

OPACIDADES PEDAGÓGICAS

Debate epistemológico

José Martín García Hernández
Fernando Juárez Hernández
Rosa Cristina Soto Hassey
(coordinadores)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**Opacidades pedagógicas.
Debate epistemológico**

Opacidades pedagógicas. Debate epistemológico

*José Martín García Hernández
Fernando Juárez Hernández
Rosa Cristina Soto Hassey
(coordinadores)*



Opacidades pedagógicas. Debate epistemológico
José Martín García Hernández, Fernando Juárez Hernández
y Rosa Cristina Soto A

Sylvia Ortega Salazar
Rectora

Aurora Elizondo Huerta
Secretaria Académica

Manuel Montoya Bencomo
Secretario Administrativo

Adrián Castelán Cedillo
Director de Planeación

Mario Villa Mateos
Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo
Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
Director de Unidades UPN

Juan Manuel Delgado Reynoso
Director de Difusión y Extensión Universitaria

Lucila Contreras Rodríguez
Subdirectora de Fomento Editorial

Coordinadores de Área Académica:

María Adelina Castañeda Salgado
*Política Educativa, Procesos Institucionales
y Gestión*

Alicia Gabriela Ávila Storer
Diversidad e Interculturalidad

Joaquín Hernández González
*Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias,
Humanidades y Artes*

Verónica Hoyos Aguilar
*Tecnologías de la Información
y Modelos Alternativos*

Eva Francisca Rautenberg Petersen
Teoría Pedagógica y Formación Docente

Diseño: Rayo de Lourdes Guillén Castrillo
Formación: María Eugenia Hernández Arriola
Revisión: Edith Vera Valles
Diseño de portada: Jesica Coronado Zarco

1a. edición 2009

© Derechos reservados por el autor José Martín García Hernández

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
Núm. 24, Col. Héroes de Padierna, Tlalpan, C.P. 14200, México, D.F. www.upn.mx
ISBN 978-607-413-037-9

LB1025.3

O6.3 Opacidades pedagógicas : debate epistemológico
/ coord. José Martín García. -- México : UPN, 2009.
1 v. 300 p.

"Cuerpo Académico No. 1 : Epistemología y
Pedagogía"

ISBN 978-607-413-037-9

1. Educación - Filosofía 2. Conocimiento, Teoría del I.
García, José Martín, coord.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Impreso y hecho en México.

Índice

PRESENTACIÓN	7
INTRODUCCIÓN.....	11

CAPÍTULO I

REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS DESDE

LA SOCIOLOGÍA, LA HISTORIA

Y LA FILOSOFÍA SOBRE EL CONOCIMIENTO

EDUCATIVO..... 19

La memoria: entre la rememoración y el olvido

José Martín García Hernández..... 21

Sociología del conocimiento y currículum

David Vázquez Hernández..... 67

La categoría de “progreso” en la educación
de la mujer en México: 1889-1891

Ma. Guadalupe González y Lobo..... 85

CAPÍTULO II

EPISTEMOLOGÍA... ¿PARA QUÉ? 109

Epistemología y pedagogía: ¿teoría curricular?

José Martín García Hernández 111

Conocimiento y educación: tesis para fundamentar
una perspectiva epistémica en la historia
de la pedagogía

Josefina Granja Castro 129

Investigación educativa y epistemología: horizontes
de reconocimiento

Macario Velázquez Muñoz..... 151

CAPÍTULO III

LA RELACIÓN CIENCIA-SOCIEDAD	171
La dimensión heurística del conocimiento: normatividad <i>versus</i> comprensión <i>Marina Dimitrievna Okolova</i>	173
Teoría pedagógica: ¿explicación o prescripción de la realidad educativa? <i>Rosa Cristina Soto Hassey</i>	189
La objetividad en el conocimiento científico: ¿búsqueda condenable e inútil? <i>Diana Contreras Gallegos</i>	201

CAPÍTULO IV

LA IDENTIDAD DEL PEDAGOGO:

¿PROBLEMA EPISTEMOLÓGICO?	231
Pedagogía, pedagogía normalista y pedagogía universitaria: conceptos y categorizaciones nodales en el campo del conocimiento educativo. Articulaciones en la construcción de la identidad del pedagogo <i>Ileana Rojas Moreno</i>	233
El pedagogo, su objeto de estudio y su campo profesional: un asunto epistemológico <i>David René Thierry</i>	263
Identidad profesional y ética en las Escuelas Normales <i>Vianey Monroy Segundo</i>	275

PRESENTACIÓN

Por espíritu y por definición, una Universidad es el sitio paradigmático para la confrontación de las ideas, argumentos y posturas, con mente abierta a la crítica y a la polémica. Ese tipo de oposición que en otros foros tal vez pudiera ser tomado como una insidiosa y abierta declaración de guerra, con consecuencias de aversión e incluso de encono, en una Universidad no sólo se permite sino que siempre es bienvenida, como puede serlo la réplica académica a una tesis, el señalamiento de una inconsistencia lógica en la estructura de un argumento o, simplemente, el desacuerdo por la debilidad conceptual de una posición teórica, y hasta ideológica. Este libro pretende ser un portador explícito de esa caracterología de la Universidad y un convencido promotor de las mismas. Pero, ¿qué debatir? ¿Con quién? ¿Desde dónde?

Hoy por hoy la Pedagogía, disciplina que para alcanzar sus fines mesiánicos en educación ha incursionado dentro de un gran abanico de temas y campos que reclama como suyos, ha conquistado un considerable territorio y ha avanzado en la consolidación

de diferentes posturas. La comunidad de pedagogos y, en general, el universo de sujetos interesados profesionalmente en la investigación del fenómeno educativo han dado un salto cuantitativo que por sí solo habla de su presencia en firmas editoriales, bibliotecas, asociaciones y congresos de todo tipo. Sin embargo, para lograr el salto cualitativo complementario de aquel otro, queda la impresión de encontrarse impedidos por un gran peso de opacidad que no parecen poder superar. Y no se habla de una opacidad sustantiva pues en ese terreno la pedagogía ha sido rica en puntos de vista, confrontaciones y reflexiones sobre el panorama educativo suficientemente claros y transparentes; nos referimos, más bien, a un gran velo de opacidad implícita en ese tipo de abordajes sustantivos: una opacidad epistemológica.

Y eso es lo que se discute en este libro, la opacidad que parece permear a un número significativo de manifestaciones mayoritariamente teóricas, aunque no exclusivamente, que emanan de quienes las elaboran y promueven, por ejemplo, carencia de claridad y rigor en el discurso, supuestos sin fundamento, inconsistencia en las categorías empleadas, ambigüedad en los temas abordados, asunciones gratuitas.

Por otro lado resulta claro que el actor interpelado a través de esas discusiones no es otro que el pedagogo, o bien aquel profesional de la educación quien toma a ésta por objeto de investigación. Esto es, trátase de historiadores de la pedagogía, sociólogos de la educación, docentes, investigadores educativos, a ellos va dirigida la invitación a dialogar sobre esa opacidad; es con ellos con quienes fundamentalmente se busca establecer la polémica.

Y dado que la opacidad señalada no se detecta en lo sustantivo, o en el plausible caso de que ahí se diera, no es en ella en la que estamos interesados en develarla. ¿En dónde, entonces? Ya sea por nuestra formación filosófica o por el interés que nos mueve

a partir de nuestra inserción académica en el Cuerpo *Epistemología y Pedagogía*, la liza de discusión propuesta es en el terreno donde acusamos se da, es decir, en lo epistemológico. Es desde ahí que se busca generar la confrontación de ideas respecto a la opacidad que, a nuestro juicio, ha empantanado el desarrollo de este saber llamado pedagogía.

Ése es el espíritu de este libro, esa la intención del Cuerpo.

Fernando Juárez Hernández
UPN Ajusco, mayo de 2009

INTRODUCCIÓN

Desde tiempos pretéritos las grandes civilizaciones han desarrollado formas de educación. Textos varios, entre códigos explícitos y prescripciones sueltas en discursos sobre el gobierno y los comportamientos de los miembros de esas sociedades, muestran la atención de que fue objeto. Con el paso del tiempo surgieron sistemas educativos así como modalidades de enseñanza. Durante largos periodos la educación fue esencialmente elitista, pero llegó el momento en que ésta se abrió a grupos masivos. Paulatinamente se empezó a aceptar la idea de que la educación ya no podía reposar sólo en formas tradicionales, tanto de conducta y comportamiento como de enseñanza, pues nuevas formas y necesidades sociales advenían, imponiéndose el reto de responder a las circunstancias. También empezó a crecer el interés por definir modalidades de enseñanza institucionalizadas con vista en una educación ya no solamente apegada a la tradición, sino capaz de incorporar el legado de los hombres ilustrados. En breve, surgió el interés por tratar la educación

“racionalmente”. Este momento bien podría definir la irrupción de una pedagogía racionalizada cuyo impulso hoy día es aún perceptible. Ya es considerada como un “saber”, y de acuerdo con el pensamiento ilustrado, conformada por una historia y un orden teórico y otro metodológico, que son sus pilares.

En la lógica de construcción del saber los cuestionamientos han logrado ampliar la perspectiva en todos aquellos campos en los que se aplica, configurándose de varias formas, entre otras, como pensamiento científico, como filosofía de la ciencia, como epistemología. Esta última ha incidido fuertemente en el quehacer científico y también en las Humanidades. En el medio pedagógico es palmaria. En este tenor al “saber pedagógico” se le plantean interrogantes de corte epistémico. En tanto “saber”, la respuesta de la comunidad se ha mostrado incierta, ambigua, opaca. En esta medida todo apunta a pensar que su teoría y su historia se funden, y su metodología pareciera ser una importación de las empleadas en otros terrenos, a veces con tufo cuantitativo, a veces con el cualitativo.

Ante este horizonte, otra manera de aportar respuestas es la del debate. En lo que sigue se presenta al que el Cuerpo Académico de epistemología y pedagogía de la Universidad Pedagógica convoca y coordina en este texto. Hay perspectivas varias que aspiran a solidificar los pilares de la pedagogía, del mismo modo que una invitación a un debate más amplio con la comunidad interesada.

En el capítulo I se presentan las reflexiones que los autores han elaborado desde puntos de vista particulares, en este caso, desde la sociología, la historia, y la filosofía. El sociólogo David Vázquez Hernández escribe sobre “Sociología del conocimiento y currículo”. En su trabajo expone lo que denomina “un trabajo de orden crítico y reflexivo sobre el conocimiento”, cuya finalidad es la de sustentar el desarrollo teórico de lo educativo y lo pedagógico. Con

los aportes de la sociología del conocimiento asume la nueva realidad del conocimiento: ya no es incuestionable ni garantía de racionalidad, progreso y bienestar. En tal contexto todos los campos en los que incide el conocimiento científico son afectados, como es el caso del currículum educativo, en tanto ahora es concebido como una construcción social. José Martín García Hernández, en la lógica de una filosofía, presenta su trabajo, “La memoria. Entre la rememoración y el olvido”, en el que se critica una concepción epistemológica expuesta en algunos libros sobre el tema, publicados por la Universidad Pedagógica Nacional, cuya divisa ha sido una epistemología como filosofía de la ciencia. La discusión se centra, considerando la misma posición de sus artífices, en la debilidad que exhibe su discurso, por la ausencia de demostración. Es decir, en el medio de una filosofía de la ciencia no se aceptaría ningún juicio sin su demostración, si se pretende un valor de verdad. De ahí que la observación crucial sea sobre la animadversión de los autores por una epistemología que no sea una filosofía de la ciencia. En este sentido afirma el autor que no basta con señalar que la epistemología es una filosofía de la ciencia; hay que aportar elementos de juicio. La crítica es necesaria pues la comunidad pedagógica acepta que hay un nexo entre la pedagogía y la epistemología. Por último, Guadalupe González y Lobo, historiadora, escribe sobre “La categoría de ‘progreso’ en la educación de la mujer en México. 1889-1891”. Por cuanto el término progreso fue empleado con amplitud a fines del siglo XIX, se interesa por rastrearlo en el discurso educativo mexicano de aquel tiempo. Particularmente se fija en los Congresos de Instrucción Pública del bienio 1889-1891, por la relevancia que tuvieron para la política educativa nacional de ese momento. Su trabajo se desarrolla desde los aspectos de “La idea de progreso” y “La educación como instrumento del progreso”, para poder plantear mediante los hallazgos si hubo alguna influencia

en las discusiones en los Congresos de Instrucción Pública en el bienio citado, y si las resoluciones tomadas en aquellos fueron consecuentes con la idea de progreso, específicamente en relación con la educación infantil femenina.

En el capítulo II los trabajos giran en torno al sentido que la epistemología halla en el terreno pedagógico. José Martín García Hernández expone un texto cuya especificidad es la interrogación por la llamada teoría curricular, en el contexto de la relación entre epistemología y pedagogía. En éste la idea central se plantea en el hecho de que para algunos pedagogos y educadores la relación entre la epistemología y la pedagogía se encuentra en el conocimiento, no obstante, el tratamiento tiende a alejarse de su dimensión epistémica, manteniéndose en el contexto de lo disciplinario o técnico. El autor presenta algunas observaciones sobre ese alejamiento sosteniendo la pertinencia de reconsiderar la definición estándar de conocimiento en el campo pedagógico, propuesta que reafirma una epistemología basada en el conocimiento. La Dra. Josefina Granja Castro en “Conocimiento y educación: tesis para fundamentar una perspectiva epistémica en historia de la pedagogía”, partiendo de la aceptación de que el conocimiento es histórico propone la reflexión histórica epistémica como “ángulo de comprensión” de la configuración de las disciplinas, entre ellas las ciencias de la educación y la pedagogía, cuya virtud sería el develamiento de racionalidades, estructuras conceptuales, y lógicas internas de constitución. Sostiene que esta clase de reflexión se ocupa del conocimiento y no tanto de la pedagogía o la educación. De este modo se puede pensar a la educación en el transcurso del tiempo en un horizonte epistémico, “reposicionando” algunos de los aspectos de relevancia en la educación, no sólo categorías, distinciones, y diferenciaciones, sino también agentes, instituciones, Estado, autores, y obras.

El maestro Macario Velázquez Muñoz, en su trabajo “Investigación educativa y epistemología: horizontes de reconocimiento”, expone la “tesis” de Quintana Cabanas sobre el desconocimiento mutuo de ambos campos para ambos especialistas, con el interés de mostrar la relación entre la epistemología y la pedagogía. Para la exposición se vale de lo que denomina la “Teoría del reconocimiento”. Apoyándose en Honnet, Ricoeur, y Hegel y propone el reconocimiento como una vía al conocimiento para aplicarlo al caso de las formas de la epistemología “desplegadas en el ámbito de la investigación educativa”, sean como racionalidad científica o como etnografía.

En el capítulo III el debate se ofrece sobre la relación entre la ciencia y la sociedad. La doctora Marina Dimitrievna Okolova presenta su trabajo “La dimensión heurística del conocimiento: normatividad *versus* comprensión”, en donde, tal y como en el título se anuncia, la autora señala el contraste entre dos modelos, en el terreno de la explicación científica. El primero corresponde a aquel cuyo basamento es la concepción del hombre como ser racional y es explicativo, de ahí que privilegie el argumento demostrativo. Este modelo ha sido el dominante desde la Ilustración. Un aspecto de importancia para constituirse en el modelo dominante ha sido su método de trabajo basado en la medida y la observación, ejemplificado en las ciencias naturales, con el que se garantiza la objetividad y la racionalidad del conocimiento. El otro modelo propone una racionalidad, pero no es la del argumento demostrativo. En éste se admite que la tarea científica comporta una alta dosis de creatividad, valoraciones, y tradiciones. Entonces, se tiene que en el campo científico son incompatibles. Frente a esto la doctora Okolova sostiene la dimensión heurística del conocimiento. La pedagoga Rosa Cristina Soto Hassey se ocupa, en “Teoría pedagógica: ¿explicación o prescripción de la realidad educativa?” de

la teoría pedagógica en tanto saber. Toma como punto de inicio la consideración de la pedagogía como conocimiento, de tal modo que en esta condición, afirma la Mtra. Soto, su constitución tendría que darse desde un cuerpo teórico que sería el conformado por “didáctica, currículo, gestión escolar, orientación educativa, capacitación, y la teoría pedagógica.” No obstante, esta concepción resulta problemática, pues todavía la polémica sigue campeando al cuestionarse sobre el conocimiento, en tanto se sostiene sobre una concepción de ciencia. En este sentido cita dos vertientes que hoy día es común encontrar en el medio pedagógico; primero la tradicional, que sostiene una calidad científica basada en la objetividad, la neutralidad, un método, y su grado de contrastabilidad empírica, y después otra donde la calidad científica proviene de la aceptación de una subjetividad activa, interesada e ideologizada. Si a la base de la teoría pedagógica está una “noción” de ciencia, desde ahí debería construirse tal teoría. De cualquier manera ambas generan confusión desde el hecho mismo de la difuminación de la pedagogía según su objeto de estudio. En su trabajo señala también dos posturas en torno al objeto pedagógico. Por un lado están quienes lo proponen a partir de los aportes teórico-metodológicos de la psicología, la sociología, la historia, o la filosofía de la educación, y por otro, está la postura del objeto pedagógico, que ella acepta, de acuerdo con sus áreas de trabajo específicas, de las que destaca la teoría pedagógica, pues de ella se esperarían las aclaraciones. No obstante, tampoco la teoría pedagógica ha podido consolidarse como vía de dilucidación, y menos aun cuando en el escenario aparecen las llamadas ciencias de la educación. Es decir, tampoco éstas contribuyen a la aclaración la demarcación de áreas. Por otro lado la Mtra. Diana Contreras Gallegos expone en “La objetividad en el conocimiento científico. ¿Búsqueda condenable e inútil?” una discusión sobre la objetividad cuyo centro es el pro-

grama de la asignatura Ciencia y Sociedad de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, pensando en el alcance e incorporación de la objetividad en los debates epistemológicos sobre pedagogía y conocimiento pedagógico. Al efecto, la Mtra. Contreras elabora una interpretación, que, a la luz de su análisis, la conduce a la afirmación de un sesgo hacia lo que denomina una búsqueda condenable e inútil, que bien podría ser resultado de la asunción de tal sesgo sin reflexión alguna, circunstancia frente a la cual la invitación está orientada hacia esa reflexión filosófica sobre la objetividad.

