisis factorial implicaría, si se recuperan los conceptos antes aludidos, la acción de descomponer los elementos de un sistema dado y sus conexiones.

En sus inicios, el concepto de análisis fue introducido en el campo de las matemáticas modernas con la finalidad de que al hacerlo operase la sustitución del álgebra por este (F. Vieté 1540-1603), sin embargo actualmente su significado envuelve aspectos mucho más complejos e involucra también al concepto de infinito y lo utiliza para la realización de cálculos que permiten resolver problemas específicos.

De acuerdo con Mariano Yela el análisis factorial puede clasificar factores o variables hipotéticas y sus correlaciones presentes en un fenómeno determinado, de esta forma: "el análisis factorial tiene por objeto descubrir las dimensiones de variabilidad común existentes en un cierto campo de fenómenos. A cada dimensión de variabilidad común se le da el nombre de variabilidad" (10), mediante su aplicación es posible lograr una idea más clara de los elementos que se manifiestan como parte del fenómeno educativo y sus relaciones, y evidenciar la existencia de factores comunes que, de acuerdo con su presencia o ausencia, hagan posible visualizar ese fenómeno cuyos elementos han sido racionalmente separados, como un todo determinando en qué radica su carácter problemático.

Mediante el análisis factorial, entonces, podrá identificarse el conflicto educativo como una totalidad, logrando a su vez la comprensión y el conocimiento de los factores que coexisten para determinarlo: cuántos y cuáles son, y cómo se manifiestan para producir el problema educativo concreto de que se trata.

El todo de esta manera, se conforma considerando la existencia de sus partes y sus relaciones (11).

En el caso de los fenómenos sociales, como es el del conflicto educativo, un instrumento a utilizar lo constituye el coeficiente de relación. Su origen se encuentra en los trabajos teóricos de Galton, quien lo aplica al estudio cuantitativo de estatura y memoria; posteriormente se aplicará al estudio de otras variables de carácter social que es imposible aislar experimentalmente.

La correlación establecida por Galton (12) entre dos rasgos considerándolos dependientes de dos influencias, una común que explica la correlación y otra peculiar que explica la ausencia de la correlación perfecta, constituye el trabajo antecedente que ya en este siglo es retomado a fin de posibilitar el análisis de más de dos factores, mediante lo que se conoce como método de los ejes o componentes principales.

Para muchos autores, el análisis factorial aplicado a las ciencias sociales, surge con C. Spearman (13) psicólogo inglés que establece que "cuando un par de aptitudes presentan entre sí algún grado de correlación, en esa medida se pueden considerar que ambos dependen de un factor (simple o complejo)".

En general la teoría de Spearman sostiene que las habilidades cognitivas giran en torno a dos factores (14) un factor general (g) y otro específico de cada una de ellas (s).

Como se indicó en párrafos anteriores, Kelley analiza en sus estudios la presencia de más de dos factores. En la segunda etapa del desenvolvimiento de análisis factorial, este autor lleva a cabo estudios más profundos respecto a la presencia de un factor común y la presencia de factores específicos en la correlación de diversas pruebas de aptitud, y posteriormente demuestra la existencia de más de un factor común.

Thurstone (15) por su parte incorpora a los estudios del análisis factorial, en lo que podría considerarse una tercera etapa de desarrollo, los métodos de álgebra matricial:

Disposiciones por lo general rectangulares de números u otros símbolos de varias dimensiones, según el caso,  $2 \times 2$ ,  $3 \times 20$ , etc., en donde la primera cifra corresponde al número de hileras y las segundas a las columnas. Este autor parte del establecimiento de coeficientes de relación y considera que las notables diferencias de varios factores que las determinan.

El desarrollo del análisis factorial en tres etapas se puede esquematizar como sigue: Véase fig. número 7: desarrollo del análisis factorial.

El uso del método de incorporación de coeficientes de relación en nuestro ámbito permite descubrir grupos de factores causativos verificando el desarrollo de etapas anteriores (detección y ubicación). La etapa de factorización dentro del desarrollo del MEPP no pretende justificar mediante el uso de números o de lenguaje matemático la ignorancia de elementos presentes en el conflicto educativo.

	1ª. etapa	2ª. etapa	3ª. etapa
<b>Autor</b>	SPEARMAN	KELLEY	THURSTONE
<b>Aportaciones</b>	Desarrollo de la teoría de los dos factores (g) y (s)	Demostración de la existencia de un factor común.	Incorporación de los métodos del álgebra matricial. Establecimiento de coeficientes de relación.

**CUADRO A**

Aunque el análisis factorial, parafraseando a Vela (18), reduce la multiplicidad inicial de aspectos observables a un orden más simple de conceptos explicativos, el pedagogo no debe olvidar la complejidad que implica un conflicto educativo y que, en todo caso, la factorización es una herramienta más para comprenderlo, no inicialmente para explicarlo en términos numéricos. Si la explicación (la auto-explicación del pedagogo) permite la comprensión; se hace más evidente su carácter instrumental y resulta obvio durante el ejercicio profesional que el pedagogo es quien ha de servirse de distintos instrumentos y no al contrario.

La finalidad, por lo tanto, de la aplicación de esta técnica para la factorización pedagógica dirige hacia el establecimiento de categorías fundamentales de factores tendientes a su vez a esclarecer con mayor eficacia la conformación del fenómeno educativo que se ha detectado como conflicto y ubicado.

El análisis de la forma como los factores establecen correlaciones, aporta al pedagogo datos sobre el número y la naturaleza de los elementos que intervienen en la manifestación de un problema educativo, y que medidas son susceptibles de repercutir en uno o en más de estos factores, dependiendo precisamente de esa correlación.

De acuerdo con Alfred W. Klein (17) se puede afirmar que en el campo de la educación, el análisis estadístico ordinario no cumple, ni comprende todas las posibilidades que nos brinda el aplicar el análisis factorial, el cual a diferencia del primero, trata de descubrir las fuerzas que actúan en un ámbito en el cual el



resultado final depende de gran variedad de parámetros operativos, que es preciso interpretar justamente para poderlos modificar con vistas a lograr el mejor resultado de la actividad educativa.

El análisis factorial recurre al uso, como parte de sus técnicas, de los índices de correlación, (cuando dos o más elementos presentan entre sí algún grado de correlación), álgebra matricial y cargas factoriales (el coeficiente que puede ser un número decimal positivo o negativo por lo general menor que 1 que expresa la presencia de un factor en un fenómeno observado, y que se determina, a su vez, mediante la cuantificación de la función dentro de las correlaciones del factor con otros).

Si, citando a Guillen H., se entiende como factor el elemento causa, o con causa que solo o unido a otro contribuye a un efecto específico, manifestándose como conflicto educativo, entonces, resulta pertinente señalar algunos de los requisitos establecidos 18 para considerar aun factor como tal, estos son:

- a) Pertinencia.- Cada uno de los factores deberá proporcionar la información más útil, relevante y mejor para caracterizarlo.
- b) Simplicidad y economía.- Las categorías que se establecen para comprender a todos los factores a analizar han de ser las menos posibles.
- c) Independencia.- Como se verá posteriormente, este requisito coincide con lo que Paul Lazarsfeld denomina exclusión mutua. Consiste en clasificar los factores de tal manera que no se comprendan los mismos aspectos o cualidades en varias categorías.
- d) Constancia.- Las categorías han de ser constantes y de formulación definida y rigurosa.
- e) Objetividad.- La formulación de los factores y su categorización responde a la realidad del conflicto educativo de que se trata.

Al considerar que aquello que se factoriza es un problema educativo, se encontrará que son varios los factores que le dan lugar, y si en este caso adaptamos la ley del mínimo de Justus Von Liebig, se puede afirmar que "la problemática educativa encontrará más probabilidades de solución si se cuenta con la factorización, dado que la ausencia de uno o varios factores limitan el análisis y comprensión del conjunto en su totalidad".

Otro aspecto importante que se considera durante el análisis factorial es la institución de niveles en torno a cada uno de los factores, de acuerdo con los elementos que lo constituyen y de cómo cada uno se desempeña.

Muñoz Izquierdo (19) en este caso hace mención de la función o tarea específica que tiene asignada cada factor. De esta manera los niveles antes indicados se establecen considerando (mediante un análisis cualitativo) el grado de importancia que, dentro de la constitución de la problemática educativa, ostenta cada función, variando esta de acuerdo con cada problemática específica.

Los modelos matemáticos que propone el análisis factorial, representan de forma funcional, los factores constitutivos de uno o algunos de ellos.

De acuerdo con lo anterior se consideran los elementos del factor y sus funciones, y se aplica la fórmula para calcular el coeficiente de valoración F, o porcentaje de incidencia.

$$F1 = \frac{E1 a= xa + yb + c x}{N1} \times 100 = \% \text{ de incidencia} \quad (30)$$

en donde:

$N1 = 1$

$b = 1/2 \quad c = 1/4$

E = factor

Este procedimiento, aún cuando constituye un modelo de estimación para tabular y combinar evaluaciones dentro de la factorización, no considera el total de los factores analizados y por otra parte, asigna numerales positivos tanto a elementos del factor que actúen promoviendo el problema educativo de que se trate como a aquellos que actúen mediatizándolo o previniéndolo.

Si como elementos de este factor, se analiza una cantidad de elementos que actúen previniendo o mediatizando el problema, cantidad que resulte mayor que aquellos que actúen promoviendo, entonces el índice resultante aumentará considerablemente pero se mantendrá igualmente positivo.

Una opción a las limitaciones de este procedimiento sería calcular el porcentaje tabulando previamente la información de acuerdo con la siguiente matriz:

CUADRO B		
E	N	f
1	x	a) No incidencia
	y	b) Incidencia positiva (a favor de la manifestación del problema)
	z	c) Incidencia negativa (versus la manifestación del problema)

En donde:  
 E= factor  
 N= Elementos  
 f= funciones para la manifestación del conflicto educativo

Puede apreciarse que E y N obtenidos durante la etapa de ubicación y planteados como tales mediante juicios valorativos, se manejan dispuestos en tal forma que sea posible realizar operaciones numéricas, que desde luego se expresan en términos cuantitativos.

Y aplicando la fórmula:

$$E = xa + yb + zc = F2$$

N1

en donde:

E = factor

N1 = número de elementos

a = 0

b = -1

c = +2

El índice de incidencia ya no se constituye en un porcentaje puesto que aún no se considera el total de factores analizados.

La constante b es, en este caso, un valor negativo.

Sin embargo aún persiste el problema de la imposibilidad de equilibrar elementos de  $f$  positiva =  $f_1$

CUADRO C		
E	N	f+
1	x	a
	y	b
	z	c

En donde:

a = 0

b = -1

c = 0

CUADRO D		
Para elementos de $f$ negativa = $f^-$		
E	N	$f^-$
1	x	a
	y	b
	z	c

En donde:

$$a = 0$$

$$b = 0$$

$$c = +1$$

Aplicando  $f^-$  para calcular separadamente cada función como:

$$\frac{F3-Ef1-xa+yb+zc}{N1}$$

en donde:

$$f1 = f+, \text{ ó}$$

$$\frac{F4-Ef2-xa+yb+zc}{N1}$$

en donde:

$$f2 = f^-$$

Además de considerar el número de elementos y el carácter de las funciones, es posible comprender la incidencia del factor en los niveles individual, grupal o comunitario, agregando número de elementos al análisis de acuerdo con los niveles considerados:

Individual (n1), individual y grupal (n2), individual, grupal y comunitario (n3), grupal (n4), comunitario (n5), grupal y comunitario (n6), e individual y comunitario (n7), dándose lugar al siguiente cuadro:

CUADRO E				
			n2	n3
		individual	grupal	comunitario
	individual	n1	n2	n7
n2	grupal	n2	n4	n6
n3	comunitario	n7	n6	n5

Las cuales detentan para su aplicación la obtención del coeficiente de incidencia (f5), los siguientes valores:

n1 = 1  
n2 = 2  
n3 = 3  
n4 = 1  
n5 = 1  
n6 = 2  
n7 = 2

Aplicando la siguiente fórmula para calcular las funciones:

$$F4 = A = (xa+yb+zc) (nx+ny+nz)/N1$$

En donde:

A = valoración de factor considerando nivel n

a = 0, 0  
b = -1, 0  
c = 0, +1  
f+, f-

De acuerdo con este cálculo, cuando un factor tiene repercusiones en más de un ámbito, sea éste indistintamente individual, grupal o comunitario, el índice de

incidencia de este factor aumenta, en tanto el número de elementos analizados de tal factor también es mayor.

En virtud de que la presencia de un factor (por ejemplo económico) y su comportamiento para la manifestación de conflicto educativo no se manifiesta en relación con otro factor (por ejemplo político) de acuerdo con leyes exactas o constantes numéricas, su correlación con los demás factores analizados será en función de la presencia de factores considerados parcial (x%) y totalmente (100%), sin tomar en cuenta para este caso el número de elementos comprendidos por factor.

El análisis ha de efectuarse por separado para  $f_+$  y  $f_-$ , de acuerdo con lo explicado anteriormente. De esta forma

CUADRO F	
$\frac{F5 = (Ef1)(-100)}{\sum Ef1}$	- % de incidencia a favor de la manifestación del problema educativo
$\frac{F6 = (Ef2)100}{\sum Ef2}$	- % de incidencia Vs. La manifestación del problema educativo

En donde:  
E = factor

O bien:

$$\frac{(xa + yb + zc) 100}{Ef1}$$

$$F7 = ( N2 ) = \% \text{ de incidencia}$$

para el caso de la consideración de factores sin tomar en cuenta niveles (grupal, individual o comunitario).

En el caso de la consideración de estos últimos, resulta

$\frac{F8 = (A1)(-100)}{\Sigma Af1}$	- % de incidencia a favor de la manifestación del problema educativo /E A f1
$\frac{F9 = (A2)100}{\Sigma Af2}$	- % de incidencia Vs. La manifestación del problema educativo /E A f2

O bien:

$$F10 = \frac{[(xa + yb + zc)(ny + nz)]}{N1} = \% \text{ de incidencia}$$

Igualmente dentro de esta técnica de factorización, suele recomendarse la revisión de etapas de desarrollo (20).

CUADRO G					
Etapas de desarrollo					
E	N	a	b	c	d
1	x				
	y				
	z				
2	x				
	y				
	z				
3	x				
	y				
	z				
4	x				
	y				
	z				

a, b, c, d = periodos temporales

En este tipo de matriz, puede asentarse si la ejecución del factor o de sus elementos, ha disminuido (O), es estática (e) o ha aumentado (u).



Como se mencionó anteriormente, el análisis factorial es considerado como una herramienta intelectual de carácter cuantitativo que se basa en juicios cualitativos y que permite, a su vez, la obtención de nuevos juicios de valor que conlleven al logro de las subsecuentes etapas del MEPP (ensayo, dictaminación y ejecución).

Los resultados de un análisis de la naturaleza que se propone, estarán directamente relacionados con la información con que se cuente. El instrumento del análisis factorial no proporciona resultados completamente satisfactorios que eximan la participación de la experiencia del pedagogo y su utilización sirve de ayuda para tomar decisiones, no de sus sustituyo de las mismas.

A pesar de sus limitaciones el análisis factorial aún constituye uno de los procedimientos de mayor eficiencia para el conocimiento, examen, comprensión y sobre todo la explicación del problema educativo.

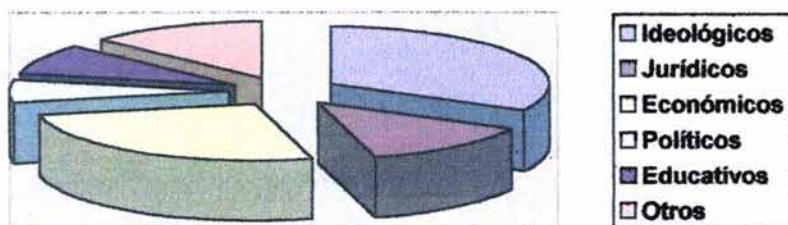
Esto último, la capacidad explicativa, adquiere mayor relevancia cuando se trata de integrar equipos interdisciplinarios para la sugerencia y consideración de medidas de solución, lo cual sucede en el ensayo.

Algunas técnicas que coadyuvan a la explicación son las propuestas gráficas (barras, histogramas, pies, etc.).

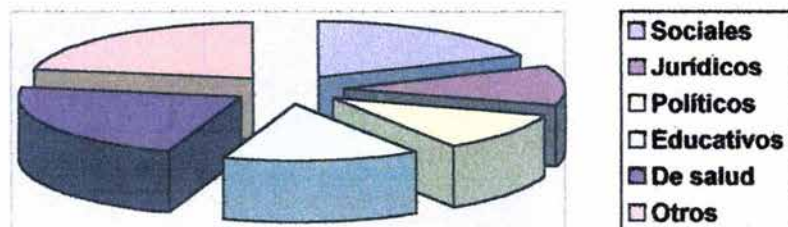
En la siguiente página se plantea un ejemplo que considera la propuesta de análisis que se desarrolla en este apartado y su presentación gráfica.

CUADRO H													
E	N1	n	f	f1	f2	Ef1	Ef2	n	Af1	Af2	F8	F9	
Económicos	3	x1	a	0	0	-0.66	0	n7	-4	0	26.14	0	
		y1	b	-1	0			n5					
		z1	b	-1	0			n3					
Sociales	3	x2	c	0	+1	0	+0.66	n1	0	+3.3	0	18.43	
		y2	a	0	0			n1					
		z2	c	0	+1			n3					
Ideológicos	3	x3	b	-1	0	-1	0	n5	-5	0	32.6	0	
		y3	b	-1	0			n6					
		z3	b	-1	0			n7					
Jurídicos	3	x4	b	-1	0	-0.33	+0.66	n7	-2	+2	13.07	11.17	
		y4	b	-1	0			n7					
		z4	b	-1	0			n7					
Educativos	3	x5	c	0	+1	-0.33	+0.66	n6	-1.3	+2.6	8.49	14.5	
		y5	b	-1	0			n1					
		z5	c	0	+1			n1					
Políticos	3	x6	b	-1	0	-0.33	+0.66	n6	-1	+2	6.53	11.17	
		y6	c	0	+1			n1					
		z6	c	0	+1			n1					
De salud	3	x7	c	0	+1	0	+1	n1	0	+4	0	22.34	
		y7	c	0	+1			n6					
		z7	c	0	+1			n4					
Otros	3	x8	c	0	+1	-0.33	+0.66	n3	-2	+14	13.07	22.34	
		y8	b	-1	0			n2					
		z8	c	0	+1			n1					
Σ									15.3	17.9			
Ef1 y Ef2 representan el 100% de los casos													

Las gráficas resultantes son las siguientes:



Gráfica 1: Porcentaje de los factores estudiados que se manifiestan influyendo en contra de un conflicto educativo



Gráfica 2: Porcentaje de los factores estudiados que se manifiestan promoviendo o influyendo en un conflicto educativo

De esta manera, mediante la graficación se puede tener una idea visual aproximada de qué clase de factores y cuánto influyen en la manifestación de un conflicto educativo. Ya sea a favor o en contra.

Sin embargo es necesario advertir que la aproximación de esta idea visual constituye precisamente la posibilidad de desarrollar un error de apreciación, si el pedagogo no hace hincapié en lo siguiente:

- a) Los factores no actúan en forma separada como pudiera aparecer en el esquema, en ellos opera el principio de sinergia.
- b) Existen otros factores además de los esquematizados que no son graficados debido a su ausencia durante el desarrollo del análisis.
- c) Los elementos y su correspondiente expresión gráfica son manifestaciones lingüísticas que pretenden representar una realidad
- d) Los resultados de la factorización son datos que pueden ser reconsiderados a la luz de una nueva realización de las etapas de detección y ubicación, o brindar más información y herramientas al pedagogo para que este acceda a las etapas subsecuentes de ensayo, dictaminación y ejecución. Será el profesionista quien haya de decidirlo en última instancia.

#### 4.3.2. PROBABILIDAD

*El* cálculo de probabilidades se utiliza ampliamente en la teoría del control estadístico, sin embargo, si se considera que el problema educativo es irrepetible, la probabilidad aplicada a su estudio resulta ser diferente en tanto lo son los axiomas que requiere para su definición. Tal probabilidad constituye lo que se conoce como "grado racional de confianza" o probabilidad "a priori" y no guarda relación con eventos reales o conceptuales expresados en términos de frecuencia (21). Por el contrario, si se realizan análisis comparativos de diversos casos de tratamiento pedagógico, se estará tratando con la probabilidad "a posteriori" o de frecuencia.

Para el caso del conflicto educativo, la teoría de la probabilidad opera durante el análisis de situaciones llevando a cabo con la finalidad de prevención.

Anteriormente se trató la sugerencia de la técnica de factorización de las "etapas de desarrollo" de Klein. En casos como éste, el cálculo de probabilidades puede auxiliar para la consideración de medidas de prevención en los casos de que una ejecución estática de un factor determinado se vea disminuida o, por el contrario, aumentada.

Los antecedentes de la formulación de la teoría de la probabilidad pueden encontrarse, de acuerdo con varios de los autores consultados, en el siglo XII de nuestra era, y, cuando no se halla completamente estructurada metodológica o conceptualmente, las propuestas de notables matemáticos como Fermat y Pascal, muestra su aplicación especialmente vinculada con el análisis y solución de problemas relacionados con juegos de azar.