En el capítulo IV se debate la identidad del pedagogo planteando la interrogante sobre su calidad de problema epistemológico. La Dra. Ileana Rojas escribe en “Pedagogía, pedagogía normalista y pedagogía universitaria: conceptos y categorizaciones nodales en el campo del conocimiento educativo. Articulaciones en la construcción de la identidad del pedagogo” que en su trabajo de investigación no se ha ocupado, hasta el momento, de la identidad del pedagogo en un contexto epistemológico; en cambio, se ha centrado en la “formación universitaria en educación y construcción conceptual del campo de conocimiento pedagógico”. No obstante, con los resultados obtenidos, afirma, pueden elaborarse “puntualizaciones” que contribuyan al debate sobre la identidad del pedagogo. En este sentido expone algunas consideraciones sobre el concepto de identidad, sobre el desarrollo de la pedagogía como disciplina académica, sobre los conceptos de pedagogía, pedagogía normalista, pedagogía universitaria, y lo que denomina “La perspectiva incluyente en la categorización de formación universitaria en educación”, que le permiten elaborar una aproximación epistemológica a la identidad disciplinaria del campo educativo. El maestro René Thierry aborda en su trabajo “El pedagogo, su objeto de estudio y su campo profesional: un asunto epistemo-

lógico” la identidad del pedagogo como cuestión epistemológica, asentando que entendida de ese modo ha de conducir a cuestionarse sobre la naturaleza de la educación, el objeto de estudio de la pedagogía, los saberes pedagógicos, y su comunicación. Para el autor, en el siglo XXI la educación ya no es sólo un objeto de conocimiento a investigar, también es un proceso de conocimiento y un resultado por explicar, de modo que hoy el proceso educativo se complementa con una dimensión comunicativa. En ese contexto se plantea una pregunta que todo profesional de la educación debe formularse: la interrogación epistemológica, que además le habrá de llevar a ver la educación y su campo profesional como un “asunto epistemológico”. La maestra Vianey Monroy Segundo presenta su trabajo “Identidad profesional y ética en las escuelas normales” en el que expone un doble aspecto del tema a debatir, la identidad del pedagogo, en relación con el campo en el que se desenvuelve: la escuela Normal. Señala que en la Normal del Estado de México la identidad es uno de los cinco campos del perfil de egreso, de ahí que se haya cuestionado sobre lo que hacen las escuelas Normales para trabajar el campo. Éste es un primer aspecto que desarrolla en su trabajo, asumiendo la idea de que el sentido de identidad surge por la conciencia de sí. Un segundo aspecto lo desarrolla desde el caso de la maestría en educación primaria, donde detecta “una severa pérdida de lo pedagógico en la formación docente”, adelantando que ello obedece a la falta de espíritu científico.

En vista de las posiciones precedentes y del espíritu de este esfuerzo de debate, la invitación se vuelve a extender a todos aquellos que con la lectura de estos textos se sientan involucrados en la reflexión epistemológica en la pedagogía.

José Martín García Hernández
UPN Ajusco, mayo de 2009

CAPÍTULO I

REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS
DESDE LA SOCIOLOGÍA,
LA HISTORIA Y LA FILOSOFÍA
SOBRE EL CONOCIMIENTO EDUCATIVO

LA MEMORIA: ENTRE LA REMEMORACIÓN Y EL OLVIDO

JOSÉ MARTÍN GARCÍA HERNÁNDEZ

El primer movimiento en dirección a la aclaración y proposición de una forma de comprender la relación entre la epistemología y la pedagogía, el conocimiento en la pedagogía, implica desplazarse en el campo abierto por algunos trabajos publicados por la Universidad Pedagógica Nacional, cuya temática se ha propuesto bajo ese título.

Atisbar en estos, acto legítimo, permitiría definir contornos, establecer límites, y también aproximaciones y distancias, particularmente si se toma nota de su pretensión. Desde tal deslinde una tarea se fija: explorar en unos documentos cuyo contenido se exhibe a título de epistemología y pedagogía, es decir, el esfuerzo se dirige a la comprensión de lo que ahí podría colegirse por epistemología, sostén de la propuesta de tales textos.

La tarea aclaratoria es necesaria, en la medida del recurso al término por la comunidad pedagógica. El punto de inicio aquí, que no quiere decir ubicarnos en el mismo lugar, parte de una suposición implícita o explícitamente aceptada por la comuni-

dad pedagógica: hay una epistemología y una pedagogía constituidas.

Pero, ¿desde dónde y cómo realizarla? Si se atiende a que la epistemología pertenece al campo filosófico, esto ya fijaría un primer encuadre: debería darse mediando la definición de una epistemología, llamémosla, en este contexto, filosófica; pero si se considera ese sesgo claramente establecido desde el siglo ilustrado el encuadre habría de darse, mediando un giro quizá decisivo, como filosofía de la ciencia antes que como pura epistemología.

Tal vez ese giro no sea irrelevante para la epistemología. Históricamente no resulta soslayable aquel movimiento de deslinde del pensamiento entre lo metafísico y lo físico, filosofía especulativa y filosofía natural, cuya cúspide se alcanzó en el siglo ilustrado y cuyo influjo aún perdura. Por ahora, y porque reservamos un lugar para el planteamiento de este momento histórico, solamente indicamos la capital importancia y sus consecuencias para la epistemología. La filosofía especulativa, campo de emergencia de toda una tradición, parecería rebasada por esa otra filosofía, la natural, que ya no exhibe las debilidades de su linaje: las virtudes y defectos de la misma filosofía. Desde la Ilustración, principalmente se ha reprochado a ésta la confusión por la diversidad de filosofías y la incapacidad de respuestas, al menos plausibles, a preguntas cruciales sobre el conocimiento, provocando su negación. En cambio, el pensamiento científico, la filosofía natural, continúa avanzando.

Y no es para menos, pues la misma historia ha dejado su enseñanza: recorrer los senderos filosóficos expone a la aventura, al extravío. Considérense simplemente los ya andados: han sido varios. Y todos estos siempre con la pretensión de indicar “El camino”. Tal vez por ello el esfuerzo cartesiano pudiera ser reconocido como el primero de la modernidad que intenta establecer el

carácter indubitable del juicio en un conocimiento incontrovertible, señalando así el que habría de seguirse en todo esfuerzo de pensamiento filosófico, particularmente porque aquello que está involucrado en éste no es solamente una equivalencia o correspondencia entre lo visible y lo invisible, entre la sensibilidad del cuerpo humano y su capacidad de formular pensamientos: todo juicio ha de formularse de conformidad con un modelo de pensamiento, cuyo atributo primordial sería el de lo incontrovertible, de donde se sigue el necesario apoyo en una evidencia, en una verdad (cfr. Descartes, 1980; Kim, 1988).¹ No obstante, seguir por este sendero, como ya se asentó, tampoco ha conducido al consenso o al acuerdo mínimo. Heidegger señala como error la postura cartesiana. (Heidegger, 2001). Con Kant se caería en el conjunto de todos esos esfuerzos de pensamiento para los cuales el exceso es característico: el mismo sujeto del *cogito* está por encima de toda experiencia, por cuanto éste emerge solamente en cuanto pensado, esto es, no hay nada en el orden sensible que lo pueda sostener, excepto el acto del mismo pensamiento, un acto puramente inteligible para el cual no hay una experiencia estética: el sujeto pensante es una idea trascendental. (Kant, 1986: cap. 3). En este sentido, por cuanto hay un uso trascendental de las ideas aún se impone la crítica de su artífice, de la razón, precisamente porque ésta suele conducirse dogmáticamente. Desde ahí, apelamos al espíritu kantiano recordando su invitación a mantener la razón dentro de ciertos límites, expuesta desde el mismo prefacio de la

¹ Cfr. *Las meditaciones metafísicas*, particularmente la primera y la cuarta, y *Las reglas para la dirección del espíritu* de Descartes, y de Jaegwon Kim, *What is Naturalized Epistemology?* Como puede colegirse de esta idea, el problema cartesiano es el de la verdad, cuya interpretación no solamente es correspondentista, también propone una lógica, sólo que al no deslindarlas Descartes se ve atrapado por la misma metafísica que trata de corregir: no es suficiente proponer la evidencia, también hay que establecerla lógicamente.

Crítica de la razón pura: “toda la cuestión se reduce aquí a saber hasta dónde puedo llegar con la razón”. (Kant, 1986).²

En el ámbito en que surge este trabajo, el riesgo es constante. ¿Cómo ser prudente? ¿Cómo no rebasar los límites de lo razonable? La lección kantiana implicaría aquí una doble dificultad, por cuanto no sólo se apela a una epistemología, sino también porque está implicada una pedagogía. Si la epistemología es una filosofía, entonces la tarea podría impregnarse de tal desproporción, de donde se seguiría el exceso, tanto por la naturaleza de la misma empresa como por la naturaleza de lo implicado.

Así, dos puntos de referencia se establecen como asiento de nuestra observación, a saber, uno, la invitación kantiana, y dos, la historicidad del devenir de ambos campos. Con esto intentamos también aportar elementos de juicio, con el fin de mantenernos dentro de los límites de la razón, es decir, de no dejarnos arrastrar por la desmesura. Bajo este carácter, precisamente, cuando se revisa la producción bibliográfica sobre el tema, lo menos que se esperaría sería la aclaración, pero ocurre que en la mayoría de los libros publicados, parecería encontrarse ejemplos de los excesos de la razón: ya sea que se apliquen a la pedagogía ideas provenientes del ámbito filosófico antes que epistemológico, ya sea que pretendan la negación de la epistemología en pedagogía, ya sea que se busque la calidad científica del conocimiento pedagógico. Cuando se leen esos libros una doble impresión permanece: la ausencia de una idea clara sobre la epistemología y su inconsecuencia con una historicidad. Por ello, y en tanto pretendemos insertarnos en ese campo, el de la aclaración de la manera de comprender el conocimiento en pedagogía, el interés en lo que sigue, estaría impulsado, bebiendo de la fuente kantiana, por desplegarse como crítico.

² Kant, E, *op. cit.*, Prefacio a la primera edición.

Inicialmente podemos apoyarnos en el modelo cartesiano, desde el cual el esfuerzo de pensamiento epistemológico invita a centrarse en una tríada de raigambre filosófica: justificación, evidencia, y racionalidad. De acuerdo con esto, la epistemología debería desplegarse bajo tal consideración, independientemente del lugar o espacio en el que se la quiera ubicar. Pero, la exploración bibliográfica, tarea también histórica, conduce a la negación. En la filosofía no se encuentran justificaciones, ni se apela a evidencias, de donde la racionalidad propuesta difícilmente se sostiene: son más bien excesos de la razón.

El impulso para decidirse a recorrer caminos distintos al del proyecto y los atributos cartesianos en cuanto tales podría provenir de una fuente cuya fuerza condensa el hecho mismo del devenir del pensamiento: ningún ismo, alimentado de esa fuente, ha contribuido a la aclaración y al deslinde incontrovertibles, antes bien han resultado propuestas incompartidas, desencontradas, conduciendo generalmente a la divergencia y al antagonismo, no sólo en la forma y los sentidos, sino también en las cualidades, y no solamente como producto de su propio devenir, esto es, la divergencia en la concepción de un proyecto para el campo epistemológico no se ha constituido a partir solamente del advenimiento de un pensamiento posmoderno y posindustrial, o de su agotamiento. Tal vez, y en buena proporción, las diferencias también obedecen a formas y sentidos de comprensión igualmente diversas tanto para el mismo proyecto cartesiano así como para sus cualidades, de ahí que la exploración de caminos diferentes al indicado por Descartes tampoco hayan conducido a la aclaración con ese carácter: lo indubitable del pensamiento filosófico en el campo de la epistemología. Por esto, la filosofía, al revelarse incapaz, declaran algunos, debería ser desplazada, o al menos suplementada.

Efectivamente, una mirada histórica al horizonte del pensamiento epistemológico exhibiría la variedad de formas y sentidos constitutivos de sí mismo. Desde ahí, el deslinde del campo y las formas de proceder en su interior han conducido a esforzarse por constituir un cuerpo de conocimientos estables que toma como elementos de referencia puntos de vista que van desde la sensibilidad hasta el escepticismo, desde la lógica hasta la psicología, desde la naturaleza del conocimiento hasta los procedimientos de validación, generándose naturalmente las diferencias y las confusiones, pues aquellas, al proponerse varias, abren siempre la posibilidad de una distinta, poniendo en duda constantemente a la propuesta. En suma, el devenir del pensamiento ha abierto un camino a la contribución de una definición, en el acto de apelar a una tradición, sin embargo, también ahí el desacuerdo prevalece: ¿Platón? ¿Bacon? ¿Conocimiento? ¿Conocimiento científico?

¿Y si antes de que se tratara de nombres, más bien se tratara de respuestas a preguntas? Si fuese así, convendría interrogarse: ¿De qué se ocupa la epistemología? ¿De fijar sustancias? ¿De definir cualidades? ¿Será la definición de su campo de estudio la tarea de la epistemología? ¿Fijar un objeto de estudio? ¿Se encarga de validar ámbitos? ¿No podrá ser la de estudiar el conocimiento? Si es esto último, ¿estudiaría cualquier ámbito de conocimiento?

Paradójicamente la historia adviene evidencia e ironía: su despliegue sólo ha mostrado el desacuerdo, pero no debe soslayarse. Rememorar es el atributo de ésta; por eso es constitutiva del conocimiento. Por ello, y a la par de la tarea crítica, la otra vertiente de nuestro trabajo consiste en la revisión de las ideas y los usos de los términos, visibles sólo a condición de su propio devenir, de su historicidad, en este caso, tomando como muestra,

el uso de una idea: la relación entre la epistemología y la pedagogía. Para realizar la tarea hemos de fijarnos en algunos textos. Los libros de referencia son *Epistemología o fantasía*, *En nombre de la pedagogía*, y *El dilema de la pedagogía*.

En una primera aproximación a los documentos puede extraerse una constante: los autores determinan que la relación entre la epistemología y la pedagogía ha de examinarse desde el campo de lo científico. Ubicándonos ahí, recordemos que, ciertamente, para algunos estudiosos, en la actualidad un fenómeno a destacar en el ámbito del pensamiento es una de sus formas: el pensamiento denominado científico, aquel que ha sido capaz de realizar lo que no ha podido la filosofía: ofrecer sus productos con carácter indudable.

Conquistado su señorío en el Siglo de las luces, ha gozado desde entonces de un prestigio indiscutible al desterrar del mundo la fantasía y el temor. A decir de sus epígonos, una de sus cualidades ha sido la de postular una forma de racionalidad sustentada en la calidad de sus juicios, en tanto éstos se ofrecen a título de conocimiento verdadero por evidente. En la medida de su propia potencia y origen ha devenido en referencia para toda explicación, de tal suerte que también todo juicio confiable y legítimo sobre la realidad es aceptado solamente si es postulado desde tal ámbito, considerando que su proceder establece siempre una vinculación inobjetablemente definida entre una observación científica y la realidad, promoviéndose la idea de que cualquiera de sus juicios no emergería como producto ilusorio ni fantasioso, esto es, metafísico. El éxito de su aplicación ha conquistado también al lenguaje, popularizándose el término que le signa: ciencia.

La importancia que este tipo de pensamiento ha alcanzado puede considerarse como promotora de análisis tanto filosóficos como sociológicos, de modo que ahora parecería inobjetable la

necesidad de dichos análisis. Hoy es común escuchar y leer discursos catalogados como filosofía de la ciencia o sociología de la ciencia. Y, si profundizamos, tales análisis han empujado a la consideración y postulación de otro campo de conocimiento, al menos en principio, vinculado temáticamente, fundándolo y deslindándolo por la aplicación de sus propios procedimientos sobre sí mismos. El nombre que algunos expertos han elegido, tomando la palabra antigua, es el de epistemología. Pero, ¿se trata de la misma epistemología que hemos llamado filosófica? Si no fuesen iguales, ¿en qué difieren?

Los logros científicos sustanciales se han apoyado esencialmente en la herramienta matemática, ya sea bajo la figura de la lógica algebraica, ya bajo la forma de la teoría de la medida. Desde tales formas de pensamiento cualquier otro es calificado como impropio o impertinente, incluso como demencial. Sin ninguna calidad objetiva, axiomática, medible, y contrastable con la realidad, otra forma de pensamiento es inadmisibile. La línea de pensamiento trazada por esta forma de pensar ha establecido el análisis epistemológico, desde su corriente lógica y objetiva, como garantía de una calidad científica inobjetable, de tal modo que una epistemología científica o naturalizada es ya una manera específica de análisis epistemológico, confirmando así la escisión del pensamiento: el científico y el no científico.

A partir de tal escisión y su influjo, el pensamiento no científico, incluyendo al filosófico, debe ser excluido de todo campo en donde se pretenda conocimiento, pues, sus contenidos se proponen sin valor objetivo y sin posibilidad de contrastabilidad alguna. Para constituirse como campo de valor, el pensamiento científico ha fijado criterios, que, en tanto científicos, habrán de caracterizarse de conformidad con los adjetivos “correcto y auténtico”, es decir, al apelar a la objetividad el pensamiento científico

también ha fijado una forma de pensar como la única confiable. Pero también, inevitablemente, ha erigido un centro de poder, cuyos artifices asumen y ejercen al externar juicios, precisamente en calidad de un saber incontrovertible, esto es, excluyente.

Con tales armas en sus manos, y como todo Señor, ambicioso y tenaz, el pensamiento científico se ha lanzado a la conquista y gobierno de otros reinos. Ha pretendido extender su dominio al campo de las llamadas ciencias humanas. Un ejemplo de este fenómeno es visible en el ámbito de la pedagogía, donde el señorío del pensamiento científico se ha tratado de fundar intentando establecer la idea de la necesidad del tratamiento epistemológico en tanto filosofía de la ciencia. De esto, un ejemplo palmario lo constituye la vinculación entre epistemología y pedagogía, cuya resonancia es audible en esta institución. Tal empresa, no obstante, desde cierta perspectiva, puede considerarse como fantasiosa ella misma y como una aspiración truncada por su propia naturaleza, pues si bien a finales del siglo XIX los trabajos de Dilthey ya intentaban fundar el campo del pensamiento en las ciencias humanas, por oposición a las ciencias naturales, pues, insistimos, paulatinamente la ciencia positiva devino en dominadora imponiendo su propia normatividad, determinando, paradójicamente, la esencia y los procedimientos de validación para todo conocimiento digno de alcanzar tal rango.³ Bajo esta idea, es claro que si un campo ha de postularse como conocimiento, necesariamente tendrá que cumplir con los requisitos fijados por una tradición de pensamiento, siendo la aceptada y compartida por la misma comunidad, desde ha tiempo, la positivista o científica. Con esto a la vista es comprensible encontrarse con esfuerzos, denodados

³ Vid. Mardones y Ursua "Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante", en *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*.

o débiles, por aclarar la científicidad del campo de las ciencias sociales. Pero, repetimos, ahora interrogando: ¿no será un esfuerzo inútil, truncado de antemano, esto es, artificioso? Hegel quizá tenga razón al proponer una astucia de la razón.