Posteriormente fue desarrollada durante los siglos XVIII por estudiosos como Leibnitz y Laplace, y en XIX y XX por Bertrand y Poincaré.

En la actualidad, la probabilidad tiene una amplia gama de aplicaciones en diversas áreas del conocimiento y, desde luego, dentro del quehacer pedagógico.

Para algunos autores (22), la probabilidad constituye la parte de la matemática que tiene que ver con lo incierto o la medida (entre 0 y 1) con que podemos esperar que un suceso ocurra, y como antes se mencionó, existen dentro de ésta axiomas relativos a la probabilidad "a priori" (fundamento de la probabilidad matemática teórica) o grados racionales de confianza, que posibilita la determinación de ocurrencia de los eventos antes del contacto empírico con los mismos (de aplicación especialmente durante la posteriori o probabilidad de frecuencia, a posteriori o probabilidad empírica del suceso (23) obtenida cuando se cuenta con datos de cierto número de repeticiones (n).

Para el primer caso se entiende como probabilidad "el cociente obtenido de la división del número de casos favorables entre el total de casos posibles o equiparables" (24) y se expresa mediante la siguiente fórmula (F11).

$$F11 = P = \frac{f}{f+u}$$

en donde:

f = número de casos favorables

u = número de casos desfavorables.

de la cuál a su vez se desprende que

$$F12 = f + u - N$$

$$F13 = \frac{P - f}{N}$$

f = número de casos favorables

N = total de casos posibles

Para el segundo, caso la probabilidad está representada por la proporción entre el número de veces que ocurre un evento y el número total de intentos o pruebas (25) expresando en la siguiente fórmula (F14).

$$F14 = P = n / N$$

en donde:

n = número de veces que ocurre un evento

N = número total de Intentos

Para algunos autores como el antes citado Kerlinger, resulta necesario utilizar ambos enfoques puesto que sus definiciones se complementan, sin embargo para otros, como Spiegel (26) ambos conceptos presentan serias limitaciones de precisión, ya que en el primero de los casos la equiprobabilidad de los eventos es un concepto altamente subjetivo, y en el segundo no se precisa hasta dónde, o cuántas veces es necesaria la repetición para considerarse adecuada. Por ello se ha recurrido al enfoque de conjuntos o axiomático que se expondrá posteriormente.

Dentro de la teoría de probabilidades existen dos teoremas importantes que se utilizan tanto en el cálculo de los grados racionales de confianza, como en la probabilidad empírica del suceso. Estos teoremas son el de la edición y el de la multiplicación (27).

#### 4.3.2.1. TEOREMA DE LA ADICION

La probabilidad es analizada en relación con un conjunto de acontecimientos o eventos elementales. Dicho conjunto puede ser designado con la letra E.

Los eventos elementales pueden ser designados respectivamente con los símbolos A1, A2, ...An, entonces

$$E = (A_1, A_2, \dots, A_n)$$

Se asignará a continuación, a cada A; un número negativo P (A1) que constituye la probabilidad de que un evento elemental pertenezca a A1.

Si la probabilidad de que un evento elemental sea parte de alguna de las partes (conjuntos de E), entonces

$$P(E) = 1$$

1 = valor certeza.

Si, por otra parte, los subconjuntos A1, A2, ...An no tienen eventos elementales en común, es decir, son mutuamente excluyentes, entonces

$$P(A_1, A_2, \dots, A_n) = P(A_1) + P(A_2) + \dots + P(A_n)$$

Es decir, "si los conjuntos de eventos A1, A2, ...An eran todos ajenos, o sea, no había intersección entre ellos, la probabilidad de que un evento perteneciente a cualquiera de los conjuntos A1, A2, ...An, sería igual a la suma de las probabilidades de un evento perteneciente a los conjuntos individuales". (28)

Sin embargo si los subconjuntos no son mutuamente excluyentes y existe alguna intersección entre ellos, la relación correcta estará expresada por:



$$F17 = P (B1 + B2) = P (B1) + P (B2) - P (B1 B2),$$

en donde

$P (B1 B2)$  = probabilidad de que el evento pertenezca tanto a A1 como a A2.

es decir, "si dos conjuntos no son mutuamente excluyentes, la probabilidad de pertenecer a uno o a otro es igual a la suma de las probabilidades individuales menos la probabilidad de pertenecer a ambos, simultáneamente"(29).

Este teorema puede ilustrarse gráficamente adaptando la propuesta de Duncan como sigue: (Véase Fig. 1).

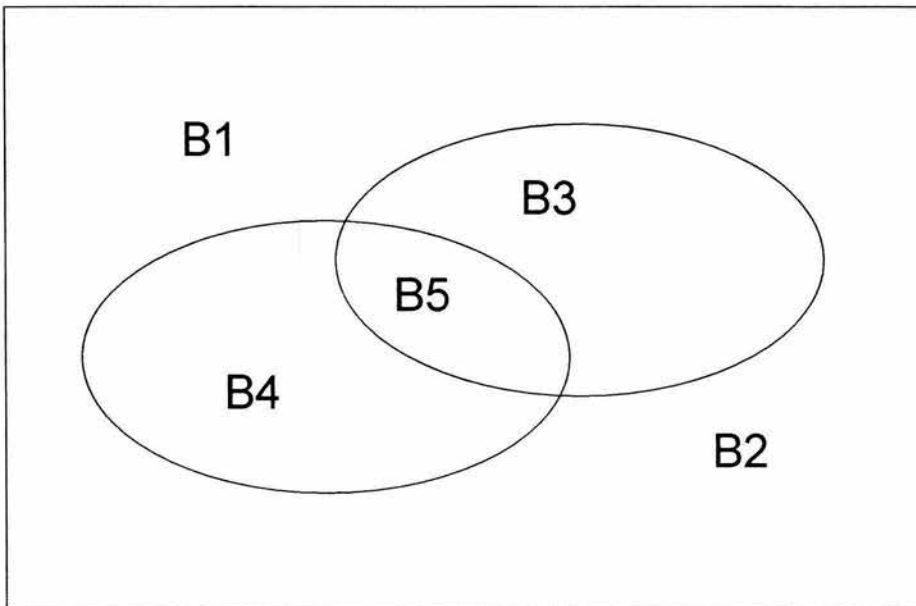


Figura No. 1. Teorema de Duncan

en donde

B3 = conjunto de eventos que pertenecen a B1 y no a B2

B4 = conjunto de eventos que pertenecen a B2 y no a B1

B5 = conjunto de eventos que pertenecen tanto a B1, como a B2

resultando de ello que:

$$P(B1) = P(B3) + P(B5)$$

$$P(B2) = P(B4) + P(B5)$$

$$P(B1 + B2) = P(B3) + P(B4) + P(B5)$$

Para el caso de la intersección de tres conjuntos es necesario eliminar uno de los términos  $P(B5)$  para no contabilizarlo dos veces cuando se suma  $P(B1) + P(B2)$ .

En este último caso el teorema de la adición para la intersección de tres conjuntos, puede ilustrarse como sigue: (Véase Fig. 2).

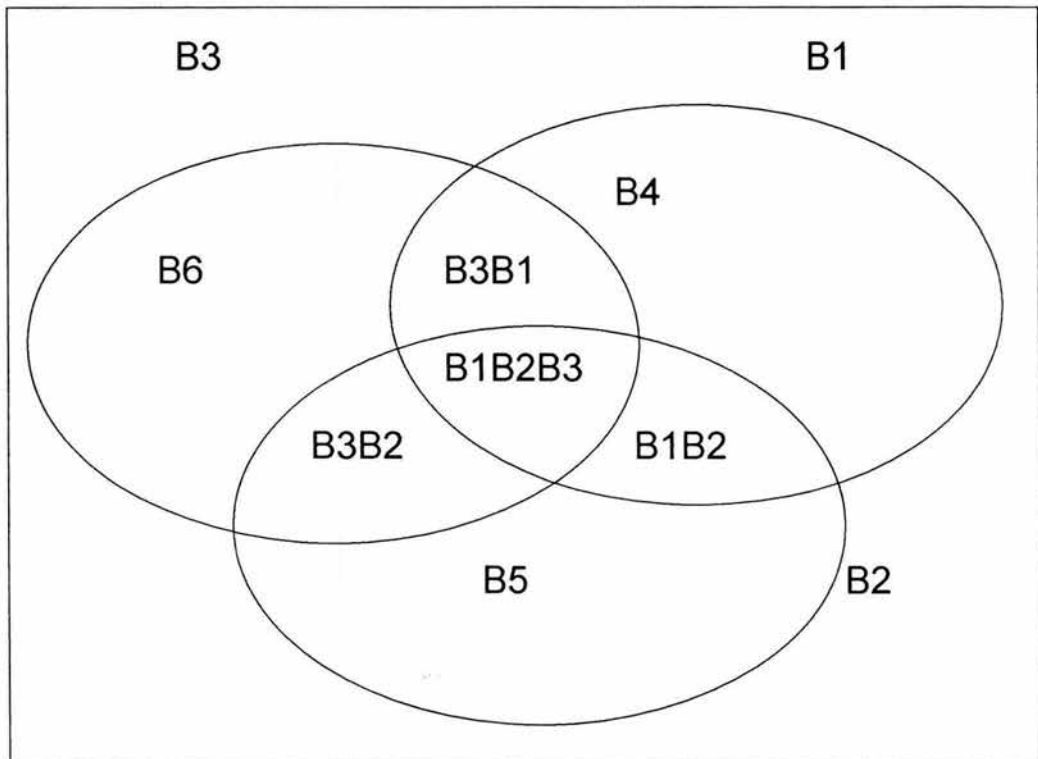


Fig. 2 Teorema de la adición para intersección de tres conjuntos

de donde

$$P(B_1 + B_2 + B_3) = P(B_1) + P(B_2) + P(B_3) - P(B_1 B_2) - P(B_1 B_3) - P(B_2 B_3) + P(B_1 B_2 B_3)$$

Como ejemplo del teorema de la adición se puede utilizar la siguiente situación educativa en donde los conjuntos no son mutuamente excluyentes: En un museo infantil existen los departamentos o áreas de ensamble o desensamble. La primera de ellas trabaja adecuadamente cuando el material proporcionado a través de donativos particulares (cubos de madera, piezas metálicas, pegamentos, etcétera) es suficiente para su número promedio de visitantes, y el de desensamble, cuando además de los donativos de materiales correspondientes, los objetos ensamblados son suficientes para su número promedio de visitantes. En un día cualquiera se pueden dar las cuatro situaciones siguientes:

- El área de ensamble (Ae) puede encontrarse funcionando adecuadamente, pero el área de desensamble (Ad) no;
- Ad puede funcionar adecuadamente pero Ae no;
- Ambas pueden estar en buen funcionamiento;
- Ambas pueden estar en mal funcionamiento.

Si se considera que los valores P par estos eventos son los que aparecen en la siguiente tabla:

Valores P correspondientes a la operación conjunta de las áreas de - ensamble y desensamble de un museo infantil.

<b>CUADRO I</b>				
		Ad		
		Funcionando adecuadamente	No funcionando	
Ae	Funcionando adecuadamente	0.8506	0.1394	0.9900
	No funcionando	0.0094	0.0006	0.0100
		0.8600	0.1400	1.0000*

\* = certeza (1.0000)

La probabilidad de que Ad o Ae no estén funcionando es de

$$0.1400 + 0.0100 - 0.0006 = 0.1494$$

Si se considera la probabilidad del no funcionamiento de Ad como el conjunto A y la probabilidad del no funcionamiento de Ae como el conjunto B debe tenerse cuidado de calcular la diferencia

$$P(A \cap B)$$

ya que no de hacerlo la probabilidad de que tanto Ad como Ae no esté funcionando será contabilizada dos veces, lo cuál resultará incorrecto.

Lo anterior expresado gráficamente se presenta en la siguiente figura:

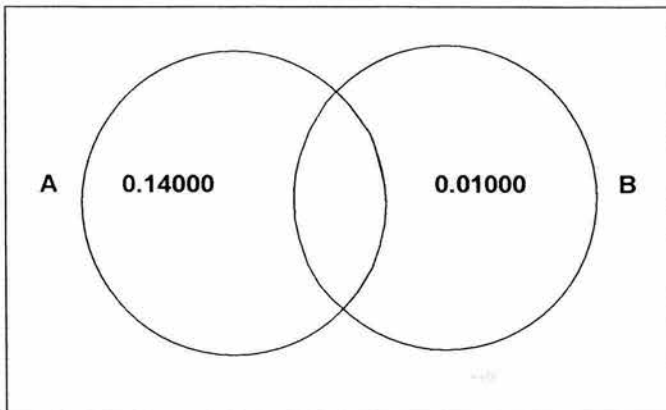


Figura Número 3. Contabilización doble de la probabilidad de ocurrencia de un fenómeno.

Cuando, por el contrario, en dos conjuntos dados opera la mutua exclusión y no se cuenta con elementos en común:

$$A \cap B = \emptyset, \text{ entonces } P(A \cap B) = 0$$

opera la anteriormente explicada F12

$$P(A_1, A_2, \dots, A_n) = P(A_1) + P(A_2) + \dots + P(A_n)$$

que en simbología de conjuntos puede expresarse como:

$$P(A \cup B \cup C)$$

o, para rescatar el caso de los dos conjuntos propuestos inicialmente.

$$P(A \cup B)$$

La independencia de los eventos o subconjuntos presentados para su consideración en esta etapa de factorización depende de los resultados obtenidos al realizar las etapas anteriores específicamente la etapa de ubicación. Por ejemplo, si un problema de salud = A, se encuentra vinculado con uno educativo = B y ambos son con causa de la manifestación de un conflicto educativo que se analiza = C, entonces esta situación puede ser expresada en los siguientes términos.

$$C = (A \cap B)$$

A partir de lo anteriormente mencionado, pueden resumirse cuatro propiedades de la probabilidad expresada en términos de conjuntos y vinculadas con el teorema de la adición:

1.- La probabilidad de que un elemento se realice varía de 0 a 1 en donde este último equivale a la certeza. (30)

$$0 \leq P(A) \leq 1$$

2.- La probabilidad 0, o un suceso imposible de realizar, en un conjunto determinado sólo ocurre cuando éste es un conjunto vacío =  $\emptyset$

$$P(\emptyset) = 0$$

3.- La unión de dos conjuntos  $P(A \cup B)$  es igual a la suma de las probabilidades de ambos

$$P(A) + P(B)$$

el resultado de la cual varía entre 0 y 1.

4.- Si un conjunto dado  $A$ ,  $A'$  es su complemento, la probabilidad de que este ocurra es igual a la diferencia del grado de certeza menos la probabilidad de que ocurra el conjunto en su totalidad.

$$P(A') = 1 - P(A)$$

#### 4.3.2.2. TEOREMA DE LA MULTIPLICACION

Para explicar más acertadamente este teorema, se recurrirá primero a la ejemplificación y posteriormente se aplicará el teorema de la multiplicación.

Este teorema se refiere a los casos en que los eventos se encuentran en lo que Acheson J. Duncan (31) denomina una clasificación cruzada con respecto a dos o más bases de clasificación.

Si se tiene los eventos clasificados en  $A$  y  $B$ , y ambos pertenecen tanto a la clase  $A_1$  como a la  $B_1$  se encuentran formando entonces el conjunto

$$(A_1, B_1)$$

siendo este por lo tanto un conjunto bidimensional.

Supongamos que a las clasificaciones  $A$  y  $B$  corresponden respectivamente tres métodos para el aprendizaje de la lecto-escritura: global de análisis estructural ( $A$ ) onomatopéyico ( $B$ ), y mixto ( $C$ ),

y los resultados obtenidos en la lectura: Lectura con defectos importantes (a)  
-mala lectura en voz alta y ausencia de comprensión por parte del lector

Lectura con defectos incidentales (c)

-errores incidentales en la lectura en voz alta y comprensión total de la misma por parte del lector-

Lectura sin defectos (d).

En un análisis efectuado con 1000 casos se observan los siguientes resultados:

CUADRO J				
	A	B	C	Total
a	10	5	5	20
b	40	15	25	80
c	390	240	140	770
d	60	40	30	130
Total	500	300	200	1000

Si se analizan los totales marginales de esta tabla se puede apreciar que si se obtiene un caso del conjunto al azar, la probabilidad de que sea a es 0.02 y de que sea des 0-13.

Igualmente, la probabilidad es que se haya utilizado el método A es de 0.5. el 8 es de 0.30 y el O de 0.20.

Estos valores se conocen con el nombre de probabilidades marginales.

La probabilidad de que un caso presente mala lectura en voz alta y ausencia de comprensión por parte del lector y se haya usado el método global de análisis estructural, se conoce como probabilidad conjunta y se representa como un accidente obtenido mediante la división de aA entre el total de casos, es decir:

$$10/1000 = 0.01$$

De acuerdo con lo anterior se puede desarrollar la siguiente tabla:

CUADRO K				
	A	B	C	Total
a	0.01	0.005	0.005	0.02
b	0.04	0.015	0.025	0.08
c	0.39	0.24	0.14	0.77
d	0.06	0.04	0.03	0.13
Total	0.5	0.3	0.2	1

Existe también lo que se conoce como probabilidad condicional probabilidad de A 1, dada B3, a la cual se recurre si se desea obtener respuesta al formular preguntas tales como:

Si sabemos que fue utilizado en método de marcha analítico-sintética ¿cuál es la probabilidad de que el lector cometa errores importantes?



La fórmula de expresar una probabilidad condicional es

$$P(A1/B3)$$

y si continuamos con la respuesta a la pregunta anterior, se obtendrá dividiendo el total de casos que se presentan un error importante y que aprendieron a leer con el método A entre el total de casos que aprendieron a leer con este método, es decir

$$10/500$$

La probabilidad condicional es para este caso 0.02.

En el ejemplo de que se trata, las probabilidades condicionales serán las siguientes:

CUADRO L			
	A	B	C
a	0.02	0.0166	0.025
b	0.08	0.05	0.125
c	0.78	0.8	0.7
d	0.12	0.1333	0.15
Total	1	1	1

La probabilidad conjunta de que un sujeto cometa errores importantes y haya aprendido con el método A, es igual a la probabilidad de que ese sujeto haya aprendido con el método A (0.02) multiplicada por la probabilidad de que ese sujeto cometa errores importantes, puesto que ha aprendido con el método A.

De lo anterior resulta:

$$(0.02) (0.5) = 0.01$$

Ello demuestra el teorema de la multiplicación

$$P(A1 B2) = P(A1) P(B3/A1)$$

La probabilidad conjunta de A1 y B2 es igual a la probabilidad A1 multiplicada por B3 dada A1.

Actualmente existe software capaz de realizar todos estos cálculos, siempre y cuando el pedagogo cuente con la información necesaria. Sin embargo, si se conoce por parte del profesional de la pedagogía la naturaleza del procedimiento seguido para el cálculo de probabilidades, se puede tener también una idea más certera de sus alcances y limitaciones como técnica de factorización.

Una de las cosas que permite el uso del cálculo de probabilidades en el ámbito de la pedagogía, es "registrar las características que presentan los factores del conflicto o problemática educativa, en base a estudios previos, es decir, el análisis de las características específicas del fenómeno educativo, motivo de estudio, para establecer parámetros de prevención en torno a lo observado, que limitan y señalan los resultados probables de incidencia de ciertos factores en un determinado fenómeno educativo" (32).

A pesar de ello, el profesional debe tener en cuenta la irrepitibilidad a que se halla sujeto a el hecho educativo, lo cuál transforma a esta técnica de factorización en otra herramienta de acercamiento y comprensión de la problemática educativa que se pretende resolver o prevenir.

#### 4.3.3. RECAPITULACIÓN

La etapa de factorización constituye la tercera fase de corte analítico del Método de Ejercicio Profesional Pedagógico y está situada como puente entre este proceder (analítico) y la síntesis que será necesaria para realizar las tres subsecuentes etapas, iniciando por el ensayo.

La factorización contribuye a proporcionar al profesionista, las bases para pasar de la actividad investigativa a la actividad profesional, porque establece los límites entre los cuales el pedagogo ha de considerar cada factor que interviene en el conflicto educativo y operar en consecuencia.

La capacidad reflexiva y aún investigativa en el campo de la pedagogía es más amplia que la profesional, porque ésta se halla sujeta a varios tipos de límites entre los que destacan los económicos y los de tiempo, además de estar encaminada a una finalidad práctica concreta de utilidad para la sociedad.

El profesionista se encuentra entonces ante la tarea de responder a necesidades ilimitadas con recursos limitados y la factorización le permitirá determinar en dónde es necesario aplicarlos para obtener los mejores resultados posibles. Por lo tanto a la factorización se plantea el reto de discriminar qué elementos y en qué medida inciden en el conflicto educativo para que el pedagogo pueda dirigir la siguiente fase o el ensayo sobre los mismos.