Con la popularización del trabajo científico, y quizá extrañamente, se postularía ese halo de seducción que el saber ofrece, y que el científico no siempre rechaza: el poder que el llamado conocimiento científico ha alcanzado. Con éste el científico puede hacer mucho, por ejemplo, que todo criterio o norma se instaure, simplemente porque de él proviene, es decir, por cuanto emana de un “supuesto sujeto de saber”, cuyos límites, en el límite, él mismo impone, viéndose tentado, consciente o inconscientemente, ingenua o perversamente, de acuerdo con su posición dentro de una tradición de pensamiento dominante, a usufructuar el poder de decisión, y por ello mismo el de sancionar, visible en lo que nos interesa aquí en la figura del profesor o el investigador o el científico. ¿Quién ha determinado que conviene el examen epistemológico en pedagogía al modo de una filosofía de la ciencia? ¿Con qué interés o fin? ¿No lo estableció a partir de su posición ventajosa en tanto conocedor o experto? ¿Y si fuese un error? ¿Si su idea estuviese mal concebida o confundida? Es evidente: sólo quien tiene tal poder puede (Foucault, 1999).⁴ Ni siquiera se podría objetar esta realidad, puesto que si hasta aquí el poder lo hacemos reposar en el sujeto practicante del pensamiento científico, convendría pensar en el momento en que éste es sobrepasado por su propia obra, cuando es ya la tradición la que habla, cuando se habla a nombre no de una personalidad, sino por el de una comunidad, cuya realidad es la de lo anónimo y lo

⁴ Sin duda alguna, este autor ha explorado en gran medida el ámbito del poder. Aquí referimos su texto “Más allá del bien y del mal” en *Microfísica del poder*.

masivo, momento en que el sujeto ha sido soterrado, no obstante, encarnando siempre la imagen de ese poder omnipresente y omnisciente. Ejercer un poder no necesariamente quiere decir de un saber. Heráclito quizá tuvo razón: “El hombre hueco de cabeza es propenso a quedarse boquiabierto por cualquier cosa que se diga.” (Los Presocráticos, 1984).⁵

Lo arriba mencionado podría ilustrarse con el libro *Epistemología o fantasía. El drama de la pedagogía*, publicado por esta Universidad en 1992. Desde el título, resulta atrayente para el interesado. Inicialmente podría centrarse en la primera parte del título, del cual destaca el recurso a esas dos palabras de carácter conspicuo, epistemología y fantasía, y, desde luego, la disyuntiva; después podría fijarse en la idea propuesta con el subtítulo: “El drama de la pedagogía”. Pensando en el título completo del libro, el significante nos compele al significado, sugiriendo una pregunta hasta cierto punto obvia: ¿qué quieren decir los autores? ¿Tal vez quieren decir que hay un drama en la pedagogía? ¿Cuál será? ¿Por qué lo ven de ese modo? ¿En dónde lo encuentran? A partir de tales interrogantes ahora podría preguntarse: ¿y la epistemología, de qué modo se relaciona con ese drama? ¿Por qué mencionan la fantasía? ¿A qué refieren con tal palabra? ¿O sólo se presenta una propuesta de la manera en que los autores entienden la relación entre la epistemología y la pedagogía? ¿Hasta dónde es lícito para el lector interrogarse y exponer expectativas? Una respuesta a esta última pregunta se desprende si se considera el contexto de la publicación. Al aparecer como producto de investigación se inscribe en una tradición de pensamiento y de trabajo. En consecuencia es lícita la formulación de expectativas, más si el tema las promueve. Por tanto podría preguntarse: ¿qué se espera-

⁵ Fragmento 87.

ría encontrar en el cuerpo del libro? Arriesgando una idea, pues el texto está ahí y los autores podrían disentir, que se hable del drama, de la pedagogía, de la epistemología, de la disyuntiva, pero no solamente en tanto decir, antes bien, a título de conocimiento. ¿Y de ello y así se habla en el libro?

Desde el prólogo, y en su primera página, los autores asientan ideas que prefiguran el eje de dirección de su esfuerzo, aquello de lo que hablarán en el libro. Remiten, entre otras, a “los casi inexistentes proyectos específicos relativos a la investigación epistemológica en los medios académicos pedagógicos mexicanos”, “pese a la importancia de que en las últimas décadas se asigna en las ciencias sociales a las investigaciones epistemológicas”, además de referir la escasa discusión en el ámbito de la pedagogía sobre su cientificidad:

Por otra parte, en el ámbito de los estudios pedagógicos, campo en el que la polémica en torno a su cientificidad está siempre presente, dicha controversia sólo en ciertos momentos ha generado algunos espacios de discusión (Bartomeu *et al.*, 1996:11).

Con esto empieza a delinearse el espacio de discusión para los autores: la cientificidad de la pedagogía, sugiriendo una importancia no sólo por lo controversial del tema y lo relevante que pudiera resultar, sino también por la escasa producción y discusión del mismo. Pero ya la proposición mueve a cuestionarlos: ¿A qué se refieren con la cientificidad de la pedagogía? ¿A una condición? ¿A una cualidad? ¿A una propiedad? Ordinariamente el lenguaje permite establecer si no la identidad sí la proximidad de estos términos con una forma de ser. ¿Una esencia? Por cuanto los autores no muestran algún elemento de juicio, la duda emerge, y definitivamente no es de consecuencias menores, pues si desde el

primer momento el punto nodal se difumina, lo siguiente difícilmente lo contorneará. De cualquier manera habrá de aceptarse que para los autores indagar sobre tal calidad permitiría suponer una contribución a su esclarecimiento, quedando al lector aceptar su posición, sin que ello quiera decir que las preguntas no se formulen: ¿qué se aclara? ¿Qué se pretende aclarar? Aventuremos ideas. Respecto al drama de la pedagogía, y subrayando que los autores “perciben” como digno de debate la cuestión de la cientificidad de la pedagogía, ven con naturalidad realizarla al interior del propio discurso pedagógico, puesto que el campo donde desarrollan su trabajo es el de la frontera entre la epistemología y la pedagogía. Desde ahí, para ellos, su vinculación acontece dramáticamente; ahí presencian el drama. Líneas más abajo escriben sobre esta impresión, pues hasta aquí tal sería el sentido de su enunciación, de las acciones pedagógicas, cuyo clímax escénico podría verse en el acto conflictivo de confrontación entre las dos actrices principales, la epistemología y la pedagogía, y en las vicisitudes, como producto del encuentro, en que se ven envueltos los personajes involucrados, sugiriéndose que dicho momento dramático más bien ha sido improvisado, antes que fijado por el libreto:

Recurriendo a una analogía podemos expresar que la polémica alrededor de la cientificidad de los estudios pedagógicos constituye el fondo del escenario en el que se desenvuelven las comedias y dramas pedagógicos, como por ejemplo, diseños de planes de estudio, opciones por un determinado enfoque en investigación educativa, elección de temas o problemas sobre los cuales trabajar o investigar, análisis de ciertas propuestas o modelos pedagógicos, entre otros (Bartomeu *et al.*, 1996).

¿Hasta dónde la obra vista por los autores se desarrolla en un escenario pedagógico cuyo fondo es efectivamente la discusión

sobre la cientificidad de la pedagogía? ¿Hasta dónde ésta es una cuestión epistemológica? De acuerdo con las citas referidas, para ellos, dentro del discurso pedagógico hay una polémica constante sobre su cientificidad, motivo suficiente para insertarse en ella, considerándola como objeto de indagación a título de epistemológica. Pero esto no justifica que tal sea el punto de relación o de frontera entre ambos campos, es decir, plantear la necesidad del examen epistemológico en pedagogía no es lo mismo que plantear su calidad científica como problema epistemológico.

Ciertamente, la aclaración y la valoración son necesarias en todo acto de calificación, pero esto no establece su obligatoriedad, a menos que se responda a un compromiso con una legalidad. De cualquier manera, los autores, por cuanto en el discurso pedagógico aún encuentran una persistente preocupación por su condición científica, proponen, sin más, tal condición como el problema epistemológico en pedagogía. Así, en vista de la percepción de una difusa condición científica el drama se escenifica. Según una posible lectura del decir de los autores, se escenificaría cuando la pedagogía elabora sus productos sin poder determinar, paralelamente y como ejemplo, la calidad de los mismos, como en los planes de estudio; cuando para sus procedimientos tampoco encuentra asidero, como en la elección de temas. De este modo, para los autores, el planteamiento de la cuestión de la cientificidad de la pedagogía podría realizarse considerando un doble aspecto. Por un lado, planteando como objeto de discusión la calidad científica de la pedagogía, y por otro, centrándola al interior de lo dicho por la misma comunidad pedagógica, sugiriendo, reiteramos, pues hasta aquí, en las primeras líneas del libro no hay algún argumento o idea que pueda conducir a pensar que no sea de ese modo, que este es el problema epistemológico en la pedagogía. El sentido de nuestra afirmación se vería confirmado cuando líneas

más adelante proponen “profundizar en la polémica epistemológica de los discursos educativos” en un “discutido dominio con pretensiones de cientificidad”, es decir, la insistencia en la misma idea, la de la discusión sobre la cientificidad de la pedagogía. Discusión que por otro lado tratan de hacer valer en el debate, mencionando lo que los motivó a la explicitación de sus ideas en torno al tema: la “importancia que las sociedades latinoamericanas le adjudican al proceso educativo”, de donde se impone la necesidad de “contribuir a hacer explícito y profundizar en dicho debate...” (Bartomeu *et al.*, 1996:12). Los autores proponen su contribución a dicho debate desde una “epistemología pedagógica en el sentido de filosofía de la ciencia especializada” (Bartomeu *et al.*, 1996:12). Precisando, en la Introducción se lee:

...nos proponemos profundizar en la polémica epistemológica de los discursos educativos a fin de destacar sus posibilidades de concreción como epistemología especializada o regional, cuando el terreno objeto de tratamiento epistemológico es un discutido dominio con pretensiones de cientificidad y que, además se caracteriza por su naturaleza dual, explicativa-normativa. (Bartomeu *et al.*, 1996:13).

¿En esto último podría hallarse la epistemología que sostienen los autores? Quizá la respuesta sea negativa, pues un sentido del texto apunta más bien a que la discusión sobre la cientificidad de la pedagogía sólo involucra la idea de una epistemología en tanto regional o especializada, esto es, se define un ámbito, quedando presupuesto lo sustancial, la epistemología propiamente dicha. Ahí sólo refieren el lugar de su aplicación, siendo éste el ámbito de lo pedagógico. Si esto es lo buscado, una epistemología, aún no se ha dado con ella, pues la delimitación como pedagógica no caracteriza ni destaca la relevancia del fundamento involucrado,

la idea de una epistemología. Por otra parte, si los autores invocan una epistemología regional, lo que ahora seguiría, de modo natural, sería encontrarse con una caracterización y, con una argumentación para la justificación de su proposición, pues para cierta tradición de pensamiento es imperativo cuando se pretende autoridad, Esto es, ¿a qué llaman epistemología regional o especializada? En la medida en que no hay mayor precisión, puede pensarse, a partir de que escriben de una “posibilidad de concreción”, que la epistemología regional solamente la suscriben en tanto ámbito de aplicación. Si es así, entonces la interrogante sigue sin respuesta. Concédase en relación con nuestras observaciones que nos encontramos todavía en la introducción a la obra. Por ello nos permitimos avanzar en la lectura del texto.

Bajo la proposición de una epistemología especializada el propósito de los autores es profundizar en la polémica epistemológica de los discursos educativos. Antes de continuar señalamos: ¿habría que destacar que arriba escribieron estudios pedagógicos y ahora escriben estudios educativos? ¿Será de importancia o de intrascendencia la diferencia o la indiferencia? De cualquier manera, en principio, esto último deslindaría en una doble dirección. Por el lado epistemológico han establecido, o al menos sugerido, que la epistemología que sostienen es regional o especializada, pero en la medida en que la propia epistemología es presupuesta no se contribuye a la aclaración, y por otro, que la forma de vincular a ésta con la pedagogía es el adentrarse en el discurso educativo o los estudios pedagógicos, y sin referir la práctica educativa. Citamos esto último porque para cierta tradición de pensamiento pedagógico lo práctico es parte sustantiva, y acaso también implique una epistemología, es decir, tal vez posean las mismas raíces. Si nuestra observación tiene sentido preguntamos: ¿cómo comprender la epistemología regional en los discursos educati-

vos o pedagógicos? ¿No es necesaria la aclaración de la epistemología aplicada? Continuando con la lectura de la obra, en la parte introductoria, destacamos otras enunciaciones de los autores cuyo sentido reafirma nuestra lectura: los autores de estas páginas consideran el problema epistemológico en pedagogía como la discusión de su calidad científica. “Referirnos al estatuto científico de la pedagogía...” o “La dilatada tradición que caracteriza a la pedagogía no le aseguró un puesto indiscutido en el cuadro de las ciencias...” o “...los diversos elementos que patentizan la situación de indefinición en torno a la calidad científica de la Pedagogía se multiplican...” (Bartomeu *et al.*, 1996:14). Si nos apoyamos en la constante del estatuto de la pedagogía como elemento epistemológico a discutir en el campo pedagógico, va configurándose y reafirmandose la idea de que el problema epistemológico en pedagogía es la discusión de su calidad científica, que en cierto modo es un asunto de normatividades y de taxonomías, algo que niegan los autores.

Hasta aquí nuestra lectura se aproxima a la propuesta de los autores, conviene, por cuanto es propósito de ellos, explorar la forma en que desarrollan algunas de sus ideas concernientes al problema de la cientificidad de la pedagogía. Quizá ahí pueda hallarse una pista para el hallazgo de una epistemología y para la comprensión de esa epistemología regional.

En el libro, en la misma Introducción, proponen un conjunto de problemas, núcleos problemáticos escriben ellos: el de los usos de los términos empleados, como pedagogía, ciencias de la educación, teoría pedagógica, teoría de la educación, etcétera, la aceptación de la pedagogía como disciplina científica, la relación de la pedagogía con los modelos pedagógicos y científicos, y el de la legitimidad social de la pedagogía. Enseguida presentan cuatro desarrollos temáticos por cada capítulo del libro. En el pri-

mer capítulo, quizá éste sea el hallazgo, se abordan dos temas capitales: el epistemológico y el pedagógico. Exponen algunas ideas relativas a su relación. Para el primero establecen que:

En nuestro enfoque, ‘epistemología’ significa filosofía de la ciencia y surge como parte del desarrollo del pensamiento científico de nuestro siglo, si bien el panorama parece complicarse al no existir sólo una perspectiva o tendencia en ese terreno, de modo que ello obliga a hacer una nueva precisión. A fin de allanar las cosas *explicitemos* algunos supuestos fundamentales en los que se apoya nuestra perspectiva que todavía es aproximativa y provisional: pretende recorrer el proceso histórico de una ciencia, se plantea como trabajo específico la lectura crítica del transcurrir científico y se interesa por los productos de una ciencia en función de su historia así como de su entorno social y cultural (Bartomeu *et al.*, 1996:14).

Este pasaje exhibiría el interés de los autores por definir su postura epistemológica. Escriben que se trata de “explicitar algunos supuestos fundamentales”, esto es, tal vez quieren decir que deberá establecer la idea de la epistemología como una filosofía de la ciencia surgida del desarrollo del pensamiento científico del siglo XX. Sus “supuestos” fundamentales los encuentran en los procesos históricos de una ciencia y en la lectura crítica del transcurrir científico, interesándose por los productos científicos en función de la historia y los entornos social y cultural. En vista de tal definición, proponen, negativamente lo que no aceptan como epistemología:

Una concepción tal de la epistemología implica que:

- a) no equivale a ‘teoría del conocimiento’. Es decir, no se hace un uso gnoseológico del término;
- b) no equivale a ‘metaciencia’, a un suprasaber o saber de saberes donde lo epistemológico queda señalado como un

espacio teórico con atribuciones exclusivas de carácter normativo sobre los otros ámbitos de producción teórica, incluido el campo pedagógico (Bartomeu *et al.*, 1996:24-25).

De este modo, al rechazar otros posibles sentidos para la epistemología, agregan, “como derivado de lo anterior”, y según ellos:

“c) el trabajo epistemológico es posterior a los procesos de construcción del conocimiento científico, requiere que el conocimiento de las ciencias ya esté elaborado; y d) en consecuencia, dicho trabajo depende del desarrollo de la ciencia” (Bartomeu *et al.*, 1996:25).

Lo establecido por los autores, por cuanto es decisivo en el contexto de nuestro interrogar, sugiere algunas preguntas: ¿por qué no consienten en el uso gnoseológico del término? Desde Platón se ha aceptado que todo término lingüístico posee un contenido epistémico. Si alguien designa algo con un término, necesariamente se asigna bajo cierta condición de conocimiento. Es indudable que cuando se dice de algo que es dulce, se dice porque hay una condición epistémica que lo permite. Sin tal condición no podría darse designación alguna con un sentido de mínima validez, siendo este el caso de los autores: suponemos que la pretenden. ¿Por qué niegan el carácter normativo? Ellos mismos ya lo defienden con su proposición: no teoría del conocimiento, sí filosofía de la ciencia, y, más allá, si se pretende una mínima calidad de validez, inevitable y claramente se impone una normatividad, en la medida que la distinción epistémica configura, al menos, toda una taxonomía: esto sí, aquello no, conduciendo finalmente a la acción judicativa, siempre normativa, a menos que se admita cierta irracionalidad. Nosotros agregamos que hay formas de enjuiciar. Justamente por esto último, resultaría incoherente

afirmar que el trabajo epistemológico es *a posteriori*, pues de serlo, tendría que darse a partir de lo ya elaborado, no quedando más que la pronunciación, siempre normativa, aun en el caso de la mera apreciación u opinión, y sobre todo cuando se pretende autoridad. Hasta aquí, una sombra empieza a moverse: la de la justificación. Parecería que no está, abriéndose paso la impresión de la injustificación y el autoritarismo. Por otro lado, si la filosofía de la ciencia es la epistemología que sostienen, la primera idea de una epistemología regional como aplicación al campo se confirmaría, pero al señalar la diversidad de posturas o tendencias el lector podría esperar, y quizá como obligación de los autores, una aclaración: ¿cuál filosofía de la ciencia? ¿Es suficiente con referir que comprende el aspecto histórico, cultural, y social del devenir de un campo científico? Para admitir una idea como la propuesta es necesario partir de la elaboración, del campo, pero ya declarado como científico, de lo que se sigue que no necesariamente el trabajo consista en determinar tal calidad, además de que en tanto epistemología como filosofía de la ciencia, el sustrato en el que se apoyan los autores pretende ser científico, pero esto no significa que la tarea sea la de discutir y determinar la científicidad de la pedagogía, que si es el caso nos vuelve a ubicar en el campo de la normatividad, la del científico que dictamina sobre la calidad de algo que pretenda serlo, y que mejor juez que éste para dictar sobre su científicidad. Por cuanto no hay mayores elementos de explicitación, simplemente queda la conjetura. Que acepten y adopten una epistemología como filosofía de la ciencia no trae consigo la aclaración, condición necesaria en la medida en que hay posturas varias; insistimos, una cosa es que su visión pretenda ser científica, y otra que el problema epistemológico en pedagogía sea el de determinar su estatuto, además de que también se plantearía ahora el de la manera de discutirla: ¿científicamente?