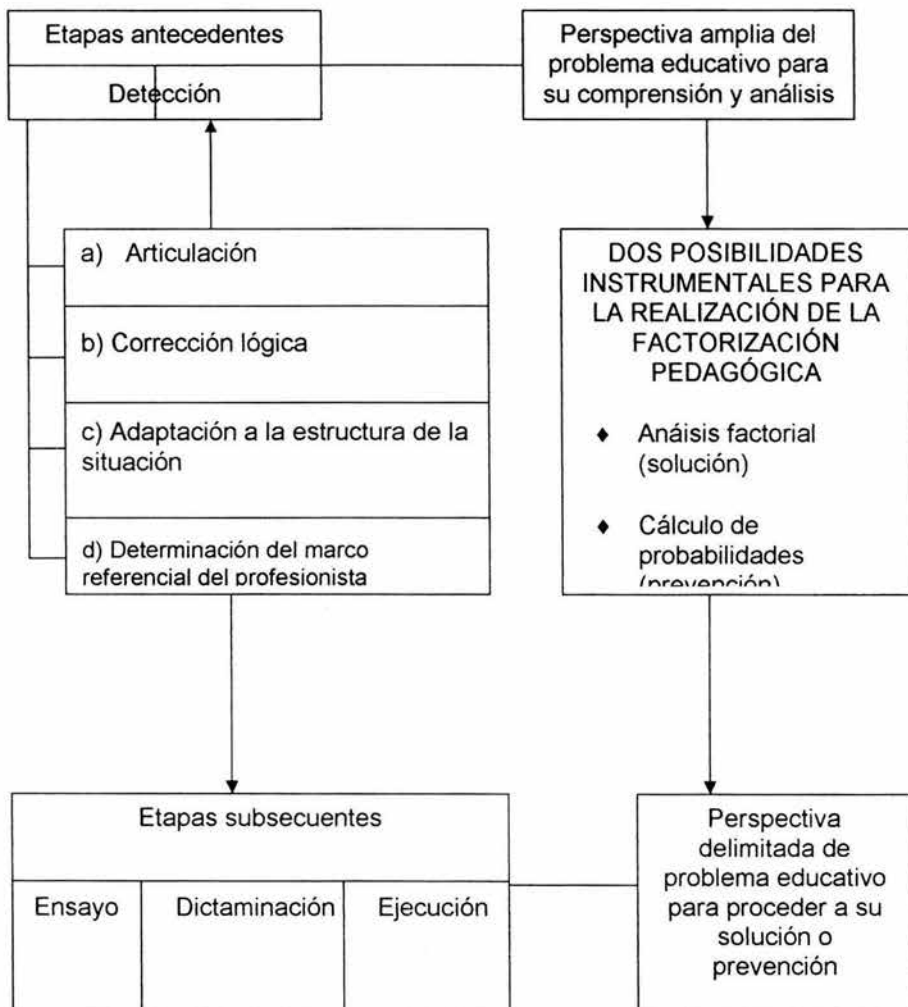
Algunos de los procesos matemáticos utilizados para llevar a cabo la factorización, son el análisis factorial y el cálculo de probabilidades. El primero nos permite identificar el grado de incidencia de uno o más factores en la manifestación del conflicto u otros factores, estableciendo grados de correlación. A partir de un análisis factorial de caso podemos representarlo gráficamente y con ello lograr elementos para desarrollar y aún evaluar la etapa subsecuente: el ensayo.

La probabilidad es otra herramienta matemática útil para el desarrollo de la factorización, especialmente cuando la finalidad pedagógica sea de prevención.

Factorizar se refiere a ponderar y para ello puede recurrirse a diversas herramientas o procesos de carácter matemático y estadístico o aún de carácter no matemático. Sin embargo estas actividades se considerarán precisamente como de carácter instrumental y se entenderán subordinadas, en última instancia, al criterio o juicio del profesionalista. Su finalidad es propiciar, en todo caso, elementos de juicio, no determinar éste. De esta manera, el punto desde el cual el pedagogo forma su perspectiva, o su marco de referencia, es otro factor a ponderar durante esta etapa.

Esta etapa puede representarse gráficamente como aparece a continuación:

## FACTORIZACIÓN



- 1 Daniel Lerner y Laswell. (ed.) *The Policy Sciences*. Carnegie Corporation of New York, 1951. Stanford University Press. 330 p.
- 2 Paul Lazarsfeld y Allen Barton. "Principios generales para la clasificación de cuestionarios". En: Daniel Lerner *Op. cit.* p. 37
- 3 Marisa Guillén *Psicología de la las actitudes. Análisis factorial*. Madrid, Editorial Gredos, 1956, *La técnica del análisis factorial: Un método de investigación en psicología y pedagogía*. Madrid. Ed Biblioteca Nueva 1954, y *Uso del paquete SPSS*. Statistical Package for the Social Sciences. Serie Textos, México, programa Universitario de Computo, UNAM 1986.
- 4 Guillén *.Op. cit.* 30-31 pp.
- 5 *Ibid.* p. 34
- 6 *Idem.*
- 7 *Ibid.* p. 42.
- 8 *Ibid.* p. 37
- 9 Como profesionales de la pedagogía debemos considerar que el ámbito educativo no es susceptible de representarse objetivamente como una empresa deficientemente productiva o una se le da pruebas a correlacionar, porque esta encierra una estructura mucho más compleja... la problemática educativa se halla constituida por diversos factores que se entrecruzan, correlacionan, siendo unos difíciles e incluso imposibles de controlar por el profesional, como la política educativa, el nivel cultural, social, etc.
- 10 Yela Mariano. *Op. cit.* p. 13
- 11 Esto no necesariamente equivale a decir que el todo es la suma de las partes, sino que al contrario, puede encontrarse operando en un caso determinado de sinergia.
- 12 Guillen *Op. cit.* p. 126.
- 13 *Ibidem.* p. 127
- 14 Por esta razón la teoría de Spearman se conoce también como teoría de los dos factores.
- 15 Spearman *Apud.* Mariano Yela. *Op. cit.* p. 10
- 16 *Op. cit.* p. 180
- 17 Klein, Alfred W. *Análisis factorial: Guía para espacios de economía industrial*. México, Banco de México, 1985 p.122-133
- 18 Mariano Yela. *Op. cit.* p. 162.
- 19 Carlos Muñoz Izquierdo. *Diagnóstico económico industrial: Aplicación del método de Análisis factorial macroeconómico*. Tesis. Licenciado en Economía.
- 20 *Ibid.* p. 152-154 .
- 21 Duncan. *Quality control and industrial statistical*. New York, Irwin, Incorporated, 1989, p.17-18
- 22 Robert Elcolz Et. al. *Matemática moderna*. Colombia, Fondo Educativo Interamericano 1972, p. 85 y Spiegel Murray A. *Probabilidad y estadística*. Serie de Compendios Schawm. México, Mc. Graw Hill, 1978 p. 5.
- 23 Spiegel. *Op. cit.* p.38
- 24 Kerlinger. *Investigación del comportamiento*. México, Ed. Interamericana. 1988, p. 65
- 25 *Ib.* p. 67
- 26 Murray Spiegel. *Op. cit.* P.87
- 27 Duncan. *Op. cit.* pg. 17
- 28 *Ibid.* p.25-26.
- 29 Véase teorema de la adición en este mismo capítulo.
- 30 Fórmula tomada de Murray. Spiegel *Op. cit.* 149
- 31 Duncan, *Op. cit.* pg. 28
- 32 Spiegel. *Op. cit.* p. 149

# Ensayo

Lo importante es no dejar de  
hacerse preguntas

*A. Einstein*



Foto: Fogosa. 2001. J. Antonio Alfaro

## **4.4. ENSAYO**

- 4.4.1. Estrategias más comunes
- 4.4.2. Posibilidades para el planteamiento y evaluación de alternativas
- 4.4.3. El proceso de los conflictos interpersonales
- 4.4.4. Recapitulación

### **OBJETIVOS PARTICULARES DE ESTE PUNTO**

- Desarrollar la fase de ensayo, como la primer fase de corte sintético del Método de Ejercicio Profesional pedagógico.
- Explicar algunas de las estrategias mas comunes para el desarrollo del ensayo pedagógico

## **4. ENSAYO**

Las tres etapas anteriores de la metodología propuesta se consideran básicamente pasos en los que lo estudiado se descompone en partes. No me refiero aquí a sus partes constituyentes exactamente, sino que además, el conflicto educativo es revisado desde diferentes ángulos y reconstruido considerando las aportaciones de varios sujetos, técnicas y perspectivas.

El ensayo sintetiza al conflicto educativo reconstruido como problema.



En esta etapa se conocen sus dimensiones y se plantea hipotéticamente su solución.

Inicialmente la etapa de ensayo fue descrita como aquella fase en que se plantean todas las soluciones posibles del conflicto, precisándose las consecuencias que cada planteamiento ofrece.

La etapa de ensayo permite el planteamiento de varias posibles soluciones a un mismo conflicto, y la selección de aquella que represente la mejor opción, expresándose las razones en las que se fundamenta dicha selección. Estas razones pueden comprender aspectos relacionados con los factores determinantes de un conflicto, como con los efectos que emanen de la solución que habrá de trascender a la siguiente etapa o dictaminación (1).

Ante el hecho de que cada conflicto educativo representa un caso único en su individualidad; en este capítulo no se propondrán soluciones generalizadas, ello rompería con la orientación que se pretende dar a la tesis en su conjunto.

Como la fase de ensayo implica disposición a la solución del problema, aquí se expondrán y comentarán por lo tanto, algunas estrategias para el ensayo, fundamentalmente desarrolladas a partir del ámbito de la administración y la psicología social debido a que es en estas disciplinas en donde se ha elaborado un mayor número de propuestas tendientes a la resolución de conflictos en el medio social. De esta forma, el capítulo correspondiente al ensayo se expondrá considerando los siguientes incisos puntos:

#### 4.2.1. ESTRATEGIAS MÁS COMUNES.

Entre las estrategias más comunes utilizadas para atender el planteamiento de conflictos con miras a su solución o prevención, se encuentran las de ganar-perder, perder-perder y ganar-ganar.

En la primera de estas estrategias, se pueden identificar a su vez cuatro tipos de métodos:

- 1) el uso simple de la autoridad
- 2) cuando una las facciones utiliza el sometimiento de la otra ya sea por fuerza, intimidación, etc.

- 3) cuando se ignoran los planteamientos hechos por una de las facciones y se da tiempo a que estos, al no ser escuchados por una de las facciones ni secundados, se olviden
- 4) cuando se ejecuta la solución que la mayoría ha dado al tipo de conflicto educativo que se plantea sólo por la circunstancia de que así lo ha hecho la mayoría a través del tiempo, y
- 5) cuando por el contrario se ejecutan soluciones propuestas por minorías debido a que no se elaboran planteamientos por parte de sectores mayoritarios. "Sin un ulterior disentimiento la posición de la minoría surge como la posición oficial de un grupo" (2).

La segunda de las estrategias que se mencionan (perder-perder) implica la idea de que una parte de lo que "debe ser" para cualquiera de las facciones en conflicto es mejor que nada y que resulta más atractivo evitar las consecuencias ulteriores de un conflicto evadiéndolo que enfrentarlo con el surgimiento de confrontaciones.

Ambas estrategias presentan no obstante puntos en común:

- Existe la tajante distinción entre los elementos ego-alter. Opciones, sistemas de valores, puntos de vista distintos al nuestro, referentes a una misma situación educativa son considerados como "de otros".
- El conflicto no se plantea como la presencia de necesidades mutuas sino desde un sólo punto de vista, lo cual canaliza la actividad para solucionar la situación conflictiva, fundamentalmente en contra de ese "otro" mencionado en el punto anterior .
- En muchos casos los conflictos se personalizan y trascienden el ámbito educativo para convertirse en posiciones de índole individual a corto plazo en donde se pierden de vista las consecuencias a futuro del conflicto (3).

En contraste con las estrategias anteriores, algunos autores (4) plantean la existencia de estrategias de carácter ganar-ganar, en las cuáles se refuerza un fin o meta común, más que las diversas alternativas antagónicas.

Dentro de estas últimas estrategias se identifican dos métodos fundamentalmente: el de toma de decisiones por consenso (5) y de forma integrativa (6). En la literatura especializada (7) no se observa una diferencia significativa entre ambas sin embargo, sí se presenta como parte de esta estrategia una diferenciación de las fases de su proceso.

Si recurrimos al planteamiento de los conceptos de posición y partido manejados como parte de la fase de detección, puede decirse que esta estrategia implicaría dos momentos en la determinación de su partido con respecto al conflicto educativo que los afecta:

- ✓ En un primer momento cada una de las facciones o sujetos que intervienen identifica su partido en la situación conflictiva (aquí aún no se encuentran en posición de acceder al desarrollo de una estrategia ganar-ganar);
- ✓ En segundo momento determinan los antagonismos como parte del problema a resolver y se sitúan por lo mismo en un sólo partido que implica la búsqueda de la resolución del conflicto, las facciones de esta manera, ya no están luchando una en contra de la otra, sino por la solución del problema la cuál se convierte en prioritaria.

El momento de determinación de un solo partido (al cuál llamaremos ahora unipartidismo) significa que el conflicto se traslada a la selección de estrategias de solución, es decir, la situación conflictiva ya se ha identificado como una de las facciones que intervienen, y se trata ahora de establecer qué estrategia de solución es la conveniente.

El segundo momento dirige hacia la toma integral de decisiones e implica la consideración que plantea el primer momento o unipartidismo con respecto a la determinación del problema como el mismo para las facciones interesadas. De lo que se trata, por lo tanto, es de solucionarlo, sin que el antagonismo que pueda presentarse en la determinación de alternativas, se convierta en el centro de atención.

Para evitar que el conflicto se traslade a las alternativas de solución en donde cada facción se encontraría defendiendo "su procedimiento o alternativa, y se regrese a situaciones de ganar-perder en detrimento de una de las facciones o perder-perder en detrimento de la solución del conflicto mismo, se diseña la posibilidad de una solución integral.

Aquí nuevamente volvemos a encontrar coincidencia con el planteamiento de Filley que establece que para estos casos es necesaria la creación de un clima en que cada una de las facciones exprese sus necesidades participando en una forma responsable y trabajando no sólo para resolver propias necesidades sino las del grupo en virtud de que todas en conjunto intervienen en la manifestación del problema y todas en conjunto requieren ser consideradas para lograr una solución.

Considerando lo expresado hasta este momento, en el ensayo se procurará recurrir a estrategias de carácter ganar-ganar, las cuales para el caso de MEPP implican considerar cómo han venido desarrollándose las etapas antecedentes hasta el momento del ensayo.

En algunos casos (especialmente de conflictos educativos individuales y grupales), es posible que el pedagogo reúna a las distintas facciones que intervienen en el planteamiento del problema y se lleve a cabo la comprobación y ajuste de mecanismos recurriendo a los siguientes pasos (10).

1. Nivelación.- Las imágenes o estereotipos que las facciones tienen unas respecto de las otras, provocan la existencia de una multiplicidad de obstáculos a la comunicación e integración. La nivelación implica entonces el ejercicio de caracterizar por parte de cada una de las facciones los planteamientos propuestos por la o las restantes, con el objetivo posterior de comparar cada una de esas caracterizaciones a efecto de lograr objetividad y combatir imágenes falsas.

En otras palabras, la nivelación requiere aclarar y confirmar para "todos los que intervienen en el grupo dedicado al ensayo, que planteamientos propone cada una de las facciones o individuos presentes en el conflicto.

2. Determinaciones conjuntas.- En los casos en que sea posible, resulta de la mayor utilidad determinar conjuntamente las diferencias u obstáculos existentes para lograr una solución integral.

Una alternativa en este caso es identificar explícitamente los obstáculos que cada una de las facciones observa y partir entonces al análisis de dicho material. Se estará en posibilidad de lograr el primer momento de una estrategia ganar-ganar.

3. Simulación.- El pedagogo determinará en cada caso de trabajo con individuos o grupos qué ejercicios de simulación les permiten hacer manifiesta su postura en casos de solución de conflictos irreales. Ello hace posible que cada individuo o facción tome conciencia de su actitud frente a la solución de problemas que no sean el conflicto educativo que se está planteando. Es frecuente que el comportamiento que se manifiesta en ejercicios de simulación sea el mismo o muy parecido al que se efectúa en una situación real. Los datos resultantes de esta actividad pueden hacer evidentes obstáculos no determinados anteriormente e inclusive devolver al provisional a etapas anteriores del MEPP.

La simulación, por otra parte, permite acceder a soluciones innovadoras que difícilmente se hubiesen manifestado ante el tratamiento de la situación real, y ponderar sus consecuencias.

4. Despersonalización.- La búsqueda conjunta de soluciones a los problemas requiere que las alternativas de solución se planteen de forma despersonalizada. Ello hace que a la hora de ponderar la efectividad de tal alternativa sea ésta misma la que se someta a juicio y no la persona o facción que la propuso. A efecto de lograr este punto se debe tratar de combatir el antagonismo y no al antagonista.

#### 4.2.2. POSIBILIDADES PARA EL PLANTEAMIENTO Y EVALUACION DE ALTERNATIVAS.

Como el nombre de este inciso lo indica, en este caso se incorporan dos actividades en la realización del ensayo: el planteamiento de medidas concretas de solución o prevención del conflicto educativo y como una segunda etapa la evaluación de las mismas y la decisión sobre la solución o medida definitiva (o su conjunto de acuerdo con las características del problema mismo).

Para favorecer el planteamiento de alternativas de solución o prevención del conflicto educativo, ya sea que esto se lleva a cabo dentro de los grupos formados por las facciones o individuos que intervienen en el conflicto por especialistas de distintas disciplinas reunidos con la finalidad de realizar la etapa de ensayo, se puede recurrir a algunas técnicas como las siguientes (11):

1. Trabajo individual.- Por lo general algunas personas son más productivas que otras en lo que se refiere a la generación de ideas. El trabajo individual (que en un momento posterior será analizado desde la plenaria) requiere de que cada participante en lo individual manifieste por escrito una relación de todas las posibles soluciones al problema que encuentre. Es necesario que se permita a cada quien agorar todas las posibilidades que considere existentes.

Las ventajas que pueden enumerarse respecto a este tipo de trabajo son entre otras: a) que se permite a cada persona trabajar y hacer aportaciones en igualdad de circunstancias que los demás; b) evita que se formen prejuicios acerca de la situación; c) si las propuestas son analizadas posteriormente sin hacer referencia a quién la ha emitido, favorece la despersonalización a la que se aludió anteriormente; d) aunque limita por una parte la construcción a partir de ideas proporcionadas por los demás, el trabajo individual favorece las aportaciones originales.

2. Lluvias de ideas.- Esta técnica es ampliamente conocida en nuestro medio como una técnica de dinámica grupal que favorece la comunicación y estimula el aprendizaje. Para su desarrollo "se reúne aun grupo de personas, se les presenta el problema y después se les pide a cada una de ellas que presenten tantas soluciones como puedan concebir, en tanto que una de ellas las registra. Se advierte a los miembros que no deben de formular clase alguna de juicio o de evaluación como solución, ya que se trata de presentar cualquier solución no importa cuán imposible parezca y de sentirse en libertad se agregar elementos nuevos a las soluciones propuestas por otras personas"... "el énfasis está en la búsqueda exhausta de soluciones".

El método de la tormenta de ideas puede ser utilizado con grupos relativamente grandes de personas. Este método conserva algún orden en el proceso de generación de ideas, en tanto que existe el estímulo que las ideas de un miembro tiene sobre otro"... "Cada quien trabaja junto con los demás en el ataque del problema y las ideas se despersonalizan al ser enlistadas. Las principales que se presentan en este método son la oportunidad de que se tenga lugar un enjuiciamiento o la presión social y el requerimiento necesario de que una persona propone soluciones por turno".

3. Solicitud de aportaciones externas.- Aunque que no se halle involucrado o conozca profundamente los aspectos del conflicto educativo de que se trata, tienen más limitaciones para producir una alternativa de solución adecuada a los requerimientos del problema. Las opciones externas en ocasiones conllevan la claridad de quien -ve el bosque desde lejos sin ser obstaculizado por los árboles que se encuentran en él-. La solicitud de aportaciones externas sin embargo debe hacerse a aquellos quienes cuya opinión se considere relevante para la solución del conflicto. Tal es el caso de especialistas o de quienes han compartido situaciones similares en otros tiempos o lugares. La solicitud de este tipo de aportaciones puede hacerse a través de encuestas, entrevistas u otros procedimientos aplicables.

4. **Discusión en grupos.-** Cuando se trata de equipos de pedagogos o interdisciplinarios que se hayan enfrentado a la labor pedagógicas con anterioridad, puede encontrarse que se hallan habituados a la discusión y búsqueda de soluciones en grupo, sin que en este proceso se consideren necesariamente las opciones mencionadas anteriormente. Aún así pueden hacerse ciertas recomendaciones cuya observación agiliza este tipo de labor y promueve la obtención de mejores resultados:

a) La solución a un conflicto educativo, debido precisamente al origen multideterminado del mismo no siempre es de carácter educativo. Por ello resulta significativo para la búsqueda y aportación de soluciones integrar equipos interdisciplinarios que den cuenta de la atención a otras problemáticas y situaciones de índole no educativa. Es necesario subrayar, sin embargo, que la solución al problema educativo está profesionalmente bajo la responsabilidad del pedagogo. Cuando se trate del trabajo o de profesionales de la pedagogía exclusivamente. La incorporación de personas que den un punto de vista fuera de un conjunto de conocimientos y prácticas -institucionalizados- puede aumentar el potencial de la solución de problemas en grupo.

b) En la primera fase de la discusión en grupos resulta importante que se evite evaluar inicialmente a las soluciones o medidas propuestas. Ello deberá promoverse en una segunda etapa del proceso integrativo. En este punto aún expresiones de aceptación o rechazo pueden limitar la aportación de propuestas o su consideración por parte del grupo en general. Todas las soluciones, aún aquellas que en un principio parezcan irreales o poco variables merecen la pena de ser sometidas a un examen posterior.

c) Considerando lo expresado en el punto anterior no se debe comprender como definitiva la primera solución o medida que parezca viable, por el contrario es necesario que el grupo se discipline a sí mismo para dedicarse el tiempo suficiente a la búsqueda y planteamiento de todas las soluciones que sea posible para el caso correcto. Los grupos siguiendo esta misma disciplina de que se habla han de procurar abocarse a concentrar su esfuerzo en la prevención o solución del problema y no desde su atención con otro tipo de contenidos, ya que de ser así a la larga, el grupo resulta desgastado material y anímicamente y tiende a optarse por la solución o medida más inmediata sino grandes consideraciones.

La etapa de evaluación y decisión por su parte se plantea como una segunda fase inherente al ensayo, que resulta después de la proposición de soluciones y medidas. En ella es necesario considerar los siguientes puntos:

1. Es útil para quienes han de realizar la evaluación de una medida de solución o prevención, que se concuerde en los criterios sobre los cuales habrá de realizarse tal evaluación. Cuando se discute acerca de las probabilidades de éxito de una



medida de esta índole frecuentemente se alude a si se obtendrá o no. Es necesario por consiguiente en que se cifra la posibilidad de obtener el éxito, que es lo que se considera como tal y en ciertos casos cuáles son los márgenes de error que se conceden. Ello brinda una base común al grupo sobre el cuál trabajar.

Es difícil que en una sesión de evaluación queden fuera tendencias personales. Los gustos, preferencias e ideas de cada persona participan en una actividad en donde, de lo que se trata es de ponderar u otorgar juicios de valor a una alternativa de solución propuesta para un problema. Igualmente intervienen deseos de preconocimiento personal o profesional o manifestaciones de intereses particulares. "Cuando en el curso de una discusión tales necesidades personales pueden satisfacerse, la probabilidad de consenso es mayor" (13).

2. Tanto la calidad y adecuación de la medida o solución propuesta deben intervenir durante su evaluación, como la aceptabilidad que ésta atenga. "Cuando los factores determinantes en una decisión no tienen nada que ver con la disposición de la gente para aceptarla o implantarla o con su interés en cuanto a su justicia, entonces la situación inicial puede y debe dirigirse a la evaluación racional de cada una de las alternativas" (14). Los criterios de calidad de la solución propuesta y aceptación vienen resultando entonces aspectos de igual importancia en el caso de la evaluación de la misma, ya que una solución o medida de mucha calidad puede resultar inoperante si por parte no cuenta con el suficiente apoyo por parte de quien ha de ejecutarla.

Cuando la calidad de la decisión está sujeta a consideraciones especiales, entonces un juicio adecuado podrían aportarlo expertos en la materia.

3. Es necesario que si una alternativa de solución o medida específica no es aceptada por alguien debido a sus sentimientos, se evite caer en la explicación o justificación de tales cuestiones. Pedirle a una de las facciones o sujetos que cambie su apreciación o sentimientos con respecto a tal o cual medida, puede ser menos operante que seleccionar otra o modificarla. Además puede incurrirse nuevamente en personalizar una posición lo cual se ha venido evitando desde la etapa anterior del ensayo.

4. La evaluación de cada alternativa puede variar durante el desarrollo de la discusión. Por ello los compromisos hechos con una posición anterior respecto a la evaluación de cierta alternativa deben evitarse. Los miembros del grupo de discusión han de estar enterados de esta posibilidad y considerar que nuevos criterios pueden manifestarse para variar una evaluación hecha en momentos anteriores en un mismo caso concreto. Los mecanismos para evitar discusiones más a fondo de una misma alternativa (tales como decidir por votación, promediar o utilizar el azar) deben ser evitados al máximo. Con la confrontación se puede lograr subrayar o aclarar la finalidad del ensayo dentro de la labor pedagógica, así como retroalimentar etapas anteriores, o también regresar a la propuesta de nuevas alternativas de solución o medidas de prevención creativas que surjan como consecuencia del análisis de las que ya se discuten.

El ensayo resultará una fase incompleta si se recurre a mecanismo que tiendan a evadir la confrontación y evaluación de las alternativas propuestas, aún cuando estas resulten aceptadas por virtud de esos mismos mecanismos.

5. Cuando una medida puede dividirse en varias partes, la evaluación de la misma también puede hacerlo. La etapa de evaluación y enjuiciamiento se beneficia más con la acción de grupos pequeños de que con la acción de una gran número de integrantes, contrariamente a lo que sucedía con la propuesta de ideas o alternativas de solución. Los grupos requieren de coordinación, comunicación y resolución de necesidades con lo cuál se vea favorecida la realización de la evaluación y el consenso.

La evaluación en grupos de discusión debe realizarse en un ámbito libre de conflictos entre los grupos. De hecho se está tratando de solucionar una situación en si conflictiva. Los conflictos entre los integrantes de los grupos de discusión sólo aumentará el número de obstáculos a vencer par lograr una solución satisfactoria y razonada. Esto incluye los problemas resultantes de las divergencias entre distintos criterios profesionales y el establecimientos de límites para el ejercicio profesional. Cuando los integrantes de los grupos de discusión carecen de confianza entre ellos su trabajo resulta de un alto grado de dificultad si no es completamente imposible de realizar. A partir de la detección se viene trabajando con aspectos de índole subjetiva, juicios de valor, creencias, perspectivas, etc., en torno a una situación educativa. Es necesario que a este conflicto no se añadirá aquellos problemas interpersonales de los sujetos de evaluación en la etapa de ensayo.

#### 4.2.3. EL PROCESO DE LOS CONFLICTOS INTERPERSONALES

El proceso de los conflictos interpersonales fue analizado inicialmente por los partidarios del análisis transaccional. Éste es un método que fue bastante utilizado en nuestro país durante los años 70 y principios de los 80 desarrollado por los psicólogos de la solución de problemas. Toma como base el hecho de que existe una transacción cuando una persona dice algo y otra responde de alguna forma.

Las transacciones pueden darse en algún momento, de acuerdo con tres tipos: El adulto, el padre y el niño. El padre es una de las fuentes que envía al niño mensajes que provienen de su exterior y que en la generalidad de los casos se refiere a cómo hacer las cosas (vestirse, comer, estudiar, etc.), lo que se debe o no debe hacer, lo bueno y lo malo. El padre puede estar representado para otro ser humano como sus verdaderos padres, la televisión, libros, maestros, jefe, y en general las figuras que representen autoridad. El padre responde a los binomios bueno/malo; debe ser/no debe ser, sin mayor intento de racionalizarlos y tomando en todos los casos una actitud hacia uno de los polos.

El niño, a su vez representa el conjunto de acontecimientos principalmente de índole sentimental (sentimientos y fantasías) que tienen lugar en el ser humano. De tal forma que cuando una persona se deja llevar por tales emociones se dice que ha surgido "el niño" de esa persona.

En el caso de la persona adulta "el niño" recibe recompensas y buenas impresiones por parte del padre, a través de Aceptación y aprobación (a lo cual Harris y Berne llaman pincelamiento). Sin embargo estas actitudes no son suficientes para que "el niño" pueda superar su sentimiento de no estar bien. Este sentimiento se desarrolla debido a que "el niño" se siente dependiente, limitado y subordinado, en tanto que el adulto posee un amplio margen de intereses, de autonomía y libertad. Por lo cual considera que es inferior y que, en tanto otros van ganando la batalla él se encuentra perdiéndola.

"Es característico de la persona que sólo crece aliado de un comportamiento de Padre y de Niño que se dedique o bien "a ascender montañas" o a buscar un superpadre. Esto es, en el primer caso la persona se dice a sí misma "yo no estoy bien; pero si pudiera tener ese trabajo, esa promoción, o esa casa, entonces estaría bien". Habiendo logrado su objetivo esta persona descubre que todavía se siente incómoda y decide - que otro trabajo, otra promoción u otra casa pueden ser la respuesta. En ese sentido, el que asciende la montaña sigue buscando la solución mágica de sus problemas. El individuo que busca un superpadre lo hace por las mismas razones. Este se dice a sí mismo: "No me siento bien pero si tan sólo pudiera encontrar al superpadre exacto el podría poner sus manos sobre mí y decirme: "Tú estás bien.. Este individuo lo que busca son héroes, otra solución mágica o, en las palabras de Harris, "busca pinceladas fuertes de los compañeros grandes" (15).

El adulto por su parte, representa un individuo que se desarrolla a sí mismo deliberadamente, al contrario del niño y del padre que lo van haciendo inconscientemente o sin mucho control por parte del sujeto. El adulto asume responsablemente sus obligaciones y con ello se dispone a enfrentar la realidad.

Las expresiones del adulto tienden a dar u obtener información específicamente y promover la comunicación entre las personas. Filley<sup>16</sup> cita un ejemplo "Cuando alguien dice: Usted está equivocado" (sin exponer razón alguna para su aseveración) , esa persona hace una declaración de padre. Cuando la segunda persona responde: ¿por qué piensa que estoy equivocado?", ésta responde con una expresión de adulto. Expresiones como por qué, qué, dónde" quién, cuándo y cómo son expresiones de adulto".

A partir de tomar una actitud de adulto una persona o una facción puede descubrir el papel de sus sentimientos y de su comportamiento frente a una situación

conflictiva. Frecuentemente se topará con que sus sentimientos no son buenos o malos sino que dependiendo de la forma como se les manifieste o el uso que se les de podrán resultar en la colaboración u obstaculización para la solución de un conflicto educativo.

Cuando las facciones identifican y comprenden respectivamente sus papeles dentro de la manifestación de un conflicto es más probable que pueda darse la interacción y se encuentra la dirección hacia la solución del problema.

Es necesario estar conscientes de que cada ser humano tiene en si características de padre, niño y adulto. Los dos primeros, como ya se menciono anteriormente se desarrollan inconscientemente en tanto que el adulto requiere de un esfuerzo consciente para hacerlo. Sin embargo en ocasiones la normatividad característica del padre o la espontaneidad del niño nos permitirán comprender más fácilmente el mundo y actuar frente a él. A lo que se alude con la intervención del adulto es sobretodo al uso de la razón, al fomento consciente de la comunicación ya la solución pensada de los problemas y conflictos educativos en nuestro caso, analizándolos y respondiendo a ellos no espontáneamente o sólo con base en conjuntos de disposiciones aplicables o generadas en otros contextos. Una actuación como Adulto es a lo que, a fin de cuentas conduce la propuesta del Método de Ejercicio Profesional Pedagógico que se hace en esta tesis.

El análisis transaccional nos permite por otra parte contar con más herramientas para enfrentar el conflicto educativo identificando las actitudes de las facciones o sujetos que intervienen en él y promover su conscientización en tales casos.

#### 4.2.4. RECAPITULACION

El ensayo responde al conflicto educativo reconstruido como problema y plantea posibilidades de solución ante una situación concreta y determinada.

Las posibilidades de solución que se plantean en el ensayo pueden ser diversas y no necesariamente estructuradas en un primer momento, sin embargo deberán ser consideradas de acuerdo con el hecho de que sea factible operarla en la práctica, pues se trata de responder al problema educativo con medidas concretas.

La etapa de ensayo requiere esencialmente de una labor creativa de considerar que cada situación es única y diferente a todas las demás. Las medidas realizadas para enfrentar otras situaciones parecidas (el estudio desde la perspectiva de la pedagogía comparada) puede realizarse para orientar el trabajo, pero en todo caso

se requiere revisar ahora por qué tales medidas se justificarían en la situación concreta.

Como cada fase del MEPP, el ensayo implica la revisión de las etapas anteriores. De la factorización resulta un conjunto de elementos determinados que hay que atender para solucionar o prevenir un conflicto educativo. En el ensayo se identificará si esos elementos pueden enfrentarse y cómo.

Existen algunas-estrategias que nos pueden llevar a solucionar o prevenir algunos conflictos educativos interpersonales y/o intergrupales. Dentro de ellas se encuentran las de "ganar-perder"; "perder-perder" y "ganar-ganar".

En virtud de que el conflicto educativo es multideterminado y multirreferenciado, el ensayo incluye distintos puntos de vista que establece un margen más amplio de alternativas metodológicas para atender una misma situación, ante esto es posible desarrollar actividades tales como la nivelación, el establecimiento de determinaciones conjuntas, la simulación y la de despersonalización para proceder a una integración que dé pie a la realización de un dictamen susceptible de ejecutarse.

Dentro de las posibilidades para el planteamiento y evaluación de alternativas en el ensayo, aun tratándose de trabajo producido en equipos interdisciplinarios, puede presentarse el trabajo, la lluvia de ideas y la discusión en grupos.

El análisis transaccional ha sido utilizado en la propuesta de alternativas ante los conflictos intra e interpersonales, sin embargo, como el caso de las técnicas de factorización o cálculo de probabilidades en la etapa anterior, se trata de otro apoyo instrumental que puede ser aplicado tanto para identificar reacciones que den lugar a la manifestación del conflicto educativo, como para racionalizar lo que en un momento determinado surge hacia el interior del proceso de ensayo en un equipo dedicado al desarrollo de dicha tarea.

El proceso que sigue esta fase puede ser esquematizado de la siguiente forma:

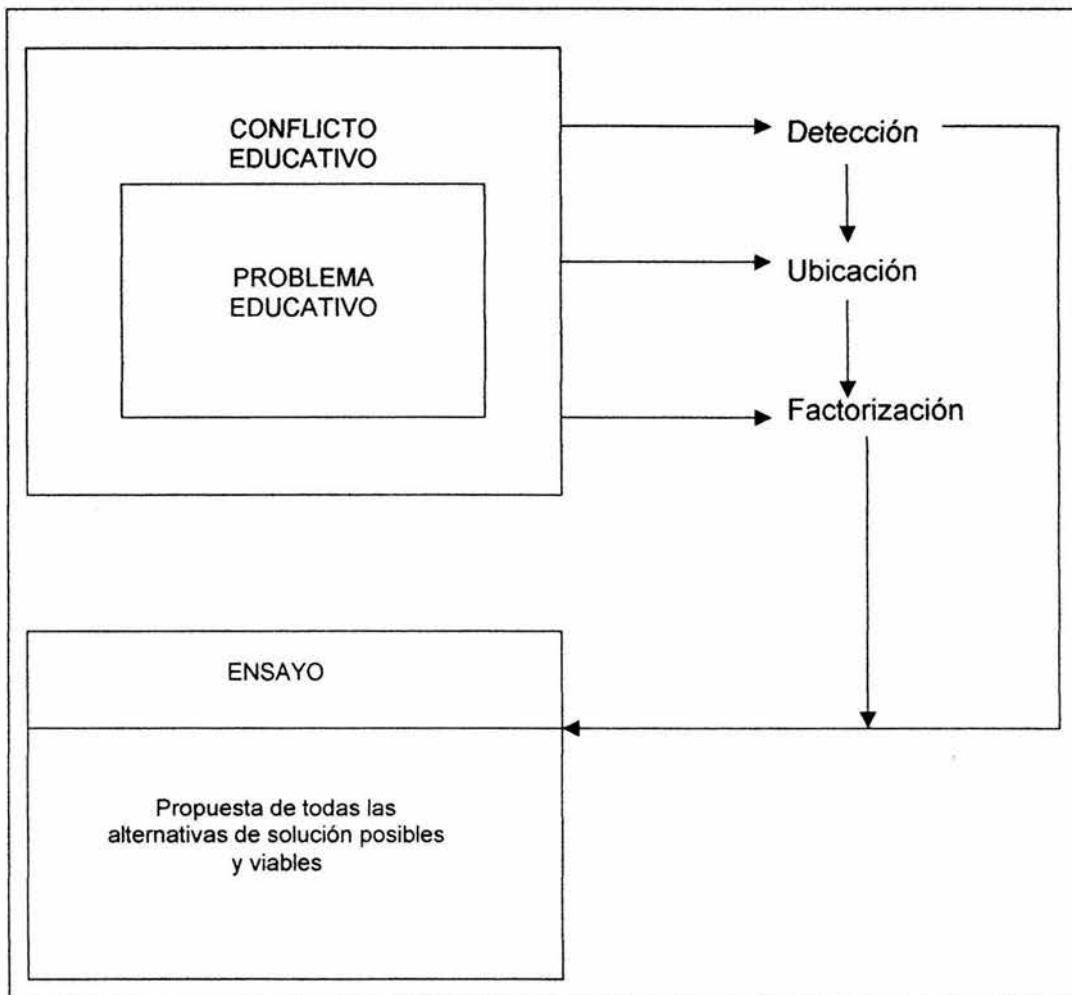


Figura No. 1 Ensayo

- 1 Elizondo. *Op. Cit.* p. 106 a 155
- 2 Filley. *Op. Cit.* p. 33.
- 3 Id.
- 4 *Ibid.*
- 5 Filley. *Op. Cit.* p. 35
- 6 Un ejemplo muy recurrido de la ventaja de la toma de decisiones por consenso es la aplicación del ejercicio de la NASA o similares Ver: Chehaybar y Kuri Edith. *Técnicas de dinámica grupal para grupos numerosos*. México UNAM-CISE, 1980, p. 65.
- 7 Hall A. M. *Organization structure and process*. Prentice Hall, 1972.; Lewis S.A. "Organization aspiration level and communication freedom in integrative improvements of the American Psychological Association" En: Lewis S.A. *Problem-Solving Discussions and Conferencess: Leadership Methods and Skills*. Mc. Graw Hill. 1973.
- 8 Lewis *Op. cit.* p. 36-44
9. *Ibid* pg. 112
- 10 Ver: Scott Forestman *Interpersonal Conflict Resolution*. Washington, Forestman & Co., 1985 p.76.
- 11 En esta tesis se hace mención únicamente de estos cuatro a manera de ejemplo, pero en algunos manuales de didáctica o psicología educativa se pueden encontrar muchos mas.
- 12 *Ibid.* pg. 24
- 13 *Ibid.* p. 129.
- 14 Maier N.A. *Psychology in Industrial Organizations*. Houghton. Mifflin, 1973.
- 15 Berne E. *Transaccional Analysis an Psychotherapy*. Grove, 1961. p.37
- 16 Berne. *Op.Cit.* p. 47.



# Dictaminación

El valor de un acto se  
juzga por su  
oportunidad

*Lao-tse*

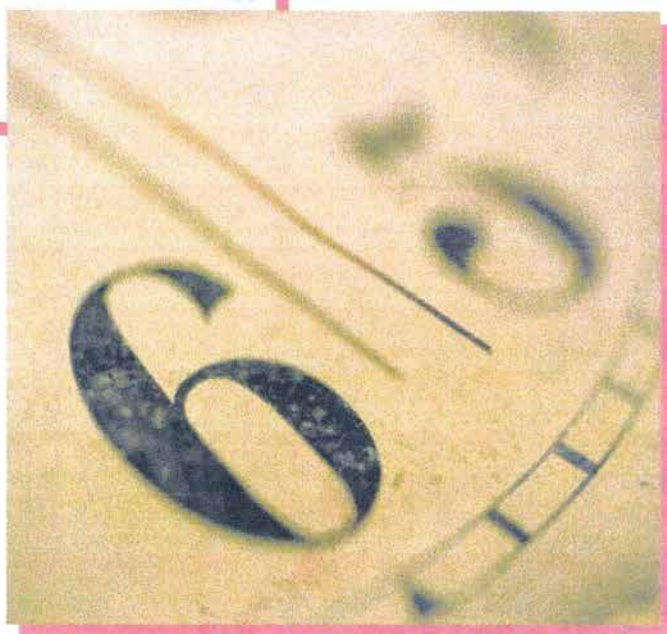


Foto: Anónimo. Galería de Clip Art. 2003

## **4.5. DICTAMINACION**

- 4.5.1 Características del dictamen pedagógico como sistema
- 4.5.2 El proceso de toma de decisiones como parte del dictamen
- 4.5.3. Recapitulación

### **OBJETIVOS PARTICULARES DE ESTE PUNTO**

- Explicar en qué consiste la fase de dictaminación pedagógica.
- Caracterizar al dictamen pedagógico como una interfase del MEPP que responde a una integración de medidas y no a la suma de medidas aisladas.
- Desarrollar el enfoque de sistemas como una

## **4.5. DICTAMINACION**

Para proceder a realizar la fase de dictaminación es necesario tener un panorama general, una visión total del problema educativo que se pretende atender.

Esta visión global, y sin embargo específica de la situación, ha sido posible gracias a las aportaciones de las fases anteriores. Como se indicó en el caso del ensayo, las tres últimas fases del MEPP son eminentemente de carácter sintético.

El dictamen implica el desarrollo detallado de la mejor posibilidad de solución o tratamiento del conflicto educativo derivada de la etapa anterior, precisando los sujetos que intervienen, las acciones a realizar, los medios y técnicas, procedimientos, costos, bases legales y administrativas del dictamen, etc.