En otras palabras, en este aspecto el texto no aclara. Parecería que su postura simplemente resulta injustificada, antes que epistemológica. Para fundamentar nuestra observación tratemos de ubicarnos en la lógica de la obra de los autores, considerando tanto lo epistemológico como lo pedagógico.

Para la relación de la epistemología con la pedagogía ofrecen los autores, en el mismo capítulo, una serie de observaciones realizadas al interior de los “discursos pedagógicos”, en los cuales detectan una constante: para el pedagogo actual la preocupación por la epistemología es acuciante. Como prueba está el hecho de que la palabra la usan los pedagogos al interior de su propio discurso, aunque en diferentes sentidos, es decir, aunque no hay consenso en lo que se quiere decir con epistemología en pedagogía, al menos es patente la preocupación por caracterizar tal problema. Algunos pedagogos como García Carrasco, sostienen que “el meollo del problema de la cientificidad de la pedagogía reside, ni más ni menos, en el objeto propio de esta área de conocimiento” (Bartomeu *et al.*, 1996), lo que podría conducir a entender, según la percepción de los autores, que el problema epistemológico en la pedagogía es la identificación del objeto de estudio. Para otros, como A. Quintanilla, ya no es este el problema epistemológico; ahora se trata, al modo de Lakatos, de plantear el problema de organización de programas de investigación científica, es decir, de aplicar una corriente epistemológica en la pedagogía, según los autores. Una tercera línea epistemológica en pedagogía la encuentran en J. M. Quintana, quien apela, según los autores, a una epistemología normativa, a una metaciencia capaz de juzgar la cientificidad de la pedagogía desde un espacio ajeno “al ámbito del conocimiento”. Enseguida citan a Lalande, para quien la epistemología en pedagogía tendría razón de ser, si esta última logra proceder en su ámbito de trabajo de conformidad con los lineamientos de las

ciencias naturales. Con este recorrido, señalando que su revisión insiste en mostrar la diversidad antes que el devenir histórico, los autores han presentado, a su decir, la problemática epistemológica en pedagogía a partir de cuatro grandes sentidos derivados de los planteamientos pedagógicos revisados, a saber: “la extrapolación, la exterioridad jerárquica, la identidad epistemología-ciencia, y la identidad objeto de estudio-epistemología” (Bartomeu *et al.*, 1996, Cap. I).

En el segundo capítulo del libro proponen la lectura del falsacionismo como sustento de las ideas de T. W. Moore y F. von Cube (cit. en Bartomeu *et al.*, 1996), en torno a la teoría educativa, y como parangón de la pretensión de cientificar la pedagogía. Pero, para los autores, aceptar y aplicar el falsacionismo en pedagogía podría conducir a contradicciones. Así, observan que para Moore “la Teoría de la Educación se encuentra imposibilitada de justificarse como ciencia, teniendo que conformarse con el rango de ‘teoría práctica’; en tanto que F. von Cube defenderá lo contrario: lo pedagógico tiene los méritos suficientes para cientificarse y participar de ese estatuto” (T. W. Moore y F. von Cube, cit. en Bartomeu *et al.*, 1996:35). Por supuesto, en tanto la propuesta de Popper reduce todo intento de científicismo a la del racionalismo falsacionista, para los autores es inaceptable, pues “todo criterio monista y normativo ha de ser cuidadosamente evaluado”, en tanto

...su sugerencia tiene el enorme riesgo de erigirse como un Gran Sistema General Filosófico, que pretende dar cuenta de la totalidad de los resultados de la práctica científica, desarrollándose así a contramano de la investigación epistemológica actual, uno de cuyos *desideratum* fundamentales estriba en los análisis puntuales y parcelarios del proceso de producción de conocimiento científico en áreas muy específicas y limitadas, sin la pretensión de

obtener conclusiones con eficacia explicativa más allá de los ámbitos considerados (Bartomeu *et al.*, 1996:51).

En el tercer capítulo se rastrea la calidad epistemológica del discurso pedagógico en el contexto de la pedagogía mexicana, concluyéndose que ésta no ha sido la preocupación de algunos pedagogos mexicanos, y que cuando lo ha sido la confusión es lo predominante. Para el caso de lo primero se cita a Lucas Alamán y a Enrique Rébsamen, quienes antes que preocuparse de la calidad científica de su discurso es una preocupación humanista la que les interesa a estos pedagogos. “Para ninguno de aquellos dos autores parece significativo cuestionar el carácter científico de la pedagogía, ya sea porque de entrada se descarta tal posibilidad, en tanto lo fundamental del problema reside en constituir una educación filosófica que más que científica resulta –o debe ser– humanista...” (Bartomeu *et al.*, 1996:56). Y no podía ser de otro modo, según los mismos autores, pues,

...esa clase de reflexión, por su misma naturaleza, no era posible antes de la irrupción sistemática que en nuestro siglo escenifica la epistemología; en efecto, es ésta quien en su carácter de filosofía de la ciencia se avoca a cuestionar los procesos y fundamentos reclamados en la construcción de conocimientos científicos, y que como campo disciplinario su génesis es reciente por más que se le reconozcan antecedentes socráticos (Bartomeu *et al.*, 1996).

Al considerar esta afirmación no puede dejar de preguntarse por la intención de referir tanto a Alamán como a Rébsamen, puesto que, repetimos, según ellos mismos, la preocupación epistemológica en pedagogía no podía darse en aquel tiempo. ¿Extraño? Para lo segundo, el que los autores sólo encuentren en la pedago-

gía mexicana actual la preocupación epistemológica, a pesar de las confusiones como las que se siguen al no distinguir entre epistemología y teoría del conocimiento, ejemplifican, sin argumentar su afirmación, con Alicia de Alba, quien “llega a sostener que para aclarar el panorama sobre la posible científicidad de la pedagogía, es necesario asumir una ineludible ‘relación entre teoría del conocimiento del objeto en general (epistemología, gnoseología) y teoría del objeto educativo” (Bartomeu *et al.*, 1996:59).

En este sentido podría ser relevante considerar la nota a pie de página en la que reconocen esta identificación “errónea”, “a sus ojos”, siguiendo a Otero, también a Piaget, Chisholm, y Scheffler, con lo que tajantemente declaran su rechazo a toda epistemología que sea entendida como o se aproxime a la teoría del conocimiento. Apoyándose en esta “indistinción” tampoco aceptan que el problema epistemológico en pedagogía se aclare evitando la palabra pedagogía y empleando la de Ciencias de la Educación, como es el caso de Moreno de los Arcos.

Hasta aquí, el campo pedagógico explorado por los autores revela “que en la comunidad pedagógica mexicana si hay una preocupación reflexiva acerca de lo que constituye su objeto de estudio y que es una preocupación legítima en cuanto a su significado...” (Bartomeu *et al.*, 1996:60).

Para los autores, la cuestión de la calidad científica de la pedagogía se revela negativa, si bien algunos pedagogos sostienen su positividad. Autores para quienes la negatividad de la cientificación de la pedagogía es evidente, citan a Glazman, lo sostienen en la medida en que “se hace necesario abandonar la idea prevaliente de científicidad de la pedagogía puesto que ésta no ha logrado construir y delimitar su objeto de estudio” (Bartomeu *et al.*, 1996:62). Por el lado de la positividad de la cientificación de la pedagogía se manifiestan autores como Serrano y Díaz Barriga,

para quienes, en términos generales, el problema epistemológico en pedagogía, a pesar de la confusión reinante, es posible superarlo al liberarla de cualquier visión filosófica o dirimiendo el significado la científicidad de la pedagogía, aclarando con ello el significado de este campo científico. Otra línea de pensamiento que encuentran entre los pedagogos mexicanos, y que consideran “la más epistemológica de todas”, la denominan epistemologista. En esta citan a Remedi, Meneses, y García. La forma de plantearla refiere la propuesta de un criterio epistemológico para ser aplicado en el campo pedagógico:

... es muy claro que la disputa en torno al estatuto al que aspira la Pedagogía sólo tiene una salida, a saber, el de un criterio epistemologista mediante el cual se esté en posibilidades de decidir, y que fuera de él todo intento por allegarse una respuesta ha de resultar infructuoso, pues se moverá fuera de los márgenes científicos. Así las cosas, lo primero que la investigación educativa ha de tener presente es la explicitación de ese criterio epistemológico, hecho lo cual el trabajo consistirá en adecuar la teoría sustantiva al mismo para concluir una teoría científica, desprovista ya de los lastres que la ataban al papel de práctica o simple corpus de conocimientos de sentido común; diríamos, incluso, que es ésta una postura que tiene más visión científica que las dos restantes (Bartomeu *et al.*, 1996:77).

Finalmente anotamos, para este capítulo, que la conclusión establecida es de consideración. Por un lado asientan que los autores revisados coinciden al menos en un aspecto del problema, a saber, la Pedagogía es una ciencia a la que habría que darle cuerpo, y esa es la tarea realizada en sus obras; por otro, “que los pronunciamientos incurren en el vicio de asumir sin prueba una científicidad todavía en discusión” (Bartomeu *et al.*, 1996:83). Esto quiere decir, para los autores del libro, que al hablar de la

cientificidad de la pedagogía se asume que es científica, siendo esto inaceptable. Su afirmación es posible en tanto, recuérdese, asumen la epistemología en un acto *a posteriori*, “pues en caso contrario se corre el riesgo de construir teoría sustantiva sospechosamente *ad hoc*” (Bartomeu *et al.*, 1996:84), situación recurrente en los autores revisados, según ellos.

En el cuarto capítulo se presenta un ejercicio similar al del capítulo anterior, esto es, rastrean el estatuto científico de la pedagogía, las Ciencias de la educación, y la Investigación educativa para el caso español, estableciendo conclusiones también semejantes: hay una preocupación por el tema y la ambigüedad y la confusión dominan. Por ello aquí nos limitamos solamente a referir los autores españoles citados y a agregar una observación. Para el caso de las Ciencias de la educación citan a Ángel Pérez Gómez y Pilar Palop. Para el de la Pedagogía a Quintana Cabanas y Saenz, para el de la Investigación educativa a M. A. Quintanilla y Antonio J. Colom. La observación que añadimos es:

No todos los textos que aquí consideramos y que abordan las cuestiones de orden epistemológico son, como podría pensarse específicamente epistemológicos. Sucede, como lo hemos señalado, que incluso los libros aparentemente de teoría pedagógica o sustantiva reservan páginas e incluso capítulos para este tipo de discusión (Bartomeu *et al.*, 1996:88).

Con nuestras referencias queremos señalar la insistencia de los autores en asentar la constante, y ahora recurrente, preocupación por tratar el aspecto epistemológico de la pedagogía, incluso más allá de regiones geográficas y campos temáticos o disciplinarios, como el problema del estatuto científico de la pedagogía o de las ciencias de la educación o de la investigación educativa. Considerando esto último se observa que después del examen la con-

clusión de los autores, para el caso español, es similar a la del capítulo mexicano. Ya sea para la pedagogía, para la investigación educativa, o para las ciencias de la educación: la calidad científica o no está o se elabora como teoría sustantiva o bien, se espera le sea adjudicada por un poder de certificación.

Hasta aquí, y de acuerdo con lo precedente, insistimos con la interpretación que lee en esta obra la definición del problema epistemológico en pedagogía, visible por el propio discurso de los autores, como el de la científicidad de ella. Las referencias señaladas apoyarían nuestra lectura.

Ahora bien, por el lado de los autores de *Epistemología o fantasía*, habrá de referirse que en tanto es un tema recurrente en la comunidad pedagógica, ellos llaman la atención para cuidar la distancia que los separe de lo sustantivo, pues de no hacerlo se incurriría en confusión, de la misma manera que habría que cuidar la contaminación de cualquier otra epistemología que no sea científica o una filosofía de la ciencia, y toda aplicación de una filosofía o sistema de pensamiento con carácter normativo, apreciación visible por pasajes como los siguientes. En las primeras líneas del capítulo I los autores escriben:

¿Cómo leer la inopinada inquietud desatada en torno al debate sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía? *Una lectura válida, y es la que por nuestra parte hacemos*, se guía por la sospecha de una reflexión desiderativa sobre cómo puede la epistemología fundamentar científicamente a la pedagogía (Bartomeu *et al.*, 1996:23).

Y en la nota final escriben los autores: “Nuestro trabajo se ha desarrollado alrededor de la controvertida discusión en torno al carácter científico de la teoría educativa y, en menor medida, al interior de la teoría educativa misma, es decir, a su ámbito sus-

tantivo” (Bartomeu *et al.*, 1996:119). Así, entonces, conviene reformular una pregunta previa: ¿qué quieren decir los autores? Es claro que algo establecieron, pero el sentido de nuestra pregunta insiste en que lo dicho por los autores tal vez no se reduzca a lo expuesto en su libro. El significante adviene, abriendo el campo del significado.

Si se considera nuestra tarea, explorar los textos para ubicar una idea de epistemología, una vez realizada, la conclusión es que la epistemología de la que hablan los autores no resulta en modo alguno clara. Ni por el lado de una epistemología regional o especializada, ni por el de una epistemología como filosofía de la ciencia. Y la claridad no está, esencialmente, porque no hay argumentación con calidad epistémica; lo elaborado en el libro termina por imponer al lector la idea de una epistemología presupuesta, en tanto solamente se asientan aseveraciones, no argumentos, que para un texto que pretende valor en el ámbito epistemológico es una falta grave. Tal vez la confusión sea producto de un celo desmedido por no perder el campo pedagógico, mas la epistemología quedó en otro lado. Ésta, si de algo vale para el pedagogo o para cualquier otro interesado, no puede darse sin considerar su origen filosófico, de tal modo que negarlo exige una argumentación con esa calidad, para aceptar su propuesta. Y, según nuestra interpretación, esto es lo que los autores soslayan. Su trabajo, parece, haberse desviado: antes que epistemológico, más bien parece metafísico, antes que introducir legalidad se inclina por el autoritarismo. ¿No sería esto desmesura, excesos de la razón?

Si nuestras observaciones poseen algún valor es menester anotar elementos de juicio, en ambas direcciones, tanto en el sentido de lo epistemológico como de lo pedagógico, para no incurrir, dentro de lo que cabe, también en excesos.

La interrogante que pregunta por lo que dicen los autores, que inquiere por lo que hablan, en la medida de la presencia del significante podría entenderse como inútil. Podría argumentarse que el texto es claro, pero en la medida en que no se encuentran las ideas para la justificación de una lectura de la epistemología como filosofía de la ciencia, ni para su aplicación como epistemología regional o especializada, la impresión para el lector es que la argumentación presentada por los autores adolece de criterios epistémicos claros, constriñéndola a un terreno distinto. La inquisición por lo sustancial, una idea de epistemología, no encuentra respuesta en el texto, reduciéndose el hallazgo a la forma antes que al contenido. El qué se dice se transforma en el cómo lo dicen, por lo demás práctica lícita al interior de una comunidad científica, mas no por ello fundada en la legalidad. En concreto: han expresado varias ideas, particularmente reiterado una, la de la discusión de la cientificidad de la pedagogía, y que bien podría ser un problema epistemológico en pedagogía, no obstante, soslayaron algunas otras que devienen en esenciales al considerar su pretensión de “debate y profundización”. La epistemología que sostienen y su aplicación en el campo pedagógico quedan indefinidas y sin justificación epistémica. Considérese, ante todo, que su discurso aparece en un contexto perfectamente definido: el académico e institucional, y a título de investigación, es decir, es un discurso específico, diferente a la charla o a la plática coloquial, pero sus argumentos, principalmente los referentes al fundamento de su lectura de la epistemología como filosofía de la ciencia, adolecen, en lo presentado, tanto de un fundamento epistemológico sólido y definido como de aparato crítico, incluso nos atrevemos a observar, a pesar de la aclaración de los autores de la provisionalidad de su trabajo, de una postura próxima a su clausura: “la perspectiva epistemológica desde la cual se aborda

el análisis se fue construyendo a medida que se avanzaba en la lectura crítica. En consecuencia no era algo acabado al momento de iniciar la investigación, y *tampoco es algo cerrado y concluso que no admita ser corregido*” (Bartomeu *et al.*, 1996:12). Por la ausencia de argumentos, el talante de sus juicios domina, siguiéndose la descalificación constante, de modo que su trabajo se demerita, configurando en el lector la idea de que su postura, antes que crítica, es más bien inquisitorial, autoritaria, injustificada. ¿Quién podría autopropone, sin fundamentar su postura, en el campo científico, que su lectura es válida? ¿Insensatez? Esta apreciación, si en algo vale, se desprende, esencialmente, por el modo en que desarrollaron su trabajo. Al omitir la discusión con la tradición filosófica, al excluir la argumentación de los motivos o razones que los mueven a rechazar otras ideas, convierten las suyas en juicios lapidarios, cuyas ideas conduce a pensar que, contrariamente a lo asentado por ellos, difícilmente admitirían otra postura que no fuese la suya. Y parece que la percepción no es de unos lectores solamente. Para nosotros un evento lejano, pero recuperable por la memoria, nos permite sostenerla. En la memoria del Coloquio *Identidad de la pedagogía: interrogantes y respuestas*, puede leerse la participación de Ángel Díaz Barriga. En su ponencia escribe:

Antes de iniciar mi exposición deseo agradecer la oportunidad para presentarme en este científico, como antes lo fuera el ‘santo’, tribunal de la epistemología y de la fantasía. En el que se ha conminado a la comunidad académica a evitar hacer reflexiones, planteamientos o señalamientos que sean confirmatorios, respalden o sean reduccionistas de cualquier planteamiento epistemológico. Este nuevo ‘tribunal’ se ha dado a la tarea de velar y en su caso juzgar a todas aquellas reflexiones y/o elaboraciones referidas a la constitución teórica de la disciplina o disciplinas que dan cuenta de la educación. En la fantasía de la epistemología, sólo es posible hacer algún

acercamiento a esta problemática, adscribiéndose plena e incondicionalmente a los límites que las fantasías epistemológicas establecen.⁶

El pasaje mostraría, además de cierta ironía, coincidencia en la percepción de la instancia inquisitorial. Si ésta fuese injusta interrogamos: ¿Por qué escribe Díaz Barriga de ese modo? ¿Tendrá algún fundamento para ello?

Para nosotros, considerando el contexto ya citado, es claro que, a pesar de negarlo o encubrirlo, los autores pretenden, como todo investigador, valor para su trabajo, para sus ideas, acaso sea pertinente mencionar que pretenden validez.

La actualidad de la rememoración, para nosotros, radica en esa otra consideración de dos puntos: la presencia e importancia que el trabajo de los autores ha significado para esta Universidad, y la visión hacia adelante. Para lo primero obsérvese que desde ahí se elaboró todo un programa curricular para dos asignaturas, construyendo no sólo una imagen para la ciencia y para la conjunción de la epistemología y la pedagogía, cuyo valor parecía inobjetable, sino también formando algunas generaciones de alumnos bajo sus ideas. ¿Acertadas? Equivocadas? Habría engaño? Quizá sólo fue apariencia, humo, que el trabajo posterior de los autores no contribuyó a disipar. Para lo segundo hoy conviene reconsiderar aquellas posturas y decidir sobre su valor. Como ejemplo tomamos su participación en el Coloquio ya citado. En ésta insisten en su discurso inquisitorial, y ahora agregamos, arbitrario. Citamos en extenso.

Hace algún tiempo, con acusada y festejada irreverencia, señalábamos que en México buena parte de la comunidad pedagógica construía y compar-

⁶ En *op. cit.*, "Pedagogía-ciencias de la educación", p. 47.

tía una suerte de fantasía que en aquel momento denominamos epistemológica y que, a diferencia de otras fantasías, resultaba mágica pero poco prometedora como definitoria de un estatuto para la pedagogía. *Por extraño designio* nos toca hoy alertar de un nuevo hallazgo: de un procedimiento de carácter teórico a propósito del cual se ha pretendido establecer, epistemológicamente, la identidad de la pedagogía mediante el recurso de la práctica: esto es, se reclama el derecho a diferenciar a ésta de otras disciplinas sociales por la presencia de dicho ejercicio. Bien visto reconocemos es éste un problema epistemológico que, a nuestro juicio, conduce al fracaso pues lejos de propiciar la identidad buscada y reclamada, arriba a una indistinción: es decir, logra identificarla... con otras disciplinas. En tanto problema epistemológico...⁷

Lo que puede leerse en el pasaje, sin duda alguna, es la insistencia en el problema del estatuto de la pedagogía, que a los ojos de los autores es epistemológico, y alertan de la nueva fantasía que conduce al fracaso: no es admitiendo el orden práctico pedagógico como se determinaría la calidad científica de la pedagogía, amén de dar pie a la imaginación, tal vez mediando un acto fallido, al sugerir cierto mesianismo cuando hablan de un extraño designio, pues en esta última palabra resuena el sino, un designar en tanto destino. Si los autores proceden impunemente, sus lectores podrían hacer otro tanto. ¿Por qué no leer más bien de un “funesto deseo”, haciendo nuestra la expresión de Pierre Klossowski? Para ciertos momentos, en el ámbito del pensamiento no debe darse tal impunidad. Siguiendo la lógica inquisitorial de los autores, preguntamos: ¿con qué autoridad blanden el martillo?

⁷ “De paracelso a Pérez o de la identidad a la indistinción”, en *op. cit.*, p. 67. Las cursivas son nuestras.

Para el año 2000 esta misma Universidad publica el trabajo de uno de los autores citados (Santiago, 2000): *El dilema de la pedagogía*. En él se vuelven a encontrar consideraciones similares a las planteadas en *Epistemología o fantasía*: el problema de la cientificidad de la pedagogía, sólo que ahora el análisis histórico se centra en el periodo de fines del siglo XIX y principios del XX en México. En general, el tratamiento y las afirmaciones son más o menos similares, y también la justificación sigue sustrayéndose. Como parangón citamos dos pasajes: “la epistemología, tal como aquí se concibe y utiliza, no es apriorística, ni normativa y tampoco es general,” y

El enfoque epistemológico con el que aquí se examina la polémica sobre el estatuto de la pedagogía a fines del siglo XIX, mismo que Blanché denomina ‘epistemología regional’, forma parte de los enfoques alternativos que han aparecido en el campo de la reflexión filosófica de las ciencias. Si bien dichos enfoques pueden asumir diferentes objetos o métodos de trabajo comparten, en principio, dos supuestos básicos: el rechazo a cualquier modelo de ciencia general y en consecuencia, a cualquier criterio universal de demarcación (Santiago, 2000:5).

Lo afirmado no se sostiene en el esfuerzo de aclaración emprendido por el autor en el cuerpo del texto. No basta establecer que su epistemología no es a priorística, ni normativa, ni general. Olvida sustentarlo. ¿Por qué no? No discute con ningún autor o alguna idea diferente. Tampoco es suficiente insistir en una epistemología regional injustificadamente. ¿Por qué no otra? Larry Laudan y Ernest Sosa, entre otros, abiertamente han sostenido que la epistemología es normativa (Laudan, 1997; Sosa, 1991).

Insistimos, en el campo donde su texto aparece hay una tradición que obliga. Pensando que el autor optó por partir de la

definición como valor para sus enunciados, esto es, admitiendo que recurrió a ésta para sus ideas, Aristóteles ha fijado que su fundamento está en los principios, de suyo indemostrables e injustificables: “es evidente también que no se pueden demostrar los principios de algo: porque estos serán principios de todo, y el entendimiento de ellos se impondrá a todo” (Aristóteles, 1985, Libro I, 76a 15). Pero la definición refiere algo, a saber, “una definición es una frase significando la esencia de algo” (Aristóteles, 1985, Libro I, 101b 30). De acuerdo con Aristóteles la definición sería de raigambre filosófica pura. Al inscribirse ahí, entonces, se estará ya en el campo metafísico. Mas la aversión de los autores de los libros citados a cualquier esfuerzo de pensamiento próximo a éste descalificaría cualquier interpretación en esa dirección. ¿Será que los autores, tal vez sin notarlo, o a pesar de ello, se ubican en el campo aristotélico, metafísico? De no ser así, ¿dónde se ubican? Puesto que no lo explicitan, éste es un elemento de confusión para el lector.

En apoyo a nuestras observaciones remitimos a lo que los propios autores asumen, no sabemos si en mayor o menor medida o si no cuenta para ellos, por cuanto emplean la palabra filosofía. Ésta ha fundado toda una tradición para el modo de darse el pensamiento, aun ahí donde fue desplazada por la ciencia. Siempre habrá de procederse mediante argumentaciones y justificaciones consistentes. Algunos hablarían de racionalidad o de virtud intelectual. Si esto es así, las discrepancias, naturales y normales, asumen la forma del diálogo, no de la descalificación. Como parangón véase la tradición filosófica recogida por un Aristóteles en la *Metafísica*.

Actualmente en los diccionarios, cuyo valor ubicamos en el orden de la recuperación enciclopédica de la tradición, todavía se ubica a la epistemología al interior de la filosofía. Como constan-

te se lee en ellos que la epistemología es una rama de la filosofía, en su sentido de filosofía general; vale tanto para un Foulquie, como para un Runn, o un Ferrater, esto es, para tradiciones históricas diferentes y hasta contrapuestas, y hasta donde alcanzamos a ver, como pueden ser la francesa, la sajona o la española.⁸ ¿En tal sentido entienden la filosofía los autores? Si no es así, no lo establecen, ¿cómo la entienden? Los textos lo que dejan entrever es la simple enunciación y declaración de la toma de partido por una filosofía de la ciencia, que, inevitablemente conduce a preguntarse, ¿por qué? No justifican, pues hay otras epistemologías. Repetimos, para Heidegger no siquiera tiene sentido hablar de una filosofía científica (Heidegger, 2001). Para Hegel la cientificidad acontece en el mundo del espíritu. Y yendo más lejos, si los autores aceptan que la epistemología es filosofía, entonces tendrían que admitir que ésta sólo acontece en el filosofar.

Por su aversión a los sistemas generales de pensamiento y a los pensamientos metafísicos, pudiera ser natural negar una filosofía “general”, tratando de distinguirla de la que denominan filosofía de la ciencia. En todo caso preguntamos: ¿Proponen una filosofía científica, es decir, una filosofía que trata su objeto científicamente? ¿Quieren decir al modo del empirismo lógico? ¿O tal vez quieren decir de la que hacen los científicos, esto es una filosofía desarrollada por científicos y no por filósofos? ¿Algo como esto quieren decir? Como no hay elementos para orientarse, sólo queda la conjetura, y la arbitrariedad, ahora del lector.

Insistimos, en la medida en que los autores no exponen las razones, ni siquiera los motivos, de su elección, la arbitrariedad emerge dominante. No basta con asentar, impunemente, que

⁸ Véanse las entradas de la palabra para cada autor en los respectivos diccionarios de filosofía.

la suya es una lectura válida. ¿Por qué ha de serlo? ¿Por qué no otra? Por la forma de presentar su postura los autores la tornan autoritaria y arbitraria, anulando su pretensión “innovadora”, de “debate y profundización” en el tema. Lo natural sería, dentro de cualquier tradición de pensamiento, y con mayor razón en la tradición científica, al menos por cuanto enunciada por los autores, presentar el encuadre de comprensión a través del fundamento, evidencia, y justificación de la crítica que permita pasar a la formulación de otra. Para nosotros, la crítica y la acusación establecidas por los autores podrían aplicarse a ellos mismos: “La falta de precisión que en este aspecto acusan algunos de los autores considerados es responsable de buena parte de la confusión que impregna a la discusión epistemológica en esta área” (Bartomeu *et al.*, 1996:119), ostensible, en su caso, no sólo por la injustificación, sino también en la utilización de términos con ligereza, ignorándose si es a causa de la misma pedagogía, pues tampoco lo aclaran. Más acá de encontrar diferentes términos empleados por los autores, pedagogía, educación, teoría educativa, insistimos en nuestra pregunta: ¿qué es eso de epistemología pedagógica? ¿A qué se refieren los autores cuando refieren una filosofía de la ciencia especializada?

Siguiendo la línea de nuestra exploración, y con ese carácter aclaratorio, referimos a Harold I. Brown, para quien la filosofía de la ciencia en el último siglo se ha elaborado en una doble vertiente, a saber, la del empirismo lógico, y la del estudio detallado de la historia de la ciencia (Brown, 1998).⁹ Si esto es así, tendríamos dos tradiciones de pensamiento diferentes, que no obstante, beben de la fuente de la filosofía tradicional, ya sea como crítica ya como su prolongación, y que de cualquier manera prueba la con-

⁹ Véase su “Introducción” en *La nueva filosofía de la ciencia*.

tinuidad de una legalidad necesaria en el campo del pensamiento. ¿Se inscriben los autores en alguna de estas dos corrientes? Según lo expuesto líneas más arriba, su modo de tratar los temas permitiría por momentos aproximarlos a una u otra, pero no se encuentran elementos contundentes. Ni desarrollan el análisis histórico como un Toulmin o como un Kuhn, ni analizan el contenido pedagógico bajo la lógica del positivismo o empirismo lógicos.

A propósito de lo asentado por los autores en referencia a una epistemología regional como enfoque alternativo para la filosofía de la ciencia del siglo XX, Brown menciona a “otros” autores que divergen de una epistemología regional. Éste considera como artífices de esas otras corrientes de pensamiento, por un lado, y para la primera mitad del siglo a la Escuela de Viena; y por el otro, para la segunda, a autores como Norwood R. Hanson, Michael Polanyi, Thomas S. Kuhn, y Paul Feyerabend. Nosotros agregamos que también pueden considerarse los esfuerzos de análisis, en otra idea de epistemología, de un Alexander Koyré, de un Gastón Bachelard, el de George Canguilhem, y el del mismo Michel Foucault, de quienes muchos, ciertamente, dudarían de su pertenencia a una línea de pensamiento epistemológico. No obstante, Dominique Lecourt habla de la historia propia de la epistemología francesa en la que se ‘constituyó’ una ‘tradicción’ original, ilustrada por estos últimos tres nombres (Lecourt, 1973),¹⁰ cuyo rasgo común, bajo la aparente diversidad que transmite su obra, está su distanciamiento de una lectura positivista, encajando de este modo en esa otra corriente, de corte historicista, para la epistemología de la segunda mitad del siglo XX. De acuerdo con esto podría pensarse en influencias y tradiciones

¹⁰ Véase la “Introducción” a su libro *Para una crítica de la epistemología*. La tríada la forman Bachelard, Canguilhem, y Foucault.

de pensamiento como directrices de formas de elaboración de análisis epistemológicos. Por ejemplo, el círculo vienés, obviamente alemán encuentra afinidad con el pensamiento sajón, a cuya tradición empirista se suma, consolidándose justamente como una epistemología de tal corte en la que el análisis algebraico de proposiciones es su divisa, en contraste con la epistemología francesa. De cualquier manera, en la tradición sajona, todavía a fines del siglo XX, en la década de los 90, se siguen abordando los temas tradicionales de la epistemología como el análisis del conocimiento, la justificación epistémica, el conocimiento a priori, el escepticismo, o la teoría de la verdad, con lo que se señalaría que no todos los esfuerzos recientes en epistemología apuntan a la novedad y a la regionalización. Entre otros autores mencionamos a Alvin I. Goldman, Keith Lehrer, Laurence Bonjour, C. I. Lewis, Robert Nozick, Nicholas Rescher, Susan Haak, además de la consideración de posturas alternativas como la epistemología naturalizada de Quine, la evolucionaria de Popper, y la analítica de Stephen Stich. ¿Insistimos, a qué tradición de pensamiento se adscriben los autores? ¿Por qué no se menciona siquiera a alguno de estos autores? ¿Por qué no se los criticó, para, en consecuencia, legitimar su postura?

Ni siquiera para un Robert Blanché, francés, cuyo libro sobre la epistemología ha sido usado en los cursos de la materia en esta universidad (Blanché) y quien asume la idea de la epistemología como filosofía de la ciencia, la confusión se disipa, cuando se pretende deslindar la epistemología de la filosofía de la ciencia, de la gnoseología, o de la teoría del conocimiento. Si bien este autor acepta que la epistemología trata solamente sobre el conocimiento científico, establece la dificultad del deslinde. Asienta en “El ámbito” de la epistemología que “es difícil trazar las fronteras que separan a ésta de sus disciplinas más próximas” (Blanché:13),

pero se establece no porque la claridad sea obvia, sino por conveniencia (Blanché, Cap. 1). Suponiendo que los autores se apoyen en Blanché, la sola referencia a tal confusión obligaría a la aclaración de posturas.

Precisando ahora en el sentido epistémico y volviendo al libro *Epistemología o fantasía*, ya desde el prólogo, y desde el fondo de una lectura epistemológica posible por el contexto de inserción de la obra, la confusión domina en la medida en que el interés de los autores define derroteros tal vez diferentes a los de la epistemología tradicional o a los de una epistemología científica o filosofía de la ciencia, es decir, proponen los autores la discusión para un tema que tal vez no sea epistemológico, si bien puede tratarse de ese modo. Las lecciones de la historia de la ciencia han patentizado que el problema de la ciencia no es el de su objeto de estudio, como por ejemplo lo han hecho Koyré y Foucault, Kuhn y Toulmin. ¿Por qué habría de serlo ahora? Y si se propone y no se justifica, ¿qué valor habría ahí? (cfr. De Koyré; Foucault, 1999; Kuhn, 2002; Toulmin, 1961).¹¹

Considérese que en la tradición filosófica, a la que pertenece la epistemología, si además se entiende ésta como filosófica, la crítica es básica, particularmente cuando se marcan distancias considerables. Pero no la crítica infundada. Con esto queremos decir, entre otras cosas, que los autores no presentan una explicitación necesaria, en virtud del tema y el contexto de la obra. Soslayan esa tradición que ha fundado la epistemología en la filosofía, a pesar de que ellos emplean la palabra. Quizá fue olvidada, u omitida, o supuesta, en virtud de una acción acaso legítima. Más por cuanto no se expone claramente, la asunción de una postura y

¹¹ Cfr. los textos ya clásicos de estos autores. De Koyré sus *Estudios de historia del pensamiento científico*, de Foucault *Las palabras y las cosas*, de Kuhn su *Estructura de las revoluciones científicas*, y de Toulmin *Forsight and Understanding*.

la exclusión de otras, provoca una percepción negativa del texto. Además, se presenta el análisis histórico particularizado, tal vez con el interés de encontrar el problema epistemológico, según los autores, pero no se establece abiertamente si éste pretende ofrecerse como sustento de la postura epistemológica adoptada, pues la coincidencia de problemas no quiere decir que éste sea válido para una clase universal, además de que ni se justifica ni presenta el análisis con carácter científico, postura adoptada por los autores. Bastaría con preguntarse si la sola recapitulación historiográfica es científica. Así, puede afirmarse que la calidad científica se la invoca, mas no se la exhibe, de donde se sigue la calificación para su modo de proceder: arbitraria. Se pretende la explicitación y profundización de un debate sobre la legitimidad social e institucional del conocimiento educativo, pero en ningún momento justifican los sentidos en que se postulan los términos y las ideas. Por ello, al presentarse sin justificación alguna, las propuestas se muestran endebles y mueven a la confusión, por cuanto los usos lingüísticos, técnicos o tradicionales de los términos compelen siempre. En este sentido interrogamos, apoyándonos en toda una tradición epistemológica para la cual un problema epistemológico legítimo es el de la justificación epistémica: ¿la tarea epistemológica es la de la aclaración o deslinde o definición de la calidad científica de una disciplina? ¿Por qué habría de serlo? ¿Cuál es el valor epistemológico de su propuesta? No habría de dudarse de que su análisis proponga un problema epistemológico ni de que su postura sea epistemológica, en tanto se justificase, pero al presentarse solamente a título de autoridad, su valor se demerita.

Por otro lado, no perdemos de vista la dificultad de vincular la epistemología con la pedagogía. Si para la primera las divergencias son mayúsculas, para la segunda no lo son menos. Por ello es de extrañar el empleo de expresiones e ideas ambiguas, aunque

“novedosas”, según sus autores. ¿Qué es eso de epistemología pedagógica? ¿Sostener una epistemología pedagógica es lo mismo que sostener la polémica epistemológica de los discursos educativos? ¿Hasta dónde una epistemología regional es importante y conveniente proponerla? ¿Es esto lo que la epistemología tiene que hacer en la pedagogía o con la pedagogía? ¿Su filosofía de la ciencia implica una lectura científica o un fundamento científico o una aspiración a la científicidad? ¿Quién define? ¿Cómo y de acuerdo con qué?