La alternativa juzgada como la mejor en la etapa anterior, o resultante de una integración de las diversas posibilidades de tratamiento o solución ensayadas, se desarrolla en cada una de sus partes constitutivas específicas, en el dictamen.

Esto hace posible que el dictamen sea ejecutado posteriormente sin cambios o interpretaciones externas que puedan deformar la solución que el pedagogo tiene prevista para el caso concreto.

"El dictamen tiene por objeto implantar en cada una de sus partes, la alternativa de solución seleccionada, hasta completar todos los datos necesarios y suficientes para su ejecución" (1).

La definición del dictamen se apega, a diferencia de lo ocurrido en las etapas anteriores, al planteamiento original (2), sin embargo sólo se enuncian las diferentes técnicas que pueden ser utilizadas para llevarlo a cabo entre las cuales se alude concretamente a las de representación, redacción, planeación, etc.

A partir del trabajo con casos concretos, se ha podido constatar que, para el caso del dictamen, no es posible lograr cabalmente la consecución de la etapa a menos que se emplee un método que permita integrar las técnicas mencionadas anteriormente y otras más. Tal método lo representa en este caso el enfoque de sistemas para el diseño y solución de problemas(3). Este enfoque, efectivamente, ha sido ampliamente desarrollado en el campo disciplinario de la administración, sin embargo, ha sido considerado aquí para el caso de la pedagogía, entre otras por las, siguientes razones:

- a) Como ya se indicó, provee de una metodología integral que desarrolla varias técnicas útiles para elaborar el dictamen pedagógico.
- b) Representa la consideración de la optimización de recursos tendientes a la solución de problemas que se presentan en el ámbito de lo social.
- c) El dictamen, sin dejar en absoluto la perspectiva y finalidad pedagógica que lo orienta, representa ante todo una tarea administrativa y de planeación de recursos para el logro de la ejecución.

En vista de lo anterior se desarrollaran a continuación las posibilidades del enfoque de sistemas para la realización del dictamen pedagógico. Los ejemplos mencionados constituyen en algunos casos situaciones retomadas de fuentes documentales y en otros casos concretos de tratamientos pedagógicos aplicando la metodología que se sugiere en esta tesis a casos concretos.

Para iniciar es necesario plantear un acercamiento a lo que se entiende como enfoque de sistemas, el cual "consiste en una forma ordenada de evaluar una necesidad humana de índole compleja y consiste en observar la situación desde todos los ángulos y preguntarse: ¿cuántos elementos distinguibles hay en este problema aparente? , ¿qué relación de causa y efecto existe entre ellos? , ¿qué

funciones es preciso cumplir en cada caso? , ¿qué intercambios se requerirán entre los recursos una vez que se definan?.

Como puede apreciarse si se estudia esta definición, las tres primeras preguntas han sido desahogadas y complementadas en las etapas anteriores al incluir también el juicio de una situación de acuerdo con una tendencia y de los sujetos que intervienen en el planteamiento del problema, las diversas posibilidades de valoración y planteamiento interdisciplinario de soluciones, etc.

La atención debe ser puesta, en este caso concreto de tratamiento pedagógico, en las aportaciones de la teoría de sistemas a los elementos que incluye la tercera cuestión:

1. cómo se definen los recursos necesarios para ejecutar una solución o una medida de prevención al problema planteado, y
2. qué intercambio se requieren o se plantean entre los recursos una vez definidos éstos.

En este sentido, algunas de las aportaciones del enfoque de sistemas para la tarea que nos ocupa pueden relacionarse como sigue:

- a) Interdiscipliniedad.- La solución de problemas y el diseño de sistemas para lograrlo, no esta limitado a una sola disciplina, sino que se rescatan todas las aportaciones que ha intervenido desde el ensayo en la búsqueda de una solución.
- b) Organización.- En problemas complejos o extensos, especialmente en aquellos cuya solución exija la aplicación de grandes cantidades de recursos se requiere de procedimientos ordenados, que permitan llevar a cabo las diferentes medidas propuestas y evaluarlas posteriormente.
- c) Creatividad.- A pesar de los procedimientos generalizados idea- dos para el diseño de sistemas, el enfoque requiere de creatividad, detentando un enfoque teológico que permita contraerse en la finalidad de su aplicación como punto principal, y luego en los métodos que permitan lograr tales fines. Desde luego esta posibilidad de creatividad la abre el sistema empleado, pero depende fundamentalmente de la capacidad de los pedagogos como sujetos que estén realizando la dictaminación.
- d) Capacidad de teorización.- El enfoque de sistemas se basa en los métodos de la ciencia, y ésta plantea diversas estructuras teóricas a partir de las cuales se pueden proponer soluciones prácticas a

problemas concretos. "Cada tipo de datos producen formas distintas, pero es la teoría la que le da el molde. La teoría relevante para el enfoque de sistemas puede deducirse de cualquier disciplina según se requiere, y también la teoría de sistemas se basa en muchas disciplinas" (4).

- e) Pragmatismo.- El resultado el enfoque general de sistemas se genera hacia la acción. "El sistema ha de ser factible, producible y operable. Sus actividades tienen por objeto cumplir con un conjunto de propósitos o satisfacer necesidades reales" (5), en el caso de la pedagogía estos propósitos y necesidades se irán delineando desde la detección y se ejecutarán en la práctica durante la realización de la última fase del MEPP.

El enfoque de sistemas aplicado como parte del dictamen para la solución o prevención de un conflicto educativo en el campo pedagógico, implica tener en cuenta constantemente la finalidad de la tarea del pedagogo, estar dispuesto al retorno y consideración constante de etapas que, si se estuviera situado en un enfoque lineal, se considerarían y rebasadas, es decir, aceptar la posibilidad de redetección o retornar a la formulación de la ubicación, factorización y ensayo, si es necesario.

Los datos obtenidos para el desarrollo de las etapas precedentes a la dictaminación, desde la detección hasta el ensayo, constituyen las entradas, salidas, criterios, restricciones y la estructura general del sistema.

El caso del dictamen implica la delimitación del sistema a partir de los elementos y relaciones múltiples más importantes. El diseño conceptual, en donde se crean y examinan las alternativas de prevención y solución y sus modificaciones, considerando analogías tomadas de diferentes disciplinas, ha sido desarrollado en el ensayo.

El dictamen principia cuando, seleccionada la medida correspondiente a partir del ensayo, se refina el sistema al mejorar los componentes y subsistemas. A medida que llevan a cabo intercambios entre las salidas de los subsistemas, el profesional requiere de mantenerse con la finalidad de su acción pedagógica en ese caso concreto en mente y ello implica, cómo se mencionó antes, valorar o factorizar constantemente, ubicar de nuevo o re detectar si es preciso, o por otra parte confirmar los resultados obtenidos a partir del desahogo previo de estas etapas.

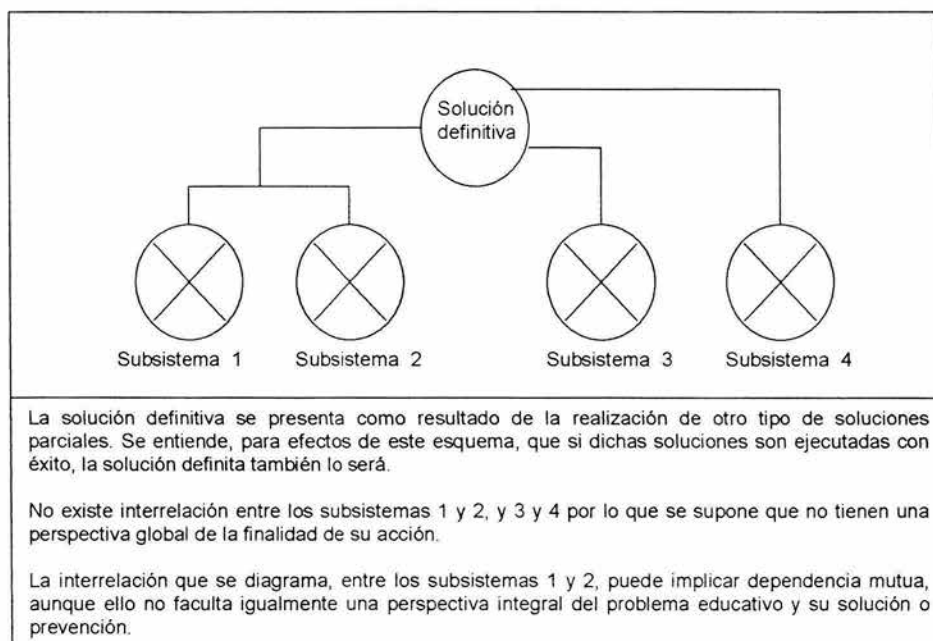
La dictaminación es una de las etapas sintéticas del MEPP, y el enfoque de sistemas por su parte centra su atención en el todo, debido a lo mismo, se va a encargar de las relaciones entre los componentes antes de perfeccionar su diseño.

En el caso de un conflicto educativo en el nivel grupal, por ejemplo, pueden entenderse como subsistema o componentes, las aportaciones que se espera

obtener de diferentes gestiones, no necesariamente pedagógicas ni educativas. Por ejemplo, un alumno requiere tratamiento médico para continuar con su escolar acción normal y resolver el conflicto educativo que lo mantiene a la saga de su grupo de coetáneos; el enfoque de sistemas utilizado en el dictamen habrá de aplicarse a determinar cuál es la relación entre este tratamiento médico y la solución esperada del conflicto educativo, antes de ahondar en los componentes hacia el interior del subsistema "tratamiento médico" el cuál más bien estará a cargo de un profesionista de la especialidad.

Este proceder señalado en el párrafo anterior, evita que el pedagogo canalice la solución del problema educativo que ha detectado, ubicado, factorizado y ensayado, a otros profesionistas, pues le permite comprender en su integridad dicho problema y su solución y por lo tanto, las consecuencias que tendrán un tratamiento médico, en el caso del ejemplo, en la solución de su conflicto educativo.

De esta manera, el dictamen realizado de acuerdo con el enfoque de sistemas evita que el pedagogo se concentre en la realización de funciones aisladas cuya suma daría origen al total, sino que por el contrario, integre las soluciones parciales (que pueden estar a cargo suyo, o de otros profesionistas), en una solución global y totalizada. Las gráficas que se presentan a continuación pretenden ilustrar la diferencia entre la realización de un dictamen que considera su realización como la suma de distintas soluciones y uno realizando a través del enfoque de sistemas:



La solución definitiva se presenta como resultado de la realización de otro tipo de soluciones parciales. Se entiende, para efectos de este esquema, que si dichas soluciones son ejecutadas con éxito, la solución definitiva también lo será.

No existe interrelación entre los subsistemas 1 y 2, y 3 y 4 por lo que se supone que no tienen una perspectiva global de la finalidad de su acción.

La interrelación que se diagrama, entre los subsistemas 1 y 2, puede implicar dependencia mutua, aunque ello no faculta igualmente una perspectiva integral del problema educativo y su solución o prevención.

Fig. 1 Realización de un dictamen como resultante de la ejecución de medidas aisladas

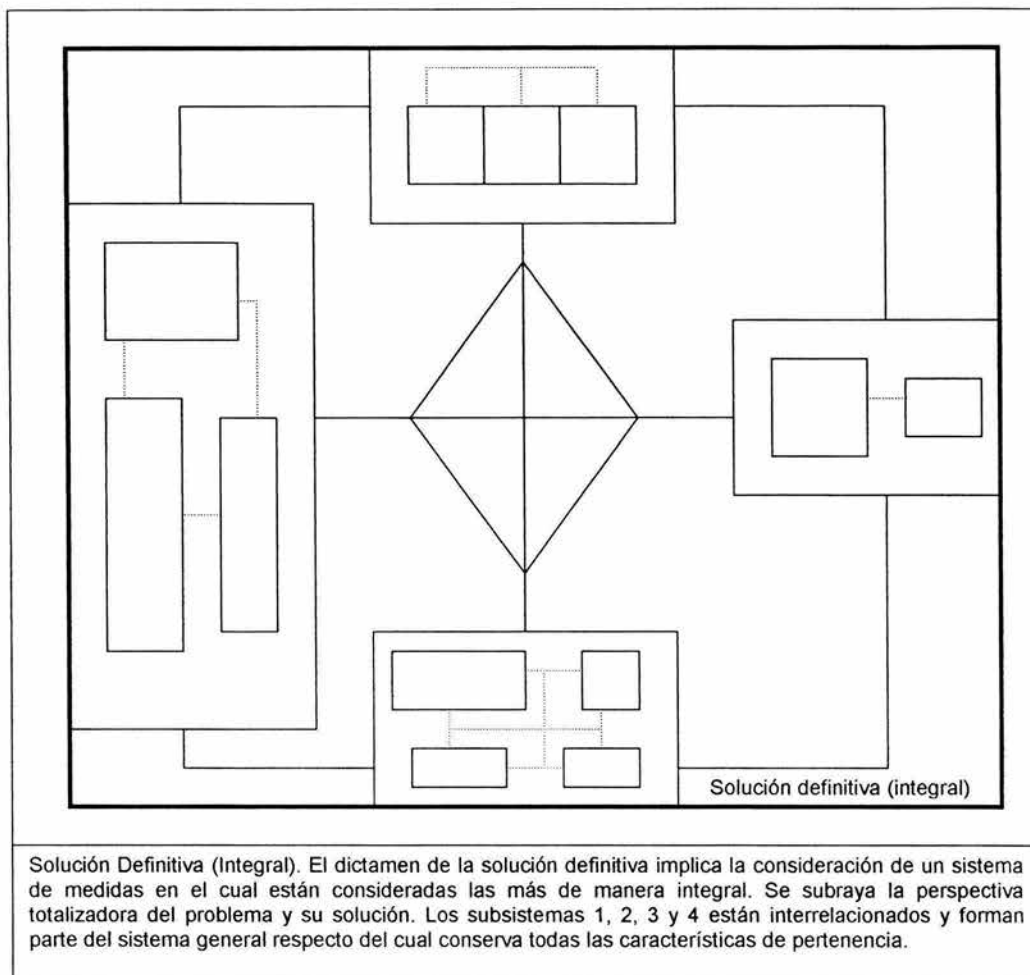


Figura 2. Dictaminación pedagógica reforzando una solución integral

#### 4.5.1. CARACTERÍSTICAS DEL DICTAMEN PEDAGÓGICO COMO SISTEMA

Entender a la dictaminación como un sistema que involucra diversos subsistemas, nos demanda en este caso un breve resumen que contenga información relativa a lo que, a partir de la definición de sistema que se proporcionó anteriormente, nos permita una comprensión más cabal de los diferentes tipos de sistemas que existen y cómo podemos enfocarlos hacia la realización del dictamen pedagógico.

Los sistemas pueden ser clasificados en un primer lugar como naturales o artificiales. Los primeros existen en la naturaleza y su origen es distinto a la elaboración humana que 1 por el contrario, es una característica importante de los



segundos. Existen, sin embargo, sistemas que son híbridos, es decir, pueden encontrarse en un continuo que abarca desde los puramente naturales hasta los totalmente artificiales pero que actúan vinculados entre sí.

Otra clasificación importante de sistemas es la que los divide en cerrados o abiertos; en el segundo caso el sistema interactúa como su ambiente. Se puede decir sin equivocación, que todos los sistemas en los que actúa el ser humano son sistemas abiertos porque en ellos influye lo que es percibido por el sujeto. el sistema cerrado por el contrario se caracteriza por el aislamiento. Aunque de hecho es muy poco probable que existan en realidad sistemas cerrados, su conceptualización tiene importantes implicaciones para el caso de un dictamen pedagógico; en la psicología experimental o algunas pruebas de laboratorio de las ciencias exactas, de lo que se trata es de trabajar en sistemas cerrados, controlando todas las posibles variables que intervengan en ellos, sin embargo en el caso de la pedagogía, aunque el trabajar con sistemas cerrados simplifica bastante la situación, sólo pueden ser considerados como un punto de partida pues de lo contrario, ante una sociedad y cultura cambiantes, además de una multiplicación de factores que puede afectar la situación, el sistema se tornaría obsoleto. Las posibilidades externas que incidan sobre la ejecución deben ser previstas en el dictamen para alcanzar mayor objetividad.

Una clasificación más de los sistemas, útil en este trabajo, es la que los distingue entre temporales y permanentes.

Se dice que un sistema permanente es aquel que dura mucho más que las operaciones que en él realiza un ser humano. por el contrario, los sistemas temporales están destinados a durar cierto tiempo y desaparecer. Los sistemas elaborados con motivo de un dictamen pedagógico son, debido a la unicidad y transformación constante de la realidad educativa, de carácter temporal.

Al considerar el dictamen como un sistema, surge la pregunta de qué partes están involucradas, por lo tanto, en su diseño. Todo sistema de dictaminación pedagógica es un procesador que permite operacionalizar la actividad pedagógica en resultados concretos para la solución o prevención de los problemas educativos. Las entradas del sistema son los datos, valores y variables establecida hasta en ensayo, sus salidas son las medidas a ejecutar conforme al mismo. Dentro de las partes involucradas en los sistemas podemos encontrar las siguientes, que son relevantes para el caso de la pedagogía.

Variables.- "Muchas cantidades que entran en relación entre las variables de entrada y las de salida, se consideran constantes durante un periodo determinado en un estilo operacional del sistema. En esencia, para un conjunto fijo de dichos valores, se dice que el sistema se encuentra en un estado especificado. Esas cantidades, que determinan el estado del sistema, se denominan parámetros" (6),

como ejemplo de estos parámetros pueden encontrarse, en un momento dado, las colegiaturas en ciertas instituciones educativas, los periodos escolares o las habilidades esperadas al ejecutar cierto trabajo.

**Componentes.-** Los componentes de un sistema, por otra parte, no son sino las partes identificables del mismo. Si un sistema es tan grande como para incluir subsistemas (supongamos, en el caso de la pedagogía, una acción integral que comprenda la actividad profesional de otros sujetos distintos al pedagogo) y si cada uno de estos compone de otros subsistemas (acciones que deben asumir bajo su supervisión profesional otros sujetos: padres, hermanos, profesores, por ejemplo) se llegará finalmente a partes que no son individualmente subsistemas, por lo que el nivel más bajo del sistema se encontrarán componentes.

De esta forma, los componentes pueden ser objetos o personas, los cuales poseen propiedades o características que influirán en la operación del sistema, en el tiempo que se tomará su ejecución, en su acierto o capacidad, etc. La consideración de los atributos de los componentes (características personales o costos por ejemplo) determinarán la selección del modelo del sistema, del cual se tratará con posterioridad, y la objetividad en el diseño del sistema mismo.

**Estructura.-** En otro orden de ideas, la estructura de un sistema consiste en el conjunto de relaciones entre los objetos y sus atributos y el grado de su funcionamiento conjunto para el logro de la finalidad prevista. Las relaciones que pueden establecerse dentro de un sistema pueden ser diferentes. A continuación se mencionan algunas posibilidades en este sentido.

- a) **Disfuncionalidad.-** Se pueden presentar como consecuencia de antagonismo o conflictos en la apreciación del planteamiento de la finalidad del MEPP. Por ejemplo: los objetivos del pedagogo y del psicólogo que atienden un mismo caso de conflicto educativo están orientados por tendencias ideológicas diferentes irreconciliables.
- b) **Parasitismo.-** "Son aquellas en que uno aprovecha los recursos del otro sin dar nada a cambio" (7). Por ejemplo la inclusión de elementos en equipos de trabajo que se benefician con la tarea común lograda pero no hicieron nada para haberla conseguido.
- c) **Simbiosis.-** Se encuentra presente cuando sistemas diferentes encuentra una satisfacción mutua de sus necesidades. Por ejemplo una relación maestro-alumno.
- d) **Sinergia.-** Se dice que existe sinergia cuando los elementos que existen en un sistema se ven reformados al integrarse en el logro de tareas comunes. Cuando  $1 + 1 = 3$ . Por ejemplo: La imagen de una persona moral es en algunos casos mas significativa que la de una persona física debido a este fenómeno.

Proceso.- Es el resultado neto de todas las actividades de dictaminación que habrán de transformar las entradas en salidas. El proceso total de un sistema que está constituido por subsistemas y que además tiene las características del dictamen pedagógico que ya se mencionaron (abierto, artificial, temporal y adaptable), el proceso total se compone de muchos procesos pequeños. Las relaciones funcionales entre las entradas y salidas del proceso reciben el nombre de transferencia.

Fronteras.- Se refiere a los límites de un sistema y posibilita que el pedagogo se concentre en un subsistema particular dentro de un sistema más general. La frontera de un sistema o subsistema puede marcarse de forma física o conceptual identificando los componentes del sistema y los flujos de entrada y salida.

Interfaces.- Constituyen las conexiones entre dos sistemas, es decir, su punto de contacto.

Entropía.- Es el movimiento de un sistema hacia el desgaste, desorden o discrepancia totales.

Homeóstasis.- Es la entropía negativa. En un sistema abierto, como el caso del dictamen, es su posibilidad de regresar hacia la estabilidad.

Equifinalidad y multifinalidad.- El principio de equifinalidad establece que un sistema abierto debe comenzar de cualquiera de los estados iniciales y seguir alguna trayectoria para conseguir una finalidad particular. El principio de multifinalidad implica que existe la posibilidad de lograr varios estados finales, de modo que la elección de los medios descansa sobre las razones de llegar a un resultado especial (8).

Operacionalización.- Un sistema opera si responde a las necesidades del problema cuya solución se encuentra dictaminando ya las posibilidades de realización por parte del pedagogo y de quien se hará cargo de la etapa de ejecución. John C. Munson (9) menciona algunas características operacionales de los sistemas de las cuales se transcriben a continuación las que se considera útiles para la fase de diseño:

1. Realización de las funciones primarias y secundarias
2. Precisión de funcionamiento
3. Velocidad de funcionamiento
4. Costos
5. Confiabilidad
6. Adaptabilidad ambiental
7. Facilidad de mantenimiento

8. Remplazabilidad por modelos sucesivos
9. Seguridad y protección en caso de falla
10. Productividad
11. Procesos óptimos
12. Simplificación
13. Compatibilidad con otros sistemas
14. Facilidad de operación
15. Intercambios
16. Legalidad
17. Aspectos sociales

Para lograr sintetizar, organizar y controlar adecuadamente las acciones que habrán de ejecutarse con posterioridad a esta etapa; tareas que demanda el dictamen, resulta necesario haber desahogado todas las etapas anteriores. La dictaminación es una etapa que puede desarrollarse únicamente sobre la base de los datos y conclusiones obtenidos a partir del trabajo en las etapas antecedentes y, a diferencia de estas su punto de equilibrio está precisamente en el control de datos y acciones. Se puede decir, por lo tanto, que la dictaminación es una fase de control; tanto de la labor pedagógica realizada hasta el momento, como de la etapa de ejecución que se desarrollará como consecuencia del dictamen.

Una forma como podemos dictaminar medidas tendientes a resolver complejos problemas educativos es recurriendo a los modelos que nos permiten reconsiderar y organizar lo elaborado hasta el momento para actuar en consecuencia. Sin embargo es necesario tener en mente que los modelos nunca podrán representar todos los aspectos de la realidad debido a la innumerables y cambiantes características del mundo que ha de ser representado, pero que si incorporan los aspectos del mundo que ha de ser representado, pero que si incorporan los aspectos relevantes y a menudo los que tienen una influencia directa y determinante en la posibilidad de solución.

Existe una multiplicidad de modelos que pueden ser utilizados para el dictamen pedagógico siguiendo el enfoque de sistemas. La ejecución de uno o algunos de ellos dependerá de la finalidad que el profesional hizo manifiesta ya la que se alude directamente en la fase de factorización. De manera general se puede decir que los modelos ayudarán al pedagogo a realizar esta fase en las tareas de definir o describir cosas como sistemas de información administrativa; "ayudan a hacer el análisis de un sistema especifican las relaciones y procesos, presentan una situación en términos simbólicos que se manipulan para obtener predicciones. Esta última {logra un sistema de predicciones que pueda ser manipulado para ayudar al encargado en la toma de decisiones constituye acaso el atributo principal de los modelos" (10).

Unas de las ventajas que ofrece el uso de modelos para dictamen pedagógico es la agilidad en la representación y que permite el uso de herramientas como la computadora para los efectos de la dictaminación.

En general, los modelos pueden dividirse en cinco clases, cada una de las cuales hace aportaciones diferentes de acuerdo con:

#### 1. Su función:

- a) Descriptivos.- Ofrecen una perspectiva de la solución o tratamiento que habrá de darse al problema educativo, sin que hagan ningún tipo de recomendación o predicción respecto a la ejecución de las medidas.
- b) Productivos.- Al contrario de lo anterior, este modelo trabaja con hipótesis como: "Si ocurre A, entonces sucederá B".
- c) Normativos.- Son aquellos que proporcionan cursos recomendados de acción.

#### 2. Su construcción:

- a) Icónicos.- Representan o reconstruyen el objeto atendiendo a sus características físicas. En algunos casos se trabaja atendiendo a la forma que tendría alguna relación específica.
- b) Simbólicos.- Utilizan símbolos para describir el mundo real.
- c) Analógicos.- Aceptan una sustitución de sus partes integrantes a fin de que pueda construir un símil de la situación.

#### 3. Su consideración del factor tiempo:

- a) Dinámicos.- Se modifican en función del tiempo por lo que se consideran como una variable independiente.
- b) Rígidos.- No consideran los cambios que pueden operarse a través del tiempo.

#### 4. Por la consideración de la probabilidad de ocurrencia:

- a) Probabilísticos.- Incluyen una gama de valores considerando la probabilidad asociada a cada valor. Ayudan en condiciones de riesgo durante la toma de decisiones.
- b) Determinísticos.- Representa la consideración de una situación en condiciones de certeza, para cada entrada o conjunto de valores de entrada hay una salida en forma específica.
- c) Por la comprensión de la totalidad del conflicto:
- d) Generales.- Consideran a distintas áreas de la situación conflictiva
- e) y su tratamiento.
- f) Especializados.- Normalmente se elaboran con base en los anteriores y consideran áreas de atención particulares.

"La construcción de modelos requiere a menudo reconocer un problema y luego encontrar una técnica idónea para su solución" (11) en el caso del MEPP el reconocimiento del problema está dado durante las tres primeras fases metodológicas y el encontrar la técnica idónea para su solución es tarea del pedagogo durante el ensayo y precisamente el dictamen.

Expresando lo anterior con un poco más de detalle, se puede decir que, para el caso del dictamen pedagógico, la construcción de modelos puede observar los siguientes aspectos:

- a) Se identifica a partir del ensayo la solución o conjunto de soluciones o medidas más adecuadas para el caso de que se trata.
- b) Se define constantes, variables, parámetros, agentes que intervienen en la solución, etc. y se introducen símbolos que permitan representar a cada una.
- c) De las opciones señaladas en el inciso anterior, se establece la diferencia entre cuáles quedarán a cargo o bajo la responsabilidad directa pedagogo y cuáles no.
- d) Se establecen las necesidades de comunicación necesaria entre los distintos profesionistas que intervienen en la solución del problema, identificando prioridades.
- e) Se identifican las variables controlables durante la ejecución y se predice el funcionamiento de las que no son controlables.
- f) Se construye un modelo de orientación del dictamen combinando las posibles relaciones en un sistema simbólico.

#### 4.5.2. EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES COMO PARTE DEL DICTAMEN

Debido a que, como ya se expuso antes, la dictaminación pedagógica implica establecer y precisar el conjunto de medidas que habrán de ejecutarse, su proceso involucra un conjunto de toma de decisiones, no ya respecto a lo que habrá de hacerse, pues eso ya fue canalizado y ponderado en el ensayo, sino a cómo habrá de realizarse.

Los factores más importantes que integran el proceso de toma de decisiones en el caso del dictamen y el ejercicio profesional pedagógico son los siguientes:

1. Tiempo
2. Costo
3. Análisis técnico-profesional
4. Características y capacidades de quienes intervienen activamente para el logro de la ejecución
5. Influencias ambientales (sociales y organizacionales)

Los elementos de tiempo y costo pueden incidir en la limitación de la mejor opción, por eso esta será la que considere ambos factores.

El análisis técnico-profesional constituye una elección racional que integra a su vez un subsistema del dictamen. Es necesario indicar en este punto que cuanto más delimitado esté el problema más claro será el planteamiento de la multifinalidad y la equifinalidad en el dictamen.

Las características y capacidades de quienes intervienen activamente para el logro de la ejecución es un elemento importante a considerar para la toma de decisiones porque determinará si es necesaria la ayuda externa, de que tipo, y por consiguiente si es necesario modificar los cálculos de tiempo o costo.

Los factores ambientales son considerados porque exigen medidas que sean aceptables por la organización o sector social de los involucrados en el conflicto educativo, y por lo tanto susceptibles de ejecutarse. Si- la toma de decisiones no es autocrática, seguramente facilitará la realización del dictamen.



La toma de decisiones, de acuerdo con Herbert Simon (12), tiende a llegar a la satisfacción. Ello implica que se busca el curso de la acción de manera tal que sea lo bastante adecuado, en vez de proseguir una larga búsqueda por lo óptimo.

"El ser humano no puede manipular masas de información ni prever el futuro con absoluta certeza. Por tanto, simplifica la toma de decisiones aplicando un número reducido de criterios y generando unas cuantas alternativas solamente" (13). (Véase siguiente gráfica).

Lo anterior es susceptible de aplicarse al caso de la pedagogía, especialmente en su quehacer profesional, que le demanda la aplicación de las teorías con una finalidad pragmática y de utilidad y beneficio social.

Ante la vastedad de la teoría, ante la vastedad de la información que puede obtenerse a partir de un conflicto educativo y la multiplicidad de opciones existentes para resolverlo, el pedagogo tiene que seleccionar y optar por aquellos elementos que le permitan hacerlo efectivamente.

La actividad profesional de la pedagogía, por lo tanto no materializa necesariamente el ideal del científico, se guía por él para decidir qué medidas son aplicables de acuerdo con ciertas situaciones reales y ejecutarlas previendo un beneficio real (no ideal) para la comunidad a la que sirve.

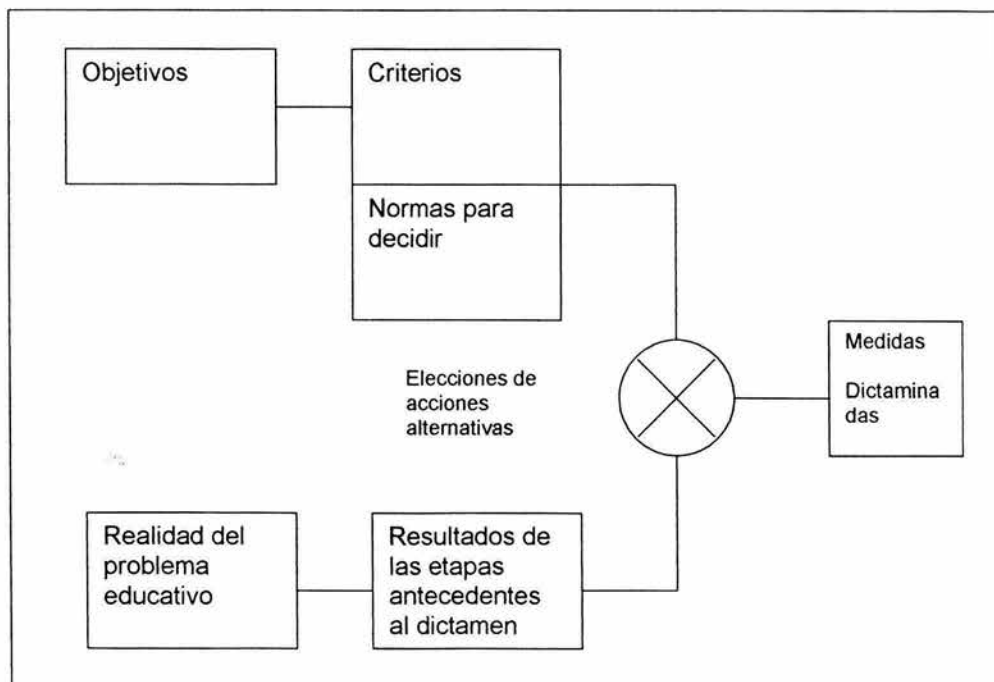


Figura No.3. Proceso de Decisión de Simon Herbert aplicado a la dictaminación pedagógica

La dictaminación implica tanto un diseño conceptual como uno detallado. Aunque generalmente suele ser más fácil la tarea en el primero de los casos, en el segundo se complica y los costos aumentarían si quienes intervienen en la ejecución del dictamen se detienen por retrasos en otras partes de él. La planeación y el control resultan ser indispensables en el dictamen, que se reconoce como proyecto, y la ejecución (que habrá de desarrollarse en la siguiente unidad de este trabajo) respectivamente.

A continuación se retoman algunas sugerencias de Murdok y Munson (14) que son aplicables en la planeación como el proyecto de dictaminación:

1. Tener en consideración los objetivos amplios de la acción pedagógica y los específicos de la dictaminación para proceder a una revisión, subdivisión y refinamiento de los objetivos del desempeño.
2. Definir las tareas del dictamen. Con la definición se identifica una estructura jerárquica de tareas que deben realizarse en el diseño.
3. Plantear el desarrollo lógico de las tareas secuenciales y simultáneas, así como las actividades de cada tarea. Por lo regular, para ello se requieren diagramas de eventos y actividades.
4. Programar el trabajo como lo exigen las restricciones de la red de actividades y los tiempos previstos.
5. Estimar los apoyos didácticos y en general no educativos requeridos considerando sus costos y equipos.
6. Estimar un presupuesto para la ejecución del dictamen asignando fondos para cada tarea y gastos mes por mes (o de acuerdo a lo contratado) durante el desarrollo de la ejecución.

#### 4.5.3. RECAPITULACION

La dictaminación constituye la quinta etapa del MEPP e implica el desarrollo detallado de la mejor posibilidad de solución o tratamiento del conflicto educativo derivada del ensayo.

Entre más minucioso sea el dictamen pedagógico, mayores posibilidades de éxito tendrá la ejecución del mismo porque integra menos elementos fortuitos y retoma

muchos más aspectos de los que el pedagogo investigó y desarrolló durante su trabajo desde la detección del conflicto educativo hasta el ensayo.

Para realizar el dictamen pueden utilizarse varios instrumentos, la mayor parte de los propuestos en este trabajo del ámbito disciplinario de la administración y uno de los más adecuados, que será el que se desarrolle en esta tesis, es el enfoque de sistemas porque se considera el más completo ya que mejor puede auxiliar al pedagogo en el desarrollo de esta fase metodológica.

Entre las aportaciones más significativas del enfoque de sistemas para desarrollar la dictaminación puede encontrarse que considera la intervención interdisciplinaria para logro de soluciones, y permite comprender organizadamente atributos tales como la creatividad, la capacidad de teorización y el pragmatismo. Esto último resulta muy importante si se considera que el dictamen es una guía para el ejercicio profesional del pedagogo.

El dictamen debe ser una integración de medidas y no la suma de medidas aisladas.

Dentro de las características del dictamen pedagógico como sistema, se destacan las siguientes: el dictamen es un sistema artificial, abierto, temporal y adaptativo.

Dentro del diseño del dictamen como un proyecto {que guiará la ejecución como ya se mencionó) se consideran aspectos como las variables, los componentes, la estructura, el proceso, las fronteras, las interfaces, la entropía, la homeóstasis, la equi- y multifinalidad y la operacionalización.

La dictaminación es una etapa que puede desarrollarse únicamente sobre la base de las etapas anteriores, pero a diferencia de éstas, su punto de equilibrio está precisamente en el control de datos y acciones.

Como un proyecto de acción, la dictaminación involucra dentro de sus procesos más importantes, al de toma de decisiones, pero este caso no se decide qué habrá de hacerse (materia de las fase metodológica anterior o ensayo) sino cómo habrá de hacerse.

La fase de dictaminación puede encontrar sus aspectos característicos esquematizados como sigue:

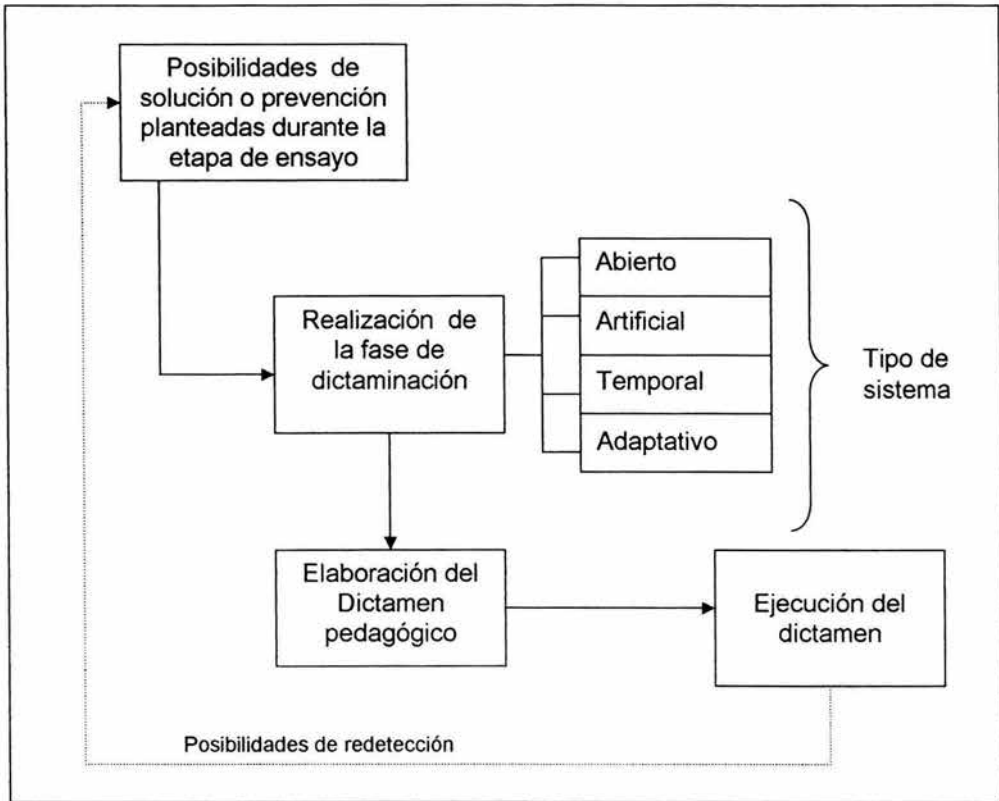


Fig. 4. Dictaminación

NOTAS:

1 A. M. Elizondo *Op. Cit.* p. 106.

2 También resulta de al misma forma la diferencia establecida para dictaminación y dictamen, tratándose en el primer caso del estudio detallado de las partes de la solución propuesta para su estudio de implementación, la verificación de esta con respecto a las anteriormente propuestas pero no seleccionadas en el ensayo, así como su retroalimentación con respecto a todas las etapas anteriores dándose por superado el proceso a este nivel cuando se han cubierto todos los requerimientos y detalles de la dictaminación.

3 P.G. Thomas and R.G. Willard. *The system approach, a useful Concept of Planing.* Aerospace Management (General Electric Company) Fall-Winter 1996, p. 25

4 Murdi Robert G. *Sistemas de información administrativa.* México, Prentice Hall. 1988. p.49.

5 *Ibid.* p. 50

6 *Ibid.* p. 42

7 *Ibid.* p. 43

8 *Ibid.* p. 46

9 Munson John. *Op. Cit.* Pg.47

10 Murdi *Op. Cit.* p. 55-179

11 *Ibidem.* p.167

12 Simon Herbert. *Human problem solving.* Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1972.p.566-567

13 *Idem.* p.567

14 *Id.* p. 577 y 578.

# Ejecución

Así como el hierro se oxida por falta de uso, también la inactividad destruye al intelecto.

*Leonardo Da Vinci*



Foto: J. Antonio Alfaro 2002. En la playa de Progreso. Yuc.

## **4.6. EJECUCIÓN**

- 4.6.1 La ejecución como vigilancia y control de la administración del dictamen pedagógico
- 4.6.2 Algunos problemas que se presentan en el caso de la ejecución
- 4.6.3. Recapitulación

### **OBJETIVOS PARTICULARES DE ESTE PUNTO**

- Explicar en qué consiste la fase de ejecución del dictamen pedagógico.
- Plantear la relación de la fase de ejecución con las demás fases del Método de Ejercicio Profesional Pedagógico.

## **4.6. EJECUCION**

La ejecución es la última fase metodológica, en ella se lleva a cabo el dictamen elaborado como parte de la etapa anterior y se valoran los resultados obtenidos.

En el planteamiento inicial de la ejecución (1) se hace referencia a esta etapa como aquella en que "se aplica prácticamente el dictamen, bajo la supervisión de la acción pedagógica con fines de retroalimentación".

Las soluciones de los conflictos educativos pueden quedar comprendidas en dos grandes rubros: educativas y no educativas. Generalmente en el caso de las primeras el pedagogo está capacitado para ejecutarlas, aunque cuando se trata de soluciones de tipo institucional que requieren de una infraestructura que rebasa la capacidad individual del profesionista, así como la mayor parte de las soluciones



no educativas, el pedagogo necesita y debe derivar la ejecución de dichas soluciones a otros especialistas u organismos idóneamente capacitados para dichos fines, incluyendo el caso de soluciones docentes que deban encomendarse a maestros o profesores especializados.

La ejecución ha de producirse bajo la guía del dictamen, de manera que no de lugar a soluciones diferentes de las cuales el pedagogo que dictamina no puede hacerse responsable, de esta forma, por medio de la ejecución, se evalúa el dictamen, ya que un buen dictamen es aquel que permite su exacta ejecución dejando la adecuada libertad al ejecutor para que realice sus acciones sin apartarse de la solución dictaminada, implementando a su vez las técnicas que la ejecución requiera, como pueden ser: la ruta crítica, las gráficas de Gantt, la obtención de autorizaciones o resoluciones de autoridades competentes, etc.

Esencialmente el planteamiento hecho para el caso de esta fase se conserva. Después de reconsiderar información a partir de la ejecución práctica de distintos dictámenes elaborados se puede concluir que la ejecución y la dictaminación están estrechamente vinculadas, pero que además, esta etapa permite valorar en que medida fue exitoso el desarrollo de cada una de las etapas metodológicas.