Para apoyar la crítica a la idea de la regionalización tómense dos referencias, una el mismo Blanché, y dos, Bunge. El primero, la idea de la regionalidad la extrae de Frey y las espirales del conocimiento (Blanché:18). De acuerdo con ésta, la intención de Blanché podría ubicarse en una acción de precisión de ámbitos, pero la indefinición de estos resulta contraproducente. No se presenta mayor discusión ni argumentos para adoptar la regionalización y una epistemología pedagógica. Puede afirmarse que proceden dogmáticamente. El segundo promueve una epistemología regional en el sentido de aplicar los análisis lógicos del álgebra de proposiciones a cada parcela del conocimiento, de conformidad con sus preceptos y principios (Bunge, 1997:Cap. II). En este sentido, ¿qué presentan los autores? Ningún desarrollo parecido. Sólo se limitan a anunciar su favor por la epistemología regional, ya sea interna o externa. ¿Por qué habría de ser ésta la epistemología para la pedagogía? Antiguamente la pedagogía estaba vinculada con la filosofía, en su sentido de filosofía general (Marrou, 2000). ¿Por qué ahora no? ¿Cuáles son los argumentos?

En el terreno pedagógico, como parangón de otras propuestas para una vinculación entre epistemología y pedagogía está el trabajo de P. H. Hirst de 1974, *Knowledge and the Curriculum*, en el que ‘la educación liberal’ es el punto de vinculación.

Según David Carr, en la introducción a *Education, Knowledge and Truth: beyond the postmodern impasse*, Hirst “argumenta para una concepción de educación liberal como esencialmente una materia de iniciación intelectual en un rango de formas conceptuales discretas de conocimiento y entendimiento racionales” (Carr, 1998).¹² Esto supondría que algunos autores en la actualidad ven el trabajo epistemológico en pedagogía próximo a los problemas clásicos o tradicionales epistemológicos, como la verdad, la certeza, y la objetividad, soslayando las lógicas algebraicas puramente formales y ofreciendo una visión distinta a la de la regionalización como campo de estudio para comprender la relación entre epistemología y pedagogía, o la de la discusión del estatuto científico de la pedagogía, lo que de suyo propone otra manera de relacionarlas. Carr, Harvey Siegel, y David E. Cooper coinciden en la proposición de la aplicación de corrientes de pensamiento filosóficas al campo pedagógico. Los temas varían y se inscriben en el campo de tratamiento de aspectos filosóficos tanto como los títulos de sus trabajos, en la obra de referencia, lo sugieren: conocimiento, verdad y educación para Siegel, e interpretación, construcción y *ethos* posmoderno para Cooper (Siegel y Cooper).¹³

Finalmente, nuestra insistencia en determinar el eje de discusión de los autores de *Epistemología o fantasía* pretende señalar el vacío que lejos de colmar profundizan. Rememorar, y ahora no olvidar, esto es, insistir en recuperar el contenido guardado en la memoria, a partir de lo expuesto por ellos, permitiría distinguir la dirección de los senderos desde los cuales en un sentido se vislumbra la idea de la confusión y la impostura, y en otro

¹² La traducción es nuestra.

¹³ Cfr. Siegel Harvey “Knowledge, truth and Education” y de David E. Cooper “Interpretation, Construction and the ‘Postmodern’ Ethos”, en *Education, Knowledge and Truth*.

nos encontramos ante lo incierto, pero que solicita y exhibe la necesidad de la aclaración con aspiraciones de fundamentación y legalidad. Insistimos, al no plantearse los motivos o razones de su elección, la ausencia de discusión, acaso voluntaria, con una tradición de pensamiento, sus ideas aparecen confusas y autoritarias; al adoptarse una perspectiva sin ofrecer elementos de juicio para su imposición el discurso puede adjetivarse francamente como intolerante y excluyente.

Siguiendo lo establecido por los autores de *Epistemología o fantasía*, en conclusión, y siendo reiterativos, dos problemas en pedagogía, en relación con la epistemología, se definen: el de la cientificidad de la pedagogía y el de la reconstrucción histórica de esa misma cientificidad en el propio discurso de la pedagogía. Si, como ya se mencionó más atrás, tales son los problemas planteados por los autores, para el primero la importancia de su definición es definitiva: ¿es epistemológico o metafísico? ¿No será más bien, según la manera de plantearlo, metafísico, aunque su eco se escuche en otros campos? ¿Será un problema de naturaleza? Si lo fuese, también se inscribiría en una metafísica. Nosotros observaríamos que, de acuerdo a la manera de formular la tarea epistemológica en pedagogía planteada por los autores, este sería un problema en el que se solicita la determinación de una cualidad, de un atributo, ya sea sustancial ya sea accidental. Y si esta idea posee sentido, entonces, su planteamiento es, antes que epistemológico, metafísico. Recuérdese nuestra referencia a la metafísica aristotélica. En cuanto a la historicidad, la lección hegeliana es siempre inobjetable. Si la pretensión es la de fijar una validez para el pensamiento no debe excluirse el sentido del movimiento que va configurando una tradición, ni siquiera cuando se “requieren respuestas distintas, producto de reflexiones filosóficas distintas: respuestas de corte epistemológico en donde las

cosas suceden de manera diferente” (Bartomeu *et al.*, 1996:129). ¿Debería aceptarse la arbitrariedad de la injustificación en nombre de esas respuestas distintas? Los grandes filósofos siempre han dialogado con su tradición. Por ello cuestionamos: ¿A qué tradición de pensamiento se adhieren los autores, pues no la enuncian? ¿Qué tradición de pensamiento critican, ya que no la mencionan? ¿Dónde está la justificación de su elección, insistimos? ¿Por qué habría de ser válida su propuesta, si no hay tal justificación? Para una tradición filosófica no basta con afirmar que su epistemología es una filosofía de la ciencia: es su deber justificarlo. Tampoco basta con definirla por vía negativa, esgrimiendo que no es esto ni aquello. ¿Con qué autoridad se han autoinvestido los autores para descalificar otras posturas? ¿En dónde están los argumentos que los legitiman? Si los autores han aceptado la diversidad de “perspectivas en ese terreno” es un deber justificar su elección, pues de lo contrario su postura resultaría arbitraria e injustificada, tal y como aparecen para ellos las que critican, lo que de suyo resta valor a su postura. ¿Por qué habría de aceptarse su visión de la epistemología? ¿Qué legitimidad encarnan?

En concreto, la epistemología que sostiene su discurso permanece más bien soterrada, acaso presupuesta, y si solicitan validez entonces resulta arbitraria.

De conformidad con lo precedente, es claro que la epistemología, supuesta, en los libros revisados difiere sustantivamente de la que proponemos. Para nosotros la tarea epistemológica en pedagogía necesariamente debe abordar antes que otra cosa el conocimiento promovido por la segunda; y no *a posteriori*. Una vez deslindado éste podría calificarse de cualquier manera, pero sólo ulteriormente, no antes, quedando en segundo plano su adjetivación. Por tanto declaramos que, desde donde alcanzamos a ver, la tarea epistemológica en pedagogía no es el deslinde de

ésta última en tanto científica, sino el de la comprensión del conocimiento que ofrece. Por ahora solamente lo asentamos, indicando la dirección en la que hay que marchar.

BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles (1985). *Posterior Analytics*, Princeton University Press.
- Aristóteles (1985). *Topics*, Princeton University Press, 1985.
- Bartomeu, Montserrat, *et. al.* (1996). *Epistemología o fantasía*. México: UPN.
- Bartomeu, Montserrat, *et. al.* (1995). *En nombre de la pedagogía*. México: UPN.
- Blanché, Robert (1973). *La epistemología*. Barcelona: Oikos-Táu.
- Brown, Harold I. (1998). *La nueva filosofía de la ciencia*. Madrid: Técnos.
- Bunge, Mario (1997). *La epistemología*. México: Siglo XXI.
- Carr, David (1998). *Education, Knowledge and Truth*. Londres: Routledge.
- Descartes, René. *Meditaciones metafísicas*. Buenos Aires: Aguilar, 1980.
- Foucault, Michel (1979). *Microfísica del poder*. De la Piqueta.
- Foucault, Michel (1999). *Las palabras y las cosas*, México: Siglo XXI.
- Goldman, Alvin I. (1979). *Justification and Knowledge*. Dordrecht: Reidel.
- Haack, Susan (1993). *Evidence and Inquiry*, Blackwell: Oxford.
- Heidegger, Martin (2001). *Introducción a la Filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Kant, Immanuel (1986). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Losada.
- Kim, Jaegwon (1988). "What is Naturalized Epistemology?", en *Philosophical Perspectives*. Ridgview: California.
- Kornblith, Hilary (1985). *Naturalizing Epistemology*. Cambridge: The MIT Press.
- Koyré, Alexander. *Estudios de historia del pensamiento científico*. México: Siglo XXI.

- Kuhn, Thomas S. (2002). *Estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Laudan, Larry. (1997). “La teoría de la investigación tomada en serio”, en Velasco, Ambrosio (comp.) *Racionalidad y cambio científico*. México: Paidós-UNAM.
- Lecourt, Dominique (1973). *Para una crítica de la epistemología*. México: Siglo XXI.
- Marrou, Henri I. (2000). *Historia de la educación antigua*. México: FCE.
- Santiago, Héctor (2000). *El dilema de la pedagogía: ¿arte o ciencia?* México: UPN.
- Sosa, Ernest (1991). “The Coherence of Virtue and The Virtue of Coherence”, en *Knowledge in Perspective*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.
- Toulmin, Stephen (1961). *Forsight and Understanding*, New York: Harper and Row.
- (1985). *Los presocráticos*, trad. Juan David García Bacca, México: FCE.

SOCIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO Y CURRÍCULUM

DAVID VÁZQUEZ HERNÁNDEZ

Hay como un reclamo general, ambiental, porque toda tentativa de explicar lo que ocurre en cualquier campo de lo real descansa sobre bases teóricas firmes; en ciertas disciplinas se exige, incluso, aunque de manera un tanto mecánica, que se explique, antes de empezar a hacer nada, el “marco teórico” en el que se actuará.

NOÉ JITRIK, 1987.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas el conocimiento científico ha dejado de ser un campo intocable, incuestionable, garantía de racionalidad, progreso y bienestar para la humanidad. Han surgido un gran número de voces críticas con respecto al conocimiento y a la ciencia. La ciencia se ha desarrollado y sus conocimientos han progresado. Un crecimiento tan grande ha tenido muchos y variados efectos no sólo en campos particulares de la investigación y la industria, sino en una gama enorme de aspectos de la vida cotidiana, llegando a transformar los hábitos y costumbres de sociedades enteras. En este sentido, el currículum en general y el universitario en particular, no han sido ajenos a los

cambios y transformaciones que modifican –a veces de manera dramática– los contenidos y las prácticas de los establecimientos universitarios.

El significado de estos términos ha ido tomando mayor amplitud. Conocimiento no es ya solamente correspondencia con la verdad objetiva, ni tampoco ciencia es solamente un conjunto de teorías ciertas y verdaderas: son además relaciones de poder, ideologías, instituciones. Todo ello hace que el antiguo halo de “divinidad” y desinterés que rodeaba los conceptos conocimiento y ciencia haya ido desapareciendo.

Creo que en la actualidad, y eso lo intentaremos mostrar, el saber sobre la sociología del conocimiento nos puede proporcionar una ruta, un camino para la comprensión sobre el problema del conocimiento, llámese científico, educativo u otros, sobre su construcción y legitimación, sobre sus implicaciones. Esta postura que propongo no es simplista, ni arbitraria, debo explicarla.

La sociología del conocimiento hace ya varios años que constituye una rama establecida dentro del espacio científico de la sociología. Es usual considerar el libro *Ideología y Utopía*, de K. Mannheim (1929),¹ como el texto fundamental que sintetiza a una larga tradición y genera un programa de investigación aún abierto a la polémica y a la discusión. Este reconocimiento al carácter constituido de la sociología del conocimiento se ha plasmado al convertirse en una asignatura de enseñanza en algunas facultades de Sociología y no en pocas facultades de Filosofía, sobre todo en Francia, Alemania y España.

De ahí la necesidad de proponer una revisión urgente y un debate en el contexto universitario, en la Universidad Pedagógica Nacional ante una comunidad preocupada por el quehacer

¹ Versión original de 1929.

educativo y académico, que nos conduzca a reconocer en la sociología del conocimiento una disciplina de relevante importancia para la investigación.

EL PROBLEMA DEL ESTATUTO TEÓRICO DE LA SOCIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO

La sociología del conocimiento es una de las subdisciplinas de la sociología de más compleja definición y delimitación hasta tal punto que se ha cuestionado, si la sociología del conocimiento es teóricamente posible.

Arthur Child (Remmlig, 1973:115), en una *genuina preocupación sobre el conocimiento*, al preguntarse sobre el problema del origen y la validez de la sociología del conocimiento admite que para responder a este cuestionamiento, es necesario hacerlo en un sentido que va más allá que el epistemológico analítico, ya que responder a ello implica involucrar un criterio de orden social más amplio : “...tiene que ver con la *legitimidad* de todas las formas que puede adoptar la aproximación del pensamiento en términos de una *matriz social*. (...) De ahí que para investigar el problema debe acudir al modo general de *interpretación*”. Su respuesta no es concluyente, por la complejidad del problema.

Tras él, C. Wright Mills (1964) y D. Philips han trabajado sobre el mismo problema, con resultados tampoco definitivos. De ahí que algunos autores se hayan negado a ofrecer una definición de la disciplina (Curtis y Petras 1970:7) o que las definiciones de los trabajos clásicos adolezcan de una enorme vaguedad así se trataría de “un análisis de las relaciones entre conocimiento y existencia” (K. Manheim, 1929:264), o bien “un análisis de las relaciones entre el conocimiento y la cognición y la existencia

social” (Grünwald, cit. en Iggers; 60), o de “un saber que concierne, primariamente a las relaciones entre el conocimiento y otros factores existenciales en la sociedad o en la cultura” (R. K. Merton, 1964). En definitiva la sociología del conocimiento pone en relación el conocimiento y la sociedad, y como definición, es de una enorme ambigüedad.

El problema anterior nos remonta, necesariamente, al debate teórico sobre las ciencias sociales, al cuestionamiento sobre el estatuto del conocimiento científico a raíz del surgimiento de la perspectiva post-positivista, que generó una postura epistemológica que comenzó a desconfiar de la “objetividad”, de la “neutralidad” y del “método” que postulaba el positivismo. En efecto, en el curso de los últimos cuarenta años de análisis epistemológico que va de Popper a Lakatos y de Kuhn a Feyerabend, aun a pesar de las diferencias que mantienen entre sí, coinciden en mostrar que: “... ningún *hecho* es independiente de una *teoría implícita de la observación* que lo constituye y que *instruye* al observador sobre lo que debe *ver* cuando se encuentra frente a un conjunto de estímulos *distales* dados. Eso significa que lo que llamamos un *hecho* siempre se constituye desde una particular *interpretación* de un conjunto de estímulos relativamente amorfos” (Toledo).

Cuando hablamos del estatuto del conocimiento cabe preguntarse, ¿estaremos ante una imagen del conocimiento *científico* que se ha convertido en *la* imagen del conocimiento y que valoramos a partir de *una científicidad*, es decir, la dominante? ¿No estaremos, ante una *reducción de la imagen del sujeto* que se ha convertido en *la* imagen del sujeto y que se volvió la dominante? El tratamiento de suyo es complejo y delicado.

En primer lugar, cabe preguntar por qué cuando hablamos del conocimiento no sabemos si se alude a todo tipo de conocimientos o sólo a aquellos que han alcanzado *socialmente un estatuto teórico*

al haber sido identificados como *conocimientos ciertos*. El término conocimiento abre un campo semántico amplio, cuya complejidad se manifiesta en el desarrollo de la sociología del conocimiento. ¿Es el conocimiento *el objeto material* de la sociología del conocimiento? ¿Y la interpretación y significación del conocimiento por parte del sujeto, que papel desempeña?

En segundo lugar, es importante cuestionarse por qué el tema central de la sociología del conocimiento lo ha constituido la identificación de la *ideología o de los valores* y su separación de los *conocimientos fácticos*, y no sabemos si es posible la eliminación teórica de los juicios de valor. Y entonces habrá que preguntar en un sentido weberiano: ¿Es posible una construcción de conocimiento científico social libre de valores?, si la respuesta es afirmativa ¿a partir de que criterios de demarcación?

Y en tercero, saber por qué el primer y más válido conocimiento lo constituyen los criterios de validez del conocimiento, es decir, el conjunto de métodos y procedimientos o de condiciones necesarias y suficientes a través de los cuales se separa socialmente lo cierto de lo falso. Si los criterios de validez son un tipo de conocimiento, ¿por qué no incluirlos como problema de la sociología del conocimiento? y si lo anterior es posible ¿qué relación o relaciones existen entre la sociología del conocimiento y la epistemología?

Dado que este trabajo no aspira a resolver problemas de tal envergadura, pero sí a enunciarlos, solamente me limito a proponer que el estatuto teórico de la sociología del conocimiento debe ser construido en el plano del debate crítico social y en el de la argumentaciones analíticas, en primera instancia por la propia disciplina involucrada en un nivel de orden teórico: la sociología del conocimiento y por todas aquellas disciplinas que se preocupan por dar cuenta de las condiciones necesarias para que surja

y se desarrolle la ciencia, entre ellas la filosofía de la ciencia y la epistemología, las cuales nos permitan aclarar los problemas centrales de la constitución de la sociología del conocimiento como ciencia.

EL PROBLEMA DEL CONOCIMIENTO

En este sentido, es necesario aclarar la falta de precisión que han otorgado los sociólogos del conocimiento al término, que en principio define el objeto de indagación. Ya que desde el propio K. Manheim según una crítica emitida por Von Schelting en 1936 (Manheim, cit. en Von Schetting, 1936:612) subsume el concepto *Wissen* en una heterogeneidad de fenómenos tales como: normas, éticas, estéticas, creencias políticas y religiosas, juicios científicos, etc.; o como Merton : “La palabra conocimiento hay que interpretarla ciertamente de manera muy amplia, ya que los estudios de esta zona han tratado virtualmente de toda la gama de productos culturales (ideas, ideologías, creencias jurídicas y éticas, filosofía, ciencia, tecnología)” (Merton, 1964:454); o bien la influencia del marxismo con la contraposición entre estructura y superestructura, que incluye todo tipo de ideas (éticas, estéticas, morales, educativas, etc.), e incluso a las instituciones (Estado) en esta última, y que provoca una confusión entre los términos conocimiento e ideología. De tal manera que el término conocimiento parece ser que se ha restringido a un tipo específico de ideas.