Por lo anterior, la ejecución se presenta como la materialización del MEPP y como la posibilidad de evaluación y control del mismo, y al contrario de representar una ejecución ciega del dictamen, implica una constante vigilancia sobre el mismo.

En este último sentido es que se presentan los procesos de control, ponderación y retroalimentación como tareas esenciales de la ejecución.

#### 4.6. LA EJECUCIÓN COMO VIGILANCIA Y CONTROL DE LA ADMINISTRACIÓN DEL DICTAMEN PEDAGÓGICO.

Para comprender la importancia de los procesos de control dentro de la fase de ejecución, es necesario conceptualizar el término de referencia:

Controlar en general significa intervenir y regular (2), y para efectos de su vinculación con la etapa anterior, se refiere a mantener la posibilidad de aplicación del dictamen para la solución del conflicto educativo al que va dirigido, a través de ir modificando paulatinamente las medidas dictaminadas, tantas veces como la realidad concreta lo requiera.

Es importante subrayar en este caso que el control se refiere al sistema diseñado para el dictamen y no a la realidad concreta en la cual éste ha de ser aplicado. En este sentido, el control puede operarse sobre la organización, la actividad de los individuos, etc.

Los sistemas de control pueden ejercerse por retroalimentación o por anteaalimentación.

El control por retroalimentación es el más utilizado y consiste en recibir información sobre los resultados que se obtienen paulatinamente de la aplicación del dictamen para que sobre ellos se tomen las medidas correctivas que se requieren en cada caso. Si el dictamen prevé la posibilidad de correcciones a través de la retroalimentación, este procedimiento no acarreará cambios significativos en el mismo.

Si por el contrario el dictamen carece de la consignación de medidas de autocorrección (lo cual significa una limitación en todo caso), el control por anteaalimentación puede significar la posibilidad de lograr la ejecución.

El control por anteaalimentación se efectúa antes de que se presente la desviación prevista en la ejecución del dictamen. Eso requiere de un control tanto de las entradas como del proceso lo cual puede esquematizarse en la figura que aparece en la siguiente página.

Existe, finalmente, la posibilidad de realizar un control "de tipo si-n 003 es decir, aquel en el que el resultado es una decisión de "seguir adelante" o "no hacer nada". Las medidas y sobre todo las limitaciones establecida en el dictamen son la base sobre la cuál se puede tomar este tipo de control.

Anteriormente se mencionó el uso de algunos instrumentos útiles para la realización de la etapa de ejecución. Entre ellas se señaló a la ruta crítica. Esta técnica es utilizada generalmente para la evaluación y revisión del dictamen considerándolo como diseño. La ruta crítica y el método PERT (técnica de revisión y evaluación de proyectos) también antes mencionado son procedimientos administrativos usados para el control de proyectos extensos y bien definidos.

En lo fundamental, para utilizar cualquiera de los procedimientos mencionados en el párrafo anterior, se divide el proyecto global en tareas y subtareas. Se le llama evento a la terminación de una actividad. Comenzando por el último evento de un proyecto, los precedentes se disponen en redes como puede apreciarse en la gráfica de la siguiente página. Los tiempos de las actividades están indicados en las fechas que corresponde a cada una ellas, y la trayectoria de mayor tiempo en la red, en el caso del ejemplo ABCDDEG, recibe el nombre de "ruta crítica"(4). El sistema de información desarrollado como parte de la ejecución proporciona datos sobre los retrasos en la ruta crítica para conservar el proyecto dentro de los límites establecidos o por otra parte, se consideren medidas racionales para realizar las

modificaciones correspondientes. "Si una actividad que no esté en la ruta crítica que será necesario controlar" (5) Los costos y los logros obtenidos por la realización de cada actividad también son considerados.

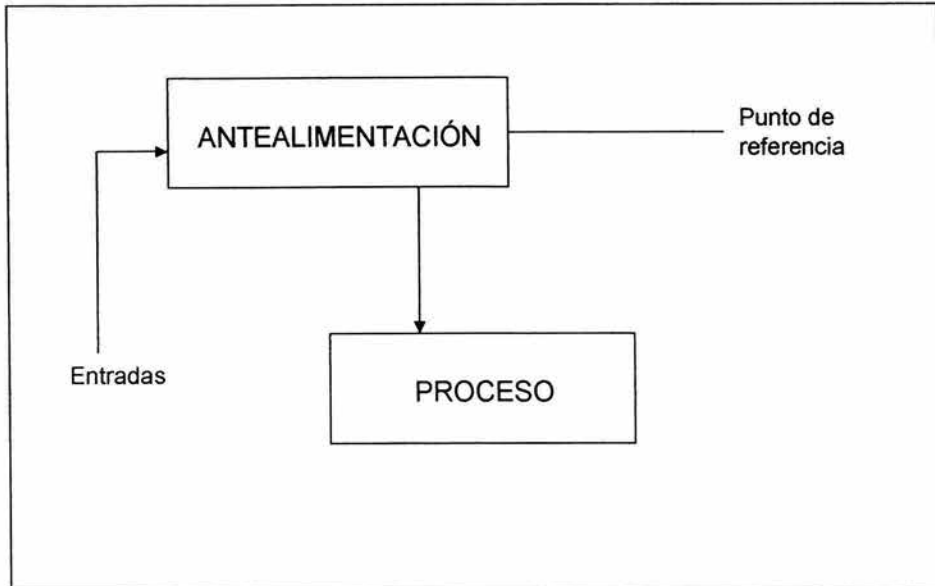


Fig. No. 1. Proceso de antealimentación

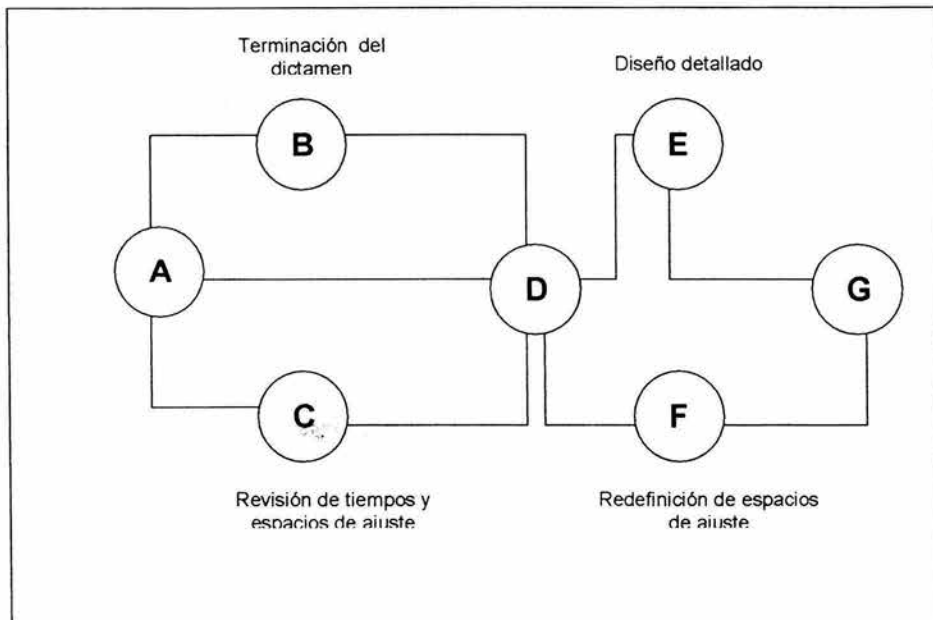


Fig. No. 2. Ruta Crítica

Por otra parte, algunos elementos que intervienen en el proceso de ejecución son los siguientes:

- a) Tiempo.- Las limitaciones de tiempo a menudo impiden llegar a profundizar o transformar la aplicación de alguna medida.
- b) Costo.- Al igual que en el caso anterior, los límites de los recursos económicos que se pueden invertir en la ejecución de determinado proyecto son un elemento importante a considerar. Por muy bien estructuradas que se encuentren las medidas sugeridas en el ensayo o en el dictamen, o por excelente que sea su respaldo teórico, si no se considera su viabilidad vinculada con este punto, su ejecución será imposible.
- c) Participación técnico-profesional.- Como se ha venido comentando desde el principio de este trabajo. No todas las medidas de solución o prevención que se dictaminen con respecto a un problema educativo deberán ser propiamente educativas. En la generalidad de los casos es necesaria la intervención de otro tipo de profesionales o técnicos distintos al pedagogo. No por ello este profesionista deberá canalizar el tratamiento del caso y desentenderse de la solución o perder de vista la finalidad de su intervención en un caso determinado. La evaluación en el sentido de la participación técnico-profesional en el ejecución pedagógica, no implica supervisar e intervenir directamente en un ejercicio distinto al de la pedagogía, pues no se tienen los elementos, ni académico-profesionales, ni jurídicos o éticos para hacerlo, pero si están pendiente constantemente de los resultados obtenidos a fin de no perder su vinculación con la finalidad del MEPP y la tarea pedagógica.
- d) Las características sociales, psicológicas o culturales de quienes reciben los resultados de la ejecución del dictamen.- Hay que tener presente en todo momento que la ejecución se refiere a una tarea profesional que se realiza en beneficio de un sujeto, grupo o comunidad determinada. No se trata de una investigación o un trabajo a criterio único del pedagogo. En materia de criterio técnico, metodológicos o profesionales en su ejercicio, la decisión es suya, sin embargo en materia de si el servicio deberá asegurarse prestando o no, comparte el derecho a determinarlo, en igualdad de circunstancias, con el receptor de su servicio (cliente, usuario, o como haya decidido llamarsele).

#### 4.6.2. ALGUNOS PROBLEMAS QUE SE PRESENTAN EN EL CASO DE LA EJECUCIÓN

La fase de la ejecución es la más operativa durante todo el desarrollo del MEPP. Es aquella en que toda la investigación realizada, la ponderación, las comparaciones y los estudios respecto a qué podría materializarse en la realidad concreta y qué no, deben de ponerse en práctica al servicio de una situación específica.

Desde luego que, como en todo quehacer humano, no hay algo en donde se dé la reflexión aislada de la práctica ni a la inversa, sin embargo, en este caso, el interés teórico, estará subordinando a la posibilidad del hacer práctico.

Durante el desarrollo del MEPP se ha venido tratando de equilibrar la abstracción y la ejecución, la comprensión y la explicación, el para qué se hacen las cosas y el cómo hacerlas. La ejecución plantea al pedagogo el reto de ser operativo y no perder de vista la finalidad de la pedagogía; de manejar aspectos tan específicos como costos o tiempos (que finalmente podrían venir a promover o a obstaculizar su tarea) sin perderse o esclerotizarse en el cumplimiento de una tarea porque así está señalado en una ruta crítica o en una gráfica de Gantt.

Este equilibrio al que se alude, ya en la ejecución práctica, plantea algunos problemas que es necesario tener en consideración, entre ellos se encuentran los siguientes:

a) Diferencia en el manejo de términos y comprensión disciplinaria.-

Un profesionista puede integrarse a equipos interdisciplinarios si tiene un conocimiento del tipo de aportaciones que puede realizar y de la clase de limitaciones con que tiene que enfrentarse profesional mente desde el interior de su disciplina. En el caso de la educación todo puede convertirse en su objeto, pero la educación no lo es todo por otra parte. El pedagogo, como profesional de la educación, debe estar consciente de esta circunstancia. Los procesos e instrumentos que aplique, provenientes de otras áreas disciplinarias, requerirán de una revisión o un reconstrucción desde su propia óptica. En este sentido, es necesario tener en claro que distintos profesionistas pueden encontrarse realizando tareas dentro del marco de un tratamiento aun conflicto educativo, pero que no por ello su labor será educativa (se trata por ejemplo, de planificar un proyecto, de realizar ciertos diseños gráficos, de atender un caso clínico, etcétera, compete pues al pedagogo determinar la vinculación de estos quehaceres con la labor pedagógica en la solución o prevención del conflicto educativo e integrar las acciones.

En muchas ocasiones los conflictos relacionados con el léxico técnico o científico, que surgen en el interior de equipos interdisciplinarios son debido al uso de cierta

terminología científica. En este caso, los integrantes del equipo se encuentran manejando distintos términos pero en esencia trabajan con conceptos similares. Se trata entonces de establecer las finalidades comunes y proceder.

En otros casos un mismo término puede representar conceptos distintos y, en tal situación, los elementos axiológicos que se planteen en relación con la determinación de un problema resultan diferentes y el problema que existe para un profesional no existe para otro. En este caso se trataría de regresar a la etapa de detección e identificar en qué radica el problema educativo, en la inteligencia de que es ese tipo de problemática y no otra, la que el pedagogo, debido a su capacidad profesional, puede atender.

La posibilidad de estructurar una sola dimensión lógico-lingüística para las ciencias, más aún para el caso de las ciencias sociales, ha estado y está en la actualidad sujeta a un fuerte debate por lo cual su ocurrencia en el ámbito del tratamiento del conflicto educativo resulta, si ésta fuese positiva, muy lejana. Si el trabajo profesional se orienta, como es lo esperado, por los avances científicos en cada caso es de esperarse que este tipo de ambigüedades terminológicas trascienda al ejercicio concreto. Ante tal realidad la divergencia terminológica y conceptual debe incluirse como un factor más durante la ubicación y la factorización y señalarse los resultados esperados de las diferentes disciplinas, para la consecución de la finalidad pedagógica.

#### b) Transformación del contexto.-

El contexto en donde se desarrolla la actividad pedagógica no es estático, muy por el contrario, se encuentra en permanente transformación y movimiento. Las etapas del MEPP anteriores a la ejecución han venido desarrollándose considerando ciertas características en los individuos y en el ambiente y, han formulado resultados en consecuencia. En la ejecución se trabaja con lo obtenido a partir de estas representaciones de la realidad. Si la dinámica de cambio ha sido poca, los esquemas construidos la representarán aún cuando se ejecuta el dictamen; si no, la ejecución (debido a la transformación constante de la realidad y no a una deficiente comprensión de la misma) está trabajando frente a unas circunstancias a aquellas que operaban cuando se llevó a cabo la detección. Esta transformación debe ser prevista durante esta etapa. La ejecución siempre significará vigilar y adecuar el MEPP desde su primera etapa, la detección.

c) Lo óptimo vs. lo satisfactorio.- En materia de ejercicio profesional "lo mejor es lo que sucede", todos los estudios, por objetivos, comprensivos o brillantes que parezcan, son intrascendentes si no pueden operarse en beneficio de la sociedad. Considerando los elementos que pueden intervenir para que un dictamen pedagógico se ejecute o no (desde un complejo planteamiento del problema, tomando en cuenta elementos axiológicos y fácticos, hasta un meticuloso cálculo de costos) en ocasiones habrá que sacrificar una propuesta óptima pero irrealizable por otra que pueda realizarse aunque no logre más que resultados satisfactorios.

La adquisición de conocimientos nuevos y el servicio a la sociedad.- La ejecución de un dictamen pedagógico implica, desde luego, la posibilidad de revisar planteamientos teóricos y la forma como operan los distintos instrumentos utilizados en cada una de sus fases. Cada caso de acción pedagógica abre la puerta a conocimientos nuevos. Sin embargo, esa no es su finalidad. En concreto, no se aplica el MEPP para ver cómo funciona y mejorarlo, ya que el objetivo de la acción metodológica no es el método sino la solución o prevención de los conflictos educativos en la sociedad. El ejercicio profesional debe fundarse en el científico y viceversa, pero su mutua alimentación no implica su confusión. El profesional transforma (o preserva) la sociedad y para hacerlo, es necesario conocerla, de tal manera que el profesional de la pedagogía se basa en la investigación pero su objetivo es la acción, aún cuando esta no necesariamente puede retroalimentar a la primera en cada uno de los casos.

#### 4.6.3. RECAPITULACION

La ejecución implica llevar a cabo lo previsto en el dictamen pedagógico, y debe producirse bajo la guía del mismo, sin embargo dentro de esa etapa debe tenerse en cuenta que se actúa frente a una realidad cambiante y que el dictamen ha de adaptarse a ella.

La ejecución se realiza bajo la supervisión de un pedagogo responsable y comprende tanto acciones pedagógicas y educativas como todas aquellas que, aunque pertenezcan a disciplinas diferentes, contribuyan a la realización de la finalidad pedagógica.

Dentro de la etapa de ejecución se plantea la evaluación y control del dictamen y la retroalimentación para todo el MEPP.

Se entiende como control dentro de la etapa de ejecución la intervención y vigilancia constante por parte del pedagogo.

Dentro de los procedimientos de control aplicables a la ejecución pedagógica se pueden encontrar aquellos que se realizan a través de la retroalimentación, la antealimentación o de decisiones si/no.



Como parte de los instrumentos que auxilian en el proceso de ejecución pedagógicos se encuentra el diseño de la ruta crítica y el método PERT ( técnica de revisión y evaluación de proyectos).

Algunos elementos que intervienen y pueden modificar substancial- mente el desarrollo de la ejecución son: tiempo, costo, participación técnico profesional y características sociales, psicológicas o culturales de quien recibe los resultados de la ejecución del dictamen.

Dentro de los problemas que pueden presentarse en la fase de ejecución se encuentran: la diferencia en el manejo de términos y comprensión disciplinaria; la transformación del contexto; la consideración de lo óptimo frente a lo satisfactorio y la adquisición de conocimientos nuevos frente al servicio a la sociedad.

Finalmente, la etapa de ejecución puede esquematizarse como sigue:

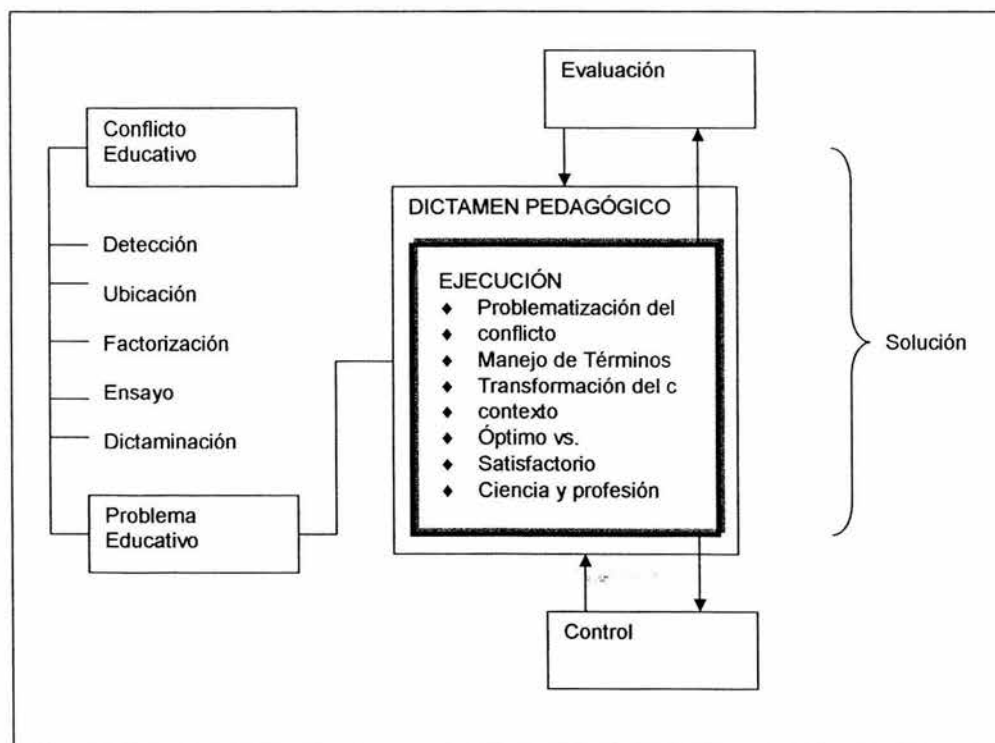


Figura No. 3. Ejecución

1 A.M. Elizondo. *Op. cit.* p. 107.

2 Enciclopedia Larousse Tomo 5 Clim-Czuc México, Ediciones Larousse, 1999, p. 243

3 Murdok *Op. cit.* p. 354

4 Una explicación mas detallada respecto a cómo operar este procedimiento puede encontrarse en Robert Bateson. *Introduction to Control System Techonology*. Columbus Ed. Charles L. Merrill, 1983. p. 69

5 Murdok. *Op. cit.* p. 369

# Conclusiones

Si tu intención es  
describir la verdad,  
hazlo con sencillez. La  
elegancia déjasela al  
sastre

*A. Einstein*

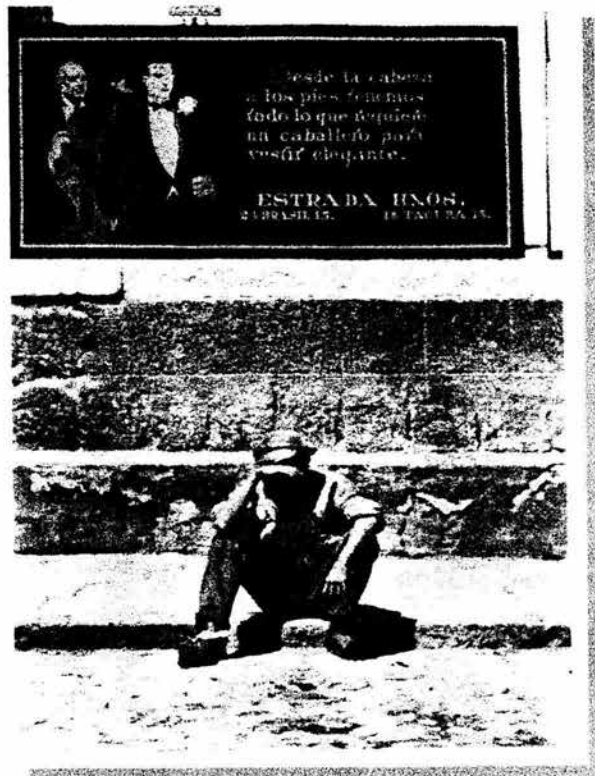


Foto: Tina Modotti. Fotomontaje 1928.