Para Lamo de Espinosa, González García y Torres Albero el problema se traslada a cinco distinciones de cortes analíticos del concepto conocimiento, *Conocimiento y valoración, verdad y error, saber y conocer, conocimiento como stock y como flujo, lo que es*

conocimiento y lo que pasa por conocimiento (Lamo de Espinosa *et al.*, 1994:Cap. 3).

Dichos autores señalan la importancia de elaborar una distinción entre lo que es un juicio de hecho y un juicio de valor, en un sentido lógico. El primero, afirman, define al conocimiento como un conjunto de creencias que sabemos, por criterios de razón que son ciertas. En el segundo, el conocimiento se opone a la afectividad, a la volición, a lo pasional. El conocimiento fáctico separa el conocimiento correcto del que no lo es, y el conocimiento ético se encarga de afirmar lo que es justo, prudente o acertado. De aquí que la sociología del conocimiento debe ser separada de la sociología de la moral o de la sociología de la sensibilidad delimitando claramente su objeto de estudio.

La tradición de la sociología del conocimiento alemana² se ha ocupado precisamente de ello. El problema de cómo se genera el error en el conocimiento o cómo se alcanza y qué factores intervienen en su creación.

Señalan a su favor también un argumento de tipo histórico: “La génesis de las ideas morales y éticas o el desarrollo de la literatura, la música, el arte o la sensibilidad responden a procesos sociales propios y claramente diferenciables de la génesis del conocimiento, razón por la cual sus historias son distintas. El hecho de que el progreso pueda predicarse del desarrollo de los conocimientos, pero no del desarrollo ético o estético, muestra que unos y otros fenómenos (el conocimiento y la sensibilidad) aun claramente relacionados, responden a causas distintas.”³

Ahora bien, aunque la distinción entre conocimientos fácticos y juicios valorativos es útil para establecer un criterio de demar-

² Manheim, Schulze, Scheler, Remmling.

³ *Ibidem*, p. 75.

cación, el problema entre la distinción de conocimiento y error se torna complejo, justamente porque la tradición alemana de la sociología del conocimiento se ha ocupado *del error*, de la falsa conciencia, de la ideología, es decir de *la sociología del error*. Y aunque ello nos permite definir *a priori* lo que es cierto de lo que no lo es, por otro lado, nos lleva a reflexionar que en el desarrollo de la humanidad cada sociedad ha considerado como *ciertos* a un tipo de conocimientos y los ha ido transformando con el paso del tiempo, que los criterios de certeza no son únicos ni inamovibles, y que, por el contrario, se multiplican y varían de sociedad a sociedad. Y entonces: ¿que sucede cuando se trata de valorar las afirmaciones de las comunidades dentro de una misma sociedad, por ejemplo las religiosas, las científicas, o las de los medios de comunicación? ¿Cuáles conocimientos son ciertos y cuáles no?, ¿por qué tienen más valor unos que otros? Así la sociología del conocimiento debiese de extenderse nuevamente a relacionarse con la sociología de la religión, la sociología de la ciencia, la sociología de los medios de comunicación.

Lo anterior nos obliga a preguntarnos: ¿Es posible o no el *conocimiento* como objeto de estudio de la sociología del conocimiento? Para intentar responder brevemente esta cuestión debemos trasladarnos, al problema de la construcción social del conocimiento.

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO

Ya sea en el arte, en la literatura o en la ciencia, el *creador* se percibe como alguien *inspirado* o *genial*, que vive en la soledad, en la revelación, o en la oscuridad, es decir al margen de otros seres humanos o de la sociedad. Esta imagen, que contribuye al embellecimiento de

la idea del *genio* niega el papel del contexto social en el proceso de invención del conocimiento, fue prevalecida durante mucho tiempo en algunos escritos, incluso por historiadores y científicos, pero sobre todo en el *imaginario popular*.

Una reacción contra esa concepción teológica y simplista, fue llevada a cabo por algunos sociólogos que procuraron establecer que los descubrimientos e inventos podrían tener determinantes sociales (Brannigan, 1981).⁴ El surgimiento de estos nuevos enfoques sociológicos del conocimiento puso fin al dominio del estudio del conocimiento, de su lógica y de las reglas que lo fundan, a las solas competencias de los filósofos, de los epistemólogos y a veces de los historiadores. Solamente los conocimientos y las creencias habituales, los conocimientos de las sociedades primitivas constituían el objeto de análisis sociológicos o antropológicos.

Hoy es pertinente aceptar que la sociología del conocimiento pudo surgir después de que la sociedad hubo generado *el constructo social del conocimiento*. Este *constructo social es un acontecimiento producido por nuestra cultura occidental*, sólo aquello que puede ser considerado ciencia es un conocimiento pleno y legítimo. *La ciencia ha pasado a ser el criterio de delimitación del conocimiento*, de aquello, que con certeza, sabemos. Hasta el punto de que otros tipos de saber –los educativos, por ejemplo–, o bien se presentan a sí mismos como ciencia o, al contrario abandonan toda pretensión de erigirse como conocimientos y se presentan como creencias o reglas de conducta ética. Incluso el conocimiento de sentido común, el conocimiento popular, es públicamente aceptado si y solo si se presenta como ciencia divulgada. “... De modo que la identificación entre conocimiento y ciencia no es una imposición

⁴ Versión al español de M. Olivier.

que hacemos sobre la realidad social, sino, al contrario, **una imposición de la misma realidad** que ha generado un subsistema social –la ciencia– encargado precisamente de establecer los límites entre lo cierto y lo falso” (Lamo de Espinosa *et al.*, 1994:79).

Anteriormente los sociólogos no ponían en duda la concepción del conocimiento científico heredado por los positivistas o los neopositivistas (empirismo lógico del círculo de Viena) que dominó durante el siglo XIX y comienzos del XX. Esta concepción consideraba a la ciencia como producto de procedimientos perfectamente lógicos, que crecía por acumulación, que comprendía los hechos reduciéndolos a sus elementos y que concluía con conocimientos objetivos. La crítica al positivismo y al cientificismo permitió tratar el análisis social de los contenidos del conocimiento científico. A partir de entonces, los conocimientos que parecen más válidos, mas certificados son sometidos al análisis sociológico.⁵

Dado el planteamiento anterior, concluimos parcialmente, si entendemos al conocimiento en un sentido amplio como *un saber (pasivo, no consciente, real)*, en tal caso la sociología del conocimiento acaba por identificarse con la sociología en toda su extensión, con el riesgo de perder su objeto de estudio. O bien, limitamos al *conocimiento a aquel que es consciente de serlo* y entonces éste se identifica con la sociología de producción de certezas, y por tanto con la sociología de la ciencia en un sentido amplio. Y, por ende, es pertinente aclarar, que no se trata de limitar el objeto central de la sociología del conocimiento a *lo que es ciencia*, sino a *aquello que es tenido por ciencia*, lo sea o no, y por supuesto, no es lo mismo la ciencia de los científicos, que la del hombre común, si bien para ambos, conocimiento es ciencia.

⁵ Kuhn, T. R. K. . Merton, D. Bloor, B. Barnes, B. Latour, M. Mulkey.

Hasta aquí una breve explicación de algunos de los problemas que confronta la sociología del conocimiento, sería un trabajo de desarrollo extenuante hablar de las diferentes corrientes de pensamiento que han ido surgiendo en su historia. Sin embargo en esta explicación sumaria es importante reconocer que la sociología del conocimiento y la sociología científica nos acercan a los conocimientos bajo una luz diferente: la imagen que de allí surge probablemente sea menos pura de lo que pensábamos con respecto al conocimiento, menos ideal de lo que hacen creer ciertas ideologías científicas, menos alejadas de las demás actividades humanas, incluidas las educativas, con menos certezas, pero con mayor comprensión de la *construcción social del conocimiento*.

CURRÍCULUM, CONTENIDOS Y CONOCIMIENTO

Uno de los problemas centrales del currículum es determinar qué es el conocimiento y cuáles son aquellos que merecen ser incluidos en un programa de estudios. En la tradición pedagógica se han cuestionado algunos de los elementos del currículum, como son: la metodología, los objetivos, la evaluación, etc., en tanto que el contenido en la práctica, parece ser, ha quedado intocable.

Tratar este tema requiere responder a otra serie de preguntas: ¿Qué es el contenido (conocimiento)? ¿De qué manera se construye? ¿Existe una única forma de seleccionarlo, organizarlo y evaluarlo? ¿Qué rol desempeñan las disciplinas en su selección? ¿Cuál es la forma de enseñar y evaluar un conocimiento disciplinario? ¿Quién determina y bajo que criterios se determina un conjunto básico de contenidos? Preguntas que a mi manera de pensar, pueden tener respuesta a partir de un análisis sociológico del conocimiento.

En el campo curricular tradicional, por contenidos se entendía, una selección del conocimiento científico, estructurado en las disciplinas académicas que eran consideradas como las formas de elaboración de la experiencia humana, con capacidad para ofrecernos una adecuada comprensión del mundo. En la actualidad se ha producido un cambio de forma de lo que por contenidos se puede entender “... algo más que una selección de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos del saber elaborado y formalizado...” (Sacristán, 1988:65).

Esta ampliación del concepto de contenido se relaciona con una interpretación de la escuela como una agencia de transmisión cultural y del currículum como un proyecto cultural de la sociedad. Esta postura del *currículum cultural*, implica que la escuela tiene muchas misiones a cumplir y que solamente algunas de ellas se relacionan directamente con la transmisión de conocimiento científico y técnico: “ Al asumir que la escolaridad va más allá de la transmisión de conocimientos, la justificación del currículo no puede quedarse en criterios de representatividad de lo seleccionado respecto de la cultura académica, sino apoyarse, muy fundamentalmente, en otros de carácter social y moral dado que lo que se busca con su implantación es un modelo de hombre y ciudadano” (Sacristán, 1992:172-203).

En tanto el currículum está entre el contexto de producción y el de reproducción de la cultura, contendrá los principios para realizar una selección de los conocimientos y habilidades a transmitir, una organización de los mismos, de sus métodos y de las formas en que serán transmitidos para asegurar su adquisición. Y, aunque tales principios no siempre son explícitos su análisis es fundamental para indagar respecto a los conocimientos considerados legítimos. Cuáles deben ser incluidos y cuáles excluidos, cuáles son aceptables y cuáles inaceptables, y sobre todo mostrar bajo qué criterios sociales.

EL CURRÍCULUM COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL. LA NUEVA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Mientras que en Estados Unidos la crítica del currículum tomaba como referencia las perspectivas tradicionales, la organización del conocimiento con una finalidad eficientista, en Inglaterra la publicación de *Knowledge and Control* bajo la dirección de Michael Young (1971), marcaba el inicio de una crítica sociológica, que pasaría a ser conocida como la “Nueva sociología de la Educación” (NSE).

Para esta perspectiva sociológica, el contenido del currículum se consideraba como un producto social y que, por tanto, habría de analizarse como una construcción socio-histórica y tratarse como negociable, legítimamente criticable y discutible, sujeta a influencias políticas en donde las diferencias en la posesión de conocimiento y la capacidad de hacer valer sus posiciones de los diferentes grupos socio-culturales había de incluirse como relevante (Young, 1971; Bernstein, 1993); Lundgren, 1992); Apple, 1986; Popkewitz, 1991).

El programa de la (NSE), tal como lo formuló Young, tomaba como punto de partida el desarrollo de la sociología del conocimiento. La tarea consistía en destacar el carácter socialmente construido de las formas de conocimiento, así como sus estrechas relaciones con las estructuras sociales, institucionales y económicas. “En el cuadro teórico trazado por Young, la sociología del conocimiento escolar prácticamente coincidía con la sociología más general del conocimiento (...) primero debía analizar el conocimiento escolar y el currículum existentes como invenciones sociales, como el resultado de un proceso que implica conflictos y disputas sobre qué conocimientos debían formar parte del currículum (...) En suma, el objetivo de la NSE, era el análisis de

las conexiones entre el currículum y poder, entre la organización del conocimiento y la distribución del poder.” (Tadeu da Silva, 2001:81-82).

Es importante considerar entonces que para la NSE, el contenido (conocimiento) no era solamente un asunto epistemológico, esta perspectiva sociológica permitía analizar al conocimiento escolar como diversos procesos de selección, de distribución, de clasificación, de valoración y de transmisión. O dicho de otro modo, lo que le interesaba a la sociología del conocimiento era problematizar al conocimiento, no como una selección *pura*, sino encontrar y explicar las relaciones de poder detrás de los principios de selección y organización de dicho conocimiento.

El supuesto del que se partió es que existe una relación dialéctica entre el acceso al poder y la oportunidad de legitimar ciertas categorías dominantes al tiempo que los procesos a través de los que se establece la disponibilidad de tales categorías para determinados grupos les capacita para ejercer el poder y control sobre otros grupos. De este modo, aquellos que están en posiciones de poder tratarán de definir lo que ha de ser considerado como conocimiento válido, quién tendrá acceso a él y a través de qué vías.

La relación más explícita entre organización del conocimiento y orden institucional dominante habría que buscarse en la estratificación del conocimiento. Cuando el conocimiento está altamente estratificado habrá claras diferencias entre lo que cuenta como conocimiento valioso y lo que no; en función de estos criterios se decidirá su inclusión o exclusión del currículum.

Aunque las perspectivas presentadas por P. Bordieu; B. Bernstein; G. Esland; N. Keddie, en *Knowledge and Control*, no eran homogéneas. Este ejercicio de análisis sí representó una postura sociológica del conocimiento curricular, debido a que:

- 1) Se buscó analizar al currículum como una construcción social, que reflejara las tradiciones culturales y epistemológicas de los grupos subordinados y no sólo la de los grupos dominantes.
- 2) Evidenció las relaciones subyacentes entre el conocimiento, la economía y la política al criticar las categorías curriculares, pedagógicas y de evaluación utilizadas por los educadores, mostrando su carácter histórico, social, contingente y arbitrario.
- 3) Utilizó como categorías centrales las formas de estratificación y atribución de prestigios existentes, como, por ejemplo, la que divide las ciencias y las artes.
- 4) Se generó una propuesta a partir de la cual el currículum pudiese fundamentarse en la idea de construcción social, como una perspectiva sociológica central del conocimiento.

PROLONGACIÓN MÁS QUE CONCLUSIÓN

Decíamos, al comienzo, que buscamos contribuir al debate del conocimiento con una visión epistemológica pluralista sobre los problemas educativos y pedagógicos que incluya un punto de vista sociológico. Es innegable que no existe una teoría o una postura única que pueda explicarnos la naturaleza dinámica del conocimiento. Hay al menos dos orientaciones, quizá las más influyentes, y que al mismo tiempo representan posiciones opuestas sobre la naturaleza del conocimiento: la perspectiva filosófica y la perspectiva sociológica.

La primera, que de manera general, tiene como objeto de estudio la búsqueda de un conocimiento válido, con características epistemológicas, que le confieren objetividad y normatividad

puesto que se entiende que el conocimiento no está influenciado por un ámbito social y su validez teórica responde a criterios elaborados a partir de argumentos abstractos-lógicos-experimentales. En esta concepción no hay criterio de utilidad para el conocimiento. El análisis social de la génesis del conocimiento nada podría decir sobre la validez de los conocimientos.

La segunda afirma que los conocimientos emergen en condiciones sociales particulares y concretas, es decir, que el sujeto de conocimiento es un sujeto empírico e histórico y que cada forma social genera sus propios conocimientos. Esta afirmación tiene una implicación y es que lo que es conocimiento válido para una forma social no lo es para otra.

Entonces, ¿qué conocimiento es válido?, ¿qué queda de la objetividad si ni la subjetividad es alcanzable? ¿Cómo pensar el conocimiento base de todo el posterior desarrollo de la educación? ¿Cómo pensar en la mejora educativa de nuestros planes y programas de estudio? ¿De nuestras instituciones, de nuestros alumnos, de nuestros conocimientos?

Tal vez lo que en el fondo subyace, es la amenaza de legitimidad que supone cuestionar el valor del conocimiento, el diálogo es imposible si los argumentos de una perspectiva y otra son de distinta naturaleza.

BIBLIOGRAFÍA

- Angulo, José Félix, y Nieves Blanco (coords.) (2000). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- Brannigan Augustine (1981). *Los fundamentos sociales de los descubrimientos científicos*. París: PUF.
- Curtis E. y J. W. Petras (1970). *The Sociology of Knowledge*. N.Y.: Praeger.

- Iggers, George G. en “Elements of a Sociology of Ideas in The Saint-Simonian Philosophy of History”.
- Lamo De Espinosa, Emilio, González, José María, y Cristóbal Torres (1994). *La sociología del conocimiento y de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Manheim, K. (1964). *Ideología y Utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*. Aguilar: Madrid.
- Mardones, J. M., y N. Ursua (1987). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para una fundamentación científica*. México: Fontamara.
- Merton R. K (1964). “La sociología del conocimiento”, en *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mills, C. Wright (1964). *Poder, política y Pueblo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Olivé, León (2000). *El bien, el mal y la razón. Facetas de la ciencia y de la tecnología*. México: Paidós.
- Olivier, Martín (2003). *Sociología de las ciencias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Remmling, W. G. (1973). *Hacia la sociología del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sacristán, Gimeno (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sacristán, Gimeno y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tadeu da Silva, Tomaz (1999). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Toledo U. “¿Una epistemología del trabajo social?”, en *Cinta de Moebio No. 21*. Facultad de Ciencias sociales de la Universidad de Chile.
- Von Schelting Alexander (1936). *American Sociological Review*. 1, 612.
- Young, M. (1971). *Knowledge and control*. London: Collier Mc Millan.

LA CATEGORÍA DE “PROGRESO” EN LA EDUCACIÓN DE LA MUJER EN MÉXICO: 1889-1891

MA. GUADALUPE GONZÁLEZ Y LOBO

Cuando nos acercamos a la historia de la educación de finales del siglo XIX encontramos en diversos discursos y textos que se utiliza con frecuencia el término *progreso* el cual no fue exclusivo de este campo ya que la idea de progreso estuvo presente en diversos medios, por ejemplo el lema del gobierno en el poder, en la etapa que hemos elegido, era el principio comtiano de: “orden y progreso”.

Para la reflexión que aquí queremos hacer nos interesa entender cuándo se utiliza para el ramo de la educación y particularmente analizar si la idea de progreso generada por los intelectuales de los siglos XVIII y XIX estuvo presente en los debates y resoluciones de los Congresos Nacionales de Instrucción Pública de 1889-90 y 1890-91, que normaron y prescribieron sobre la educación que debía ofrecer el gobierno para todos los individuos.