## ii. CONCLUSIONES

1. El ejercicio profesional de la pedagogía demanda respuestas concretas a problemas sociales concretos en el ámbito educativo.
2. El conflicto educativo involucra fundamentalmente la confrontación de elementos axiológicos y fácticos, el problema educativo, a diferencia del anterior, envuelve un planteamiento particular tendiente a la prevención o solución de una situación conflictiva y conlleva, por lo tanto, la definición de la posición y el partido de quien lo plantea.
3. Los conflictos generales han sido estudiados desde diferentes perspectivas: sociopsicológica (Bernard), organizacional (Ukert & Gibson) interpersonal o intergrupala (Filley), etc. Además de las anteriores, los conflictos educativos pueden ser planteados con fines pedagógicos, en tres dimensiones: individual, grupal y comunitaria o social.
4. La problematización conlleva la toma de distancia respecto a los acontecimientos y aún respecto a la propia valoración o juicio de los mismos.
5. La problematización representa también el cuestionamiento crítico a las construcciones teóricas que hacen posible el planteamiento y la comprensión del problema, así como la ponderación de los alcances y limitaciones de tales construcciones.
6. El conflicto y sus relaciones causales plantean una dimensión indeterminada en tiempo y en espacio, el problema por el contrario representa una dimensión finita y determinada, por lo tanto, cuando se pretende problematizar un conflicto se ajusta y determina lo ilimitado. Ello trae como consecuencia que una gran cantidad de elementos se queden sin considerar, pero permite al profesionalista actuar concretamente. Su éxito o fracaso profesional, estará relacionado con la correspondencia de sus "representaciones de la realidad" con la realidad misma.
7. Frecuentemente se entiende a la metodología didáctica o a los procedimientos para el diseño curricular como metodología pedagógica. De acuerdo con el concepto de pedagogía que se desarrolla en esta tesis, elaborar y ejecutar un programa didáctico o un currículo cuando no se consideran todos los elementos que intervienen en la manifestación de un conflicto educativo, su detección y su tratamiento para prevenirlo o solucionarlo, puede resultar antipedagógico aún cuando el programa didáctico o el diseño curricular resulten adecuados.
8. El Método de Ejercicio Profesional Pedagógico (MEPP) que se presenta no es el único ni pretende serlo. Se plantea como una opción metodológica para la realización del trabajo pedagógico que posibilita, a su vez, una perspectiva para el cuestionamiento de los problemas atendidos por la teoría pedagógica y plantea a

esta actividad otros problemas tales como: la diferenciación o identificación del problema educativo con el del conocimiento; la multiplicidad de posibilidades de plantear una problemática educativa aún cuando se trate de un solo conflicto educativo; la integración de procederes didácticos, de psicología o administración educativa, de capacitación, etc.; con los pedagógicos; la relación teoría pedagógica con teoría didáctica, etcétera.

9. EL MEPP involucra etapas analíticas en las que se separa el todo en sus partes con la finalidad de comprender cada una, y sintéticas en las que se opera de acuerdo con ese todo al que se ha venido estudiando. La respuesta a una problemática educativa puede o no ser de éste carácter o de carácter didáctico. Los problemas educativos no en todos los casos se resuelven con programas educativos no en todos los casos se resuelven con programas educativos únicamente, pero el pedagogo por virtud de sus alcances y limitaciones profesionales debe determinar en qué radica el problema pedagógico, en qué el educativo y cuáles son otro tipo de situaciones que intervienen en la manifestación de este último, que está fuera de su alcance solucionar.

10. Las líneas de pensamiento finalista y mecanicista se construyen relacionándose entre sí. Las preguntas que plantean ¿qué?, ¿para qué? y ¿cómo? pueden ser consideradas para el ejercicio profesional de la pedagogía sin limitarse a una o/u otra exclusivamente. El pedagogo, de acuerdo con lo anterior, necesita establecer qué y para qué ejerce (cuales son los fines de la pedagogía como profesión) y también cómo puede lograr lo que persigue (qué mecanismos le permiten la realización de su ejercicio).

11. La profesión se refiere a la actividad que el ser humano realiza en beneficio de los demás, por ello su carácter es eminentemente práctico. En su ejercicio se encuentran presentes tanto el hacer, como el saber hacer de acuerdo con la actividad social o institucionalmente reconocida y con lo que el pedagogo puede hacer de acuerdo con su formación académica.

12. El Método de Ejercicio Profesional Pedagógico que se plantea está constituido por seis etapas: Detección, Ubicación, Factorización, Ensayo, Dictaminación y Ejecución. Si se atiende a su finalidad metódica, las tres primeras de carácter analítico y las últimas de corte sintético, pero en general, en cada una de ellas se realizan procesos de pensamiento analítico-sintéticos.

13. Los problemas educativos no se presentan dados al pedagogo. Si consideramos que para el planteamiento de un problema interviene la conceptualización particular de quien lo plantea, entonces el pedagogo tendrá que problematizar cada caso de conflicto educativo que enfrente. Ello implica detectar por qué una situación es conflictiva (qué elementos valorativos y fácticos intervienen) y por qué es educativa (en qué radica lo educativo del conflicto que se problematiza).

14. Durante la detección influyen de diversa forma distintas tendencias ideológicas, tanto por parte del profesional de la pedagogía, como de los sujetos que intervienen en la manifestación o planteamiento del problema educativo.

15. La comprensión de los criterios de valor es otro elemento fundamental a desarrollarse durante detección. Además de las tendencias ideológicas el planteamiento del conflicto educativo puede considerarse de acuerdo con un criterio axiológico objetivista o subjetivista y dirigirse hacia un planteamiento determinado del problema educativo.

16. En la ubicación se atiende y subraya la dimensión histórica del conflicto y se plantea igualmente, el concepto de realización de la interpretación a partir de la cual el pedagogo presenta las situaciones educativas y no educativas que enfrenta y determina aquellas ante las cuales se encuentra limitado para intervenir.

17. Dentro de las técnicas que pueden ser utilizadas para factorizarse encuentran las de carácter matemático y estadístico. Estas posibilidades nos presentan una perspectiva determinada del conflicto y de los factores que intervienen en él, sin embargo lo más importante en este caso es determinar qué tipo de elementos tienen mayor o menor incidencia en el problema y por qué, así que las técnicas que se mencionan representan un instrumento. La factorización es una etapa intermedia entre las fases analíticas y sintéticas; se encuentra por lo tanto entre la fragmentación del problema y su consideración al criterio del profesional y no a la inversa.

18. El ensayo implica el planteamiento de todas las opciones posibles para la prevención o solución del conflicto educativo, las cuales han de ensayarse teóricamente y ponderar los alcances o limitaciones de las distintas técnicas y medidas concretas que cada una propone. El ensayo puede realizarse a través del trabajo de equipos interdisciplinarios y representan la concreción del planteamiento del problema educativo y sus posibilidades de solución o prevención.

19. Las actividades finales se refieren a la dictaminación y la ejecución del dictamen. Para lograr ambas es necesario reconceptualizar el problema como un todo y actuar para solucionar o prevenir el conflicto educativo.

20. La actividad pedagógica es diferente a la docente. Aún en el caso de la enseñanza-aprendizaje de la pedagogía se plantean problemas diferentes que el del ejercicio de la pedagogía. Con un criterio simplista se puede decir que el primero atañe la cuestión de o cómo enseñarla y al segundo de cómo hacerla. Sin embargo es la segunda la variable independiente. Para saber cómo enseñar pedagogía hay que saber como hacer pedagogía.

### iii. BIBLIOGRAFIA

Alba Alicia De (Compiladora) ¿Teoría pedagógica? Lecturas Introdutorias. México CESU UNAM, 1987.

-*El debate actual de la teoría pedagógica en México.*

Cuadernos de la ENEP- ARAGON, núm. 43, México, UNAM, 1989.

- "Foro el Análisis del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-ARAGON", En: *Teoría Pedagógica y currículum de pedagogía.* México, UNAM, 1986.

Alonso José Antonio. *Metodología.* México, Editorial Hispánicas, 1989.

Apple Michel. *Ideología y Curriculum.* Madrid, Editorial Akal 1986.

- *Educación y Poder.* Paidós, Barcelona, 1987.

Aristóteles *Obras Completas.* Traducción de Francisco Samanach, México, Ediciones Aguilar, 1964.

Bacherlad Gaston. *La formación del espíritu científico.* México S. XXI Editores, 1985.

- *Epistemología.* Barcelona, Editorial Anagrama, 1973.

Bernard Jessie, *La sociología del conflicto.* México, UNAM, 1976.

Berne E. *Transaccional Analysis and Psychotherapy.* New Hampshire, Grove Inc., 1961.

Blalock, H. *Introducción a la investigación social.* Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1970.

Blauberg I. *Diccionario de Filosofía.* México, Ediciones Quinto Sol, 1986.

Bunge Mario. *La investigación científica.* Barcelona, Ariel, 1973.

Bloch Ernst. *Das Prinzip Hoffnung.* Frankfurt. Suhrkamp, 1959.

Brody Nathan y Howard Ehrlichman *Psicología de la Personalidad,* Trad. Charol Hill, México, Editorial Prentice Hall, 2000.

Buzan Tony. *El libro de la lectura rápida,* México, Ed. Urano, 2002.

Castells E. Ipola E. *Metodología y epistemología de las ciencias sociales.* Madrid, Editorial Ayuso, 1975.

Carr E. H. *¿Qué es la Historia?.* Barcelona, Editorial Seix Barral S.A., 1978.

Ceniceros Cortés, Jesús. *Elementos de metodología.* Estudios monográficos de la ENEP- Aragón, No.18., México, UNAM, 1989.

Chehaibar y Kuri. Edith. *Técnicas de dinámica grupal para grupos numerosos.* México, UNAM-CIBE, 1980.

Diccionario Enciclopédico Quillet. Tomo IV, (Comprende -Eltz) 44 México, Gollier, 1987.

Dilthey, W. *Fundamentos de un sistema de pedagogía.* (8a. edición), Buenos Aires, Editorial Losada, 1965.

Ducoing Watty, Patricia y Rodríguez Ousset Azucena. Comp. *Formación de profesionales de la educación.* México, UNAM, UNESCO, ANUIES, 1984.



- Duncan. *Quality control and industrial statistics*. Copyright Richard D. Irwin, Inc., 1988.
- Dukheim Emilio. *Educación y sociología*. Buenos Aires, Taurus. 1987
- Echolz Robert. et. al. *Matemática moderna*. Colombia, Fondo Educativo Interamericano, 1972.
- Eco Humberto, *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Trad. Lucía Baranda y Alberto Clavería Ibáñez. México, Editorial Gedisa, 2000.
- Elizondo Gasperín, Ana María. *Fundamentación jurídica del campo profesional de pedagogía*. México, Editorial Evento, 1987.
- Elizondo Frago, Isauro. "Posición y partido frente al conflicto educativo" En: *Educere Revista de Educación y Práctica Pedagógica*, México, Editorial CEIDSA, Año 2, Vol. 3, 1990.
- Enciclopedia Larousse. México, Editorial Larousse, 1986.
- Escolano A. *Epistemología y educación*. Salamanca, Editorial Sígueme, 1978
- Espinoza y Montes Angel. "¡Es como volver a empezar!. Redescubrimiento de las formas operatorias del quehacer docente. El sustento empírico de Hume". En: *Revista de Educación y Práctica Pedagógica Educere*, México, Año III, Vol. 7. 1990.
- Etzioni A. *Los cambios sociales*. México, Fondo de Cultura Económica, 1974.
- Filley Allan. *Solución de conflictos interpersonales*. México, Trillas, 1990.
- Floresgómez y Carvajal. *Nociones de derecho positivo mexicano*. México, Porrúa, 1983.
- Foucault M. *La arqueología del saber*. México, Editorial Siglo XXI, 1979.
- Frich Adriana. "Max Weber y la educación" En: *Perfiles educativos*. México, UNAM-CISE, No. 11. Enero-marzo, 1981.
- García Carrasco, A. (Coordinador). "Teoría de la educación" En: Escolano B. (Coordinador), *Diccionario de ciencias de la educación*, Madrid, Anaya, 1984.
- Garza Toledo Enrique. *El método del concreto abstracto-concreto*. México, UNAM-ENEP Aragón, 1989.
- Gibson & Likert. *Nuevas formas para solucionar conflictos*. México, Trillas, 1986.
- Goldman Lucien. *Las ciencias sociales y la filosofía*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1972.
- Goutman Ana. *Método y Métodos*. México, Ediciones Armella S.A. de C.V., 1985.
- Gueravara Niebla Gilberto. Et. Al. *Introducción a la teoría de la educación*. México, UAM Xochimilco, 1984.
- Guillén Hernández Marisa. *La factorización del conflicto educativo*. Tesis de Licenciatura. México UNAM, Colegio de Pedagogía, 1986.
- Gutiérrez y Brenes. *Teoría de método de las ciencias sociales*, Costa Rica, Editorial EDUCA, 1971.
- Grawitz Madeleine. *Methodes des Sciences Sociales*. Paris, Ed. Dalloz, 1974.
- Habermas J. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus, 1987.
- Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus Humanidades, 1990, 348 p.

- Hall R. M. *Organization structure and process*. Prentice Hall International, 1972.
- Halliday M.A.K. *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Heidegger Martin. *El ser y el tiempo*. Tr. José Gaos, México, Fondo de Cultura Económica, 1951.
- Heward William L. *Niños Excepcionales. Una introducción a la educación especial*. Madrid, Prentice Hall, 2001.
- Horkheimer y Adorno. *La sociedad, lecciones de Sociología*. Buenos Aires, Editorial Proteo, 1999.
- Kasuga de Y. Linda et. al. *Aprendizaje acelerado. Estrategias para la potenciación del aprendizaje*. México, Grupo Editorial Tomo S.A. de C.V., 2001.
- Kerlinger Fre N. *Investigación del comportamiento*. México, Editorial Interamericana, 1984.
- Klein Alfred W. *Análisis factorial: Guía para estudios de economía Industrial*. México, Banco de México, 1985.
- Kretch & Crutchfield. *Theory and Problems of social psychology*. New York, Editorial Mc Graw Hill.
- Lakatos I. *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid, Ed. Tecnos, 1974.
- Lapassade George. *Autoestimación pedagógica*. Barcelona, Ed. Laia.
- Larroyo Francisco. *Diccionario de pedagogía*. México, Ed. Porrúa, 1982.
- Vida y Profesión del Pedagogo (A propósito de la reforma de los estudios en la Facultad de Filosofía y Letras de la U.N.A.M.)*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1958.
- Legislación de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México, Ediciones Andrade, 1984.
- Lerner Daniel & Laswell, (ed). *The policy Sciences*, Camegie Corporation of New York, Stanford University Press. 1951
- Lewis S.A. *Organization aspiration level an communication freedom in Integration*. Procedures of the American Psychological Association, 1971.
- Locke John. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México, Editores Mexicanos Unidos, 1996.
- Lourau Rene. *El diario de Investigación*. México, Universidad Autónoma de Guadalajara. 1989.
- Lucacks. *Historia y conciencia de clase*. México, Editorial Grijalbo, 1969.
- Luhmann Niklas. *Zweckbegriff und Sistemrationalitaet*. Frankfurt, Suhrkamp, 1973.
- Maier N.P. *Problem Solving Discussions and Conferences*. Leadership Methods and Skills, Mc Graw Hill, 1973.
- Psychology in industrial organizations*. Houghton, Mifflin, 1973.
- Mardones y Ursua. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Fontamara, Barcelona, 1983.

- Marx Karl. *Contribución a la crítica de la economía política*. México, Ediciones de Cultura Popular, pg. 258.
- Marx Karl & Engels. *Obras escogidas*. Moscú, Editorial Progreso, 1973.
- Mc Guigan F. *Psicología experimental. Enfoque metodológico*. México Trillas, Biblioteca Técnica de Pedagogía, 1984.
- Mclaren Peter. *Sociedad, Cultura y educación*. México UNAM, ENEP- ARAGON, 1989.
- Moreno y de los Arcos, Enrique. *Pedagogía y Ciencias de la Educación*. México, Colegio de Pedagogos de México, 1990.
- Muñoz Izquierdo, Carlos. *Diagnóstico económico Industrial. Aplicación del método de análisis factorial al nivel microeconómico*. Tesis, Licenciado en Economía.
- Murdok Robert G. *Sistemas de información administrativa*. México, Prentice Hall, 1988.
- Nava Pérez, Oiga y Elizondo Gasperín, Ana María. El conflicto educativo y su etiología. *Revista de Educación y Práctica Pedagógica*, Educere, 1990, Vol. III, pg. 3.
- Parsons Talcott. *The Social System*. New York, Free Press Paperback, 1951.
- The structure of social action*. New York, Free Press Paperback, 1968.
- *Social classes and class conflict*. N.Y. Free Press Paperback. 1968.
- Pérez Tamayo Ruy. *En defensa de la ciencia*. México, Editorial Limusa, 1989.
- Perry Ralph. *A critique of Human Civilization*. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1954.
- Popper Karl R. *Sobre la teoría de la inteligencia objetiva*. Madrid, Tecnos., Col. Ensayos de filosofía de la ciencia,. 1970.
- Lógica de la Investigación científica*. Madrid, Ed., Tecnos, 1973.
- Pouillon Jean, Godelier-Bordieu. *et. al. Problemas del estructuralismo*. México, Siglo XXI Editores, S.A. 1967.
- Proust M. *Sodoma y Gomora. Mecanograma*. 1999.
- Ravaglioli F. *Perfil de la teoría moderna de la educación*. México, Ed. Grijalbo, 1984.
- Risieri Frondizi. *¿Qué son los valores?* México F.C.E., Breviarios, 1990.
- Robbins Stephen P. *Comportamiento organizacional*, 10a. edición, México, Pearson Prentice Hall, 2004.
- Rojas Soriano, Raúl. *Métodos para la investigación social. Una posición dialéctica*. México, Editorial Plaza & Janes S.A. de C. V., 1999.
- Salomón Magdalena. Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social. En: *Perfiles Educativos*, no.8, abril-junio, 1980, CISE-UNAM.
- Sánchez Margarita A. de *Metodología*. Seminario de investigación II, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Campus Eugenio Garza Sada., México, 2002.
- Sánchez Vázquez, Adolfo. *Ética*. México, Tratados y Manuales Grijalbo, 1984.
- Sapirstein. *Emotional Security*, New York, Crown, 1948.

- Schelle Paul R. *Photoreading*. México, Editorial Urano. 2003.
- Scheller Max. *Ética*, 2 vols. Buenos Aires, Editorial Revista de Occidente, 1998.
- Selltiz C. *Research methods in social relation*. New York, Helt Rinchart and Winston, 1966.
- Shaffer David R. *Psicología del Desarrollo*, 5ª. Edición, México, International Thompson Editores, 2000.
- Simon Herbert. *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall International, 1972.
- Sperman C. *The proof and mesurement of the association between two things*. American Departamet of Psychology, Arkansas, 1984.
- Spiegel Murray. *Probabilidad y estadística*. Serle de Compendios Schawm, México, Editorial Mc Graw Hill, 1978.
- Stufflebeam Daniel y Anthony Shinkfield. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, Editorial Paidós, 2002.
- Thome F .G. & Willard R.G. *The systems approach, a useful concept of planning*. Aerospace Management (General Electric Company) United States of America, FallnWinter, 1986.
- Thouralme A. *Sociología de la acción*. Barcelona, Ariel, 1970.
- Touriñan José María. *Teoría de la educación*. Madrid, Anaya, 1987.
- Villalpando José, Manuel. *Filosofía de la educación*. México, Editorial Porrúa, 1988.
- Villamil Uriarte Raúl. *Notas sobre el concepto de la lectura de la situación en ciencias sociales*. Reflexiones sobre el método de observación. México, Mecanograma, 1990.
- Vernon E. *Conducta, Estructura y Comunicación*. 2a. ed., Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1972.
- Wagley Ch. *Social science research in Latin American*. New York, Columbia University Press, 1964.
- Weber Max. *Economía y sociedad*. México, Editorial Fondo de Cultura Económica, 1964.
- Xirau Ramón. *Introducción a la historia de la filosofía*. México, UNAM, 1990.
- Yela Mariano. *Psicología de las actitudes, Análisis factorial*. Madrid, Editorial Gredos, 1956.
- La técnica del análisis factorial: un método de investigación en psicología y pedagogía*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 1954.
- Zea Leopoldo. *El positivismo en México: Nacimiento, apogeo, decadencia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1968.
- Zemelman Hugo. *Uso crítico de la teoría en torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México, Edición coordinada por El Colegio de México y el Centro de Estudios Sociológicos de la Organización de las Naciones Unidas, 1987.