Entender qué se percibía por progreso en el momento histórico señalado es crucial si lo que deseamos es hacer una lectura justa y comprender si las resoluciones votadas por los integrantes de los

Congresos realmente significaron el progreso que esgrimían, en este trabajo específicamente hacia la mujer. Lo primero que tenemos que hacer es acercarnos a los que a través de sus reflexiones y escritos fueron construyendo el concepto para después constatar si éste realmente fue un reflejo del tema elegido.

LA IDEA DE PROGRESO

En la búsqueda por un texto que proporcionara la historiografía de la idea de progreso encontramos la obra de Robert Nisbet que proporciona una revisión crítica y argumentación histórica sobre los personajes, textos y concepciones que utilizaron filósofos e ideólogos sobre el tema.

Según Nisbet (1991), la idea de progreso alcanzó su auge en el período que va de 1750 a 1900 tanto en la mentalidad popular como en los círculos intelectuales y de haber sido una de las ideas importantes de la civilización occidental, pasó a convertirse en la idea dominante en la que las ideas como igualdad, justicia social y soberanía popular convivían y se desarrollaban. “Gracias a la idea de progreso, las ideas de libertad, igualdad y soberanía popular dejaron de ser anhelos para convertirse en objetivos que los hombres querían lograr aquí en la tierra.” (Nisbet, 1991:243).

A partir del siglo XVIII se explica el progreso mediante fuerzas humanas y naturales, ya no dependerá de Dios, dando inicio a la secularización de la idea de progreso, convirtiéndolo en un proceso histórico movido y mantenido por causas puramente naturales. Si bien había hombres que basaban su fe en principios físicos o biológicos, en principios económicos y tecnológicos e incluso religiosos o metafísicos, todos tenían fe en el progreso.

Los ideólogos del progreso sostenían que la humanidad había avanzado en el pasado y que seguía y seguiría avanzando en el futuro, sin embargo se aprecian dos posiciones en cuanto al significado de la palabra avanzar, estrechamente relacionadas pero distintas según Nisbet. Por un lado están los autores que pensaban que el progreso consistía en el hecho de que en el lento y gradual perfeccionamiento del saber en general, de los diversos conocimientos técnicos, artísticos y científicos, de las múltiples armas con las que el hombre se enfrenta a los problemas que plantean la naturaleza o el esfuerzo humano por vivir en sociedad. Para éstos el carácter mismo del conocimiento consistía en avanzar, mejorar y perfeccionarse (Nisbet, 1991:20). La segunda tendencia se centra en la situación moral o espiritual del hombre en la tierra, en su felicidad, su capacidad para liberarse de situaciones incómodas provenientes de la naturaleza o de la sociedad y por encima de todo en su serenidad o su tranquilidad. Avanzar significaba conseguir en la tierra las virtudes morales o espirituales así como el perfeccionamiento de la naturaleza humana.

Así, mientras para los primeros se busca el perfeccionamiento del conocimiento objetivo, para los segundos es el perfeccionamiento de la naturaleza humana.

LA EDUCACIÓN COMO INSTRUMENTO DEL PROGRESO

De entre los filósofos que escribieron sobre la educación como una herramienta básica para el progreso anhelado elegí a cinco de ellos por su reconocida trayectoria en el tema a tratar. Se ha considerado a Anne-Robert-Jacques Turgot como el primer filósofo que escribió hacia 1750 acerca de la nueva idea de progreso. Él afirmaba que *“las artes y las ciencias eran los verdaderos patrones para*

medir el progreso” y que el objetivo principal del progreso humano era conseguir la libertad, –de las mujeres, los esclavos y los seres sometidos en todos los órdenes– como un marco de la creatividad humana en todas sus manifestaciones, vinculando el concepto de libertad con el de progreso. Es el primero en decir que las diferencias que se apreciaban en la sociedad eran sobre todo diferencias en la escala de progreso, asumiendo la existencia de diversos grados de avance en ese progreso. Por esto, al hacer un estudio sobre el progreso había que entender qué tipo de sociedad precedía históricamente al fenómeno estudiado para preguntarse si existían cambios y si éstos podían considerarse como avances o adelantos.

Como filósofo del progreso y economista teórico y práctico, estableció la relación de dependencia que había entre el progreso económico y el intelectual y afirmó que ambos dependían de la libertad que gozaran los individuos. En los siglos XVIII y XIX la fe en el progreso y la fe en lo que hoy día conocemos como crecimiento económico eran consideradas semejantes.

Otro autor que llamó nuestra atención es Adam Smith para el cual el talento se daba en igual medida en todos los seres humanos, *las diferencias que se observaban en el talento natural entre los individuos obedecía a las diversas costumbres y a la diferente educación*. La causa de las diferencias sociales era la diversa propensión a relacionarse entre hombres de diferentes profesiones, disposición que originaba el crecimiento y progreso de la división del trabajo, uno de los aspectos fundamentales de una sociedad próspera. Según Smith, las naciones que más progresaban lo hacían gracias a esta división del trabajo y al desarrollo de los talentos individuales que a través de la educación emergen.

Para Condorcet, la ciencia era el “ancho camino dorado” que conducía hacia la perfección y el espíritu igualitario que dominaría

el futuro, por lo que *era necesario educar al individuo* para destruir las supersticiones, sobre todo las que fomentaban las diversas religiones, “No hay ningún sistema religioso ni ninguna extravagancia sobrenatural que no se base en la ignorancia de las leyes de la naturaleza” (Condorcet, cit. en Nisbet, 1991:295), así que el primer paso para transitar al progreso sería la adquisición del conocimiento científico y el desarrollo de la razón a través de la educación laica. Sostenía que había que enseñar a todos los individuos, sin excepción, las leyes y técnicas del conocimiento científico, lo mejor posible entre toda la población del mundo. Una educación administrada de forma conveniente corregiría la desigualdad natural de las facultades individuales. Los beneficios del progreso se reflejarían en la perfección de la raza humana.

En cuanto a la perfección, Tomas Malthus opinaba que ningún gobierno podía aspirar a ella si no hacía lo necesario para *instruir al pueblo*.

Los escritos de Spencer son considerados a finales del siglo XIX como bases del liberalismo. Su influencia en los aspectos sociales y económicos se debió a su fe en el individuo, su racionalismo y la necesidad de progreso en todo el mundo en pro de una ampliación de las libertades del individuo. Creía que la libertad era un elemento imprescindible para el progreso y en que el objetivo del progreso era la realización cada vez más amplia y profunda de la libertad. Sostenía que el progreso no era un accidente, no era algo que estuviera bajo el control de los hombres, sino que era una beneficiosa necesidad (cit. por Nisbet, 1991:337).

Comte denunciaba la miseria y la angustia espiritual en la que se encontraba Europa. Para él, la cristiandad había dejado de ser autoridad espiritual e intelectual, por lo que se requería un nuevo sistema de pensamiento. “El proyecto de Comte era intelectual, racionalista, científico pero también espiritual y moral” (Com-

te, cit. por Nisbet, 1991:355). No era posible establecer ninguna clase de orden y menos conseguir que durara si no se trataba de un orden plenamente compatible con el progreso y no se podía conseguir éste si no buscaba la consolidación del orden. Une los principios de orden y progreso en una sola ley. Según este autor, la concepción del progreso como ley científica invariable sólo aparecía en la nueva ciencia que él llamó Sociología. Al describir cómo sería la vida en la sociedad positivista comenta que la educación empezará en el seno de la familia y seguirá luego en la escuela y la universidad o instituto. A diferencia de los autores arriba mencionados, Comte desprecia lo que él llama dogmas metafísicos: libertad, igualdad y soberanía popular, y será el orden, la estabilidad y sobre todo la autoridad espiritual a lo que le prestará importancia. Esta autoridad será la que tenga como principal tarea la dirección de la educación, por la que tenía un gran respeto.

¿INFLUYERON ESTAS IDEAS DE PROGRESO
EN LOS EDUCACIONISTAS MEXICANOS QUE INTEGRARON
LOS CONGRESOS NACIONALES DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA
DE 1889-90 Y 1890-91?

Primero debemos acercarnos a los señalamientos que hicieron algunos de los integrantes de los Congresos educativos en los cuales se utilizó el término “progreso”.

Justo Sierra en su discurso inaugural para el primer Congreso Nacional comentaba:

Nuestros padres nos legaron la independencia y la libertad y obligados estamos a conservar tan valiosa herencia y aumentarla con lo que aquellos no pudieron legarnos. Con la reforma, que está ya conquistada, con la paz

y como fruto de ésta el progreso moral y material. Ese progreso tiene que descansar sobre la escuela; fundarse en la instrucción popular; pero en la Escuela Nacional, en la instrucción homogénea, dada a todos, y en toda la extensión de la República, al mismo tiempo, en la misma forma, según un mismo sistema y bajo las mismas inspiraciones patrióticas que deben caracterizar la enseñanza oficial (...) El Estado tiene en sus manos la instrucción de la juventud mexicana y á él toca cambiar la faz de la República, unificando su acción, y preparando á las generaciones futuras para que completen la obra de paz y progreso que, bajo tan buenos auspicios ha iniciado la generación actual” (Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, 1889-1890:III-IV).

En otra intervención durante el Congreso, Sierra apuntaba que la escuela primaria era la piedra angular de la cultura social ya que por ella pasaban obreros, campesinos, comerciantes, artistas, médicos, abogados, ingenieros, etc. Ofrecer a los individuos por igual el conocimiento de la naturaleza era propiciar igualdad, democracia, civilización y progreso, la ciencia en su forma elemental era un medio indispensable de educación.

La lectura de estos fragmentos nos permite deducir que Sierra había leído a algunos de los autores arriba mencionados. **1.** Cuando habla de la libertad, la cual hay obligación de conservar y aumentar, estamos frente al objetivo principal del progreso. **2.** Al mencionar la paz, la cual fructifica en el progreso moral y material nos recuerda a Comte, cuando mencionaba que en el nuevo sistema de pensamiento que lideraría en lo espiritual y material a la humanidad sería el conocimiento positivo, la lógica racionalista, lo científico. En cuanto a los aspectos materiales está la relación de dependencia que hacen Turgot y Smith entre progreso y crecimiento económico, propio de una sociedad capitalista del siglo XIX. **3.** Para Smith el progreso tenía que descansar sobre la

escuela pública, porque pensaban que las naciones que más progresaban lo hacían gracias al papel que juega la educación, que propicia el desarrollo en los individuos en sus diferentes destrezas intelectuales y habilidades manuales. **4.** Cuando refiere que las características de la enseñanza oficial, llama a la institucionalización de la Escuela Nacional, que debía ofrecer una instrucción homogénea, dada a todos y en toda la extensión de la República, al mismo tiempo, en la misma forma, según un mismo sistema y bajo las mismas inspiraciones patrióticas, y que sería el Estado el que proporcionaría esta instrucción, nos recuerda a Condorcet para el cual dos criterios fundamentales en la reforma educativa era la uniformidad, la igualdad y el laicismo (Condorcet, 1997). Hay que recordar que la uniformidad fue el objetivo principal de los Congresos, con tres principios: obligatoria, la instrucción sería para todos; gratuita, para aquellos que no pudieran solventarla y laica neutral, sin preferencias religiosas. **5.** Cuando habla que al ofrecer a los individuos por igual el conocimiento de la naturaleza era propiciar igualdad y democracia, entendemos que no podía ostentarse como república democrática un país en donde sus ciudadanos no sabían el significado del término. Laboulaye decía que “la democracia que no es ilustrada es democracia perdida” y esto generaría civilización, orden y progreso. Como decía Turgot: la educación uniforme y para todos los individuos era el primer paso para llevar a una nación al progreso libre, igualitario y justo, y como señalara Comte la consolidación del orden conseguiría el progreso. **6.** En cuanto a que la ciencia en su forma elemental era un medio indispensable de educación, tanto en Condorcet como en Comte el primer paso para transitar al progreso sería la adquisición del conocimiento científico.

Por otro lado el profesor Ramón Manterola afirmaba que la educación era la palanca del progreso y ella debía ser la base del

bienestar y riqueza que la Nación tanto esperaba. La idea que la educación jugaba un papel esencial para el progreso de Turgot y Smith está presente y los beneficios que éste trajera se reflejarían en la perfección de los individuos como afirmara Condorcet.

El ingeniero Miguel Martínez comentaba que “ya que nuestra querida Patria merced á la paz que felizmente disfruta, ha entrado en una nueva era de progreso, que la educación popular entre decididamente en esta nueva era” (Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, 1889-1890:77). En su participación para el Segundo Congreso, cuando se discute sobre las Escuelas Normales, decía

Si de la ilustración de las masas, como tantas veces se ha dicho, depende el progreso de los pueblos, y si la práctica de las instituciones democráticas es imposible sin ciudadanos que tengan el conocimientos de sus deberes y sus derechos; es del todo indispensable para promover el progreso de nuestra patria y para llegar á la verdadera vida democrática, que nuestras masas populares encuentren en la escuela primaria los elementos necesarios para convertirse en factores de la prosperidad nacional y en ciudadanos celosos de sus derechos y cumplidos en sus deberes (Martínez, cit. en (Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública, 1890-1891:386).

La paz social había permitido avanzar a nuestro país, sin embargo la educación popular había quedado rezagada y sin ella no se podría hablar de una nación democrática, libre, igualitaria y justa. Nuevamente encontramos a la instrucción como un factor de prosperidad, y nos recuerda la relación de dependencia que estableció Turgot entre el progreso económico y el intelectual.

El licenciado Rosendo Pineda expresó que “los pueblos del siglo XIX ya no pueden vivir en la ignorancia, y los que así viven son miserables y desgraciados y están fuera del progreso” Pineda,

cit. en Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, 1889-1890:205). La idea de que la falta de educación evita la evolución del progreso se encuentra presente en este congresista.

Estas menciones sobre progreso que encontramos en las participaciones realizadas en los Congresos nos permiten afirmar que la idea de progreso que se construyó en Europa estuvo presente en las alocuciones antes referidas.

¿PODEMOS CONSIDERAR QUE LAS RESOLUCIONES
DE LOS CONGRESOS FUERON COHERENTES
CON LA IDEA DE PROGRESO EN CUANTO
A LA EDUCACIÓN DIRIGIDA A LAS NIÑAS?

Como ya se mencionaba, hay que entender qué tipo de sociedad precede históricamente el fenómeno estudiado para después preguntarse si hubo progreso, así que si queremos apreciar si las resoluciones consensuadas para la educación elemental de las niñas en los Congresos de 1889-90 y 1890-91 se rigieron por las ideas de progreso de la época, tenemos que conocer el tipo de educación que existía para las niñas antes de la celebración de dichos Congresos.

A través de las recomendaciones y consejos que ofrece José Joaquín Fernández de Lizardi en su libro *La Quijotita y su Prima* (Fernández de Lizardi, 1990),¹ nos permiten tener una idea de la educación que recibían las niñas en las primeras décadas del siglo XIX, la situación que guardaba en general, lo que se ofrecía, las deficiencias que se habían generado y las ausencias, así como lo

¹ Esta obra se publica por pliegos a partir de 1818, y será hasta 1832 que se publique como un libro.

que se requería. El libro, considerado por Luis Gil como el primer Manual de Educación dirigido a las niñas, examinaba primero que a la mujer debía enseñársele los deberes de lactancia y los cuidados que toda madre debía tener para con sus hijos en la niñez. Las madres debían amamantar a sus hijos, no dejarlos en manos de *chichiguas* o nodrizas que no tendrían el mismo cuidado para alimentar al bebé o peor aún, contagiarlo de alguna enfermedad adquirida por falta de higiene, además debía ocuparse personalmente de la educación de sus hijos, evitando dejarlos en manos de *pilmamas* o ayas sin preparación para guiar a los infantes.

En cuanto a la educación intelectual, aconsejaba que la edad para iniciar la escuela debería ser a los cinco años, a través del modo individual, rechazaba la enseñanza por medio del texto en la primera etapa así como el aprendizaje de memoria tan en boga a principios del siglo XIX, en cambio se debía procurar que la niña supiera discernir sobre lo que había aprendido. Las materias que debían enseñar a las niñas eran la lectura, escritura, algo de gramática, economía doméstica, aritmética, costura, bordado, dibujo, música, quehaceres domésticos y un oficio mecánico. En cuanto a la educación moral, había que inculcarles los principios que debían regular la vida de familia: los deberes de los padres para con los hijos, del esposo para con la esposa y de los hijos para con los padres. Criticaba los castigos corporales que se reflejaban a través de máximas como “la letra con sangre entra” y “la labor con dolor”; se recomendaba suficiente un gesto o mirada para reprobar una acción, así mismo se reprobaba el fanatismo religioso que hacía que las niñas se pasaran rezando todo el día. Por último, para la educación física sugería paseos por el campo, y en cuanto al vestido sugería que deberían permitirles el movimiento. Reprobaba el uso del corsé el cual estorbaba la respiración, impedía que la sangre circulara con libertad además de ser causa de enfermedades y deformaciones.

La idea que persiste a lo largo del libro es que la ignorancia producía esclavitud y desgracias a diferencia de la ilustración, que representaba la fuente de la libertad, la abundancia y la felicidad. Si lo que se deseaba era esto último y se consideraba que en la mujer recaía la fortaleza o debilidad de una familia, era muy importante su instrucción y educación.

Para 1841 aparece *El Semanario de las Señoritas Mejicanas. Educación Científica Moral y Literaria del Bello Sexo* (1841:T. I, p. IV). Éste considera que la mujer instruida y bien educada no sólo tendría cualidades como la amabilidad, la honradez y la estimación, sino el ser *útil a la sociedad*: “Quien más sabe puede obrar mejor”. Aquí la educación es presentada como el agente más eficaz y poderoso para acelerar la ilustración del país, sin embargo encontramos un reclamo: la educación había estado ausente en las mujeres que representaban más de la mitad de la población. Denunciaba el *Semanario* que se las creía incapaces de instruirse y en otros casos se pensaba que no era conveniente que se obtuviera esta instrucción, pero si se le excluía del conocimiento verdadero y de lo que por derecho le correspondía, la sociedad la mantenía alejada del progreso de la instrucción y en la mediocridad. Para el *Semanario*:

Mientras mayor instrucción posea, [la mujer] menos espuesta [sic] se hallará á los riesgos y peligros, y mientras ame con más empeño el estudio de las ciencias y el ejercicio de las bellas artes, tendrá menos necesidad del mundo y de aquellos placeres, cuyo uso frecuente disminuye en su alma la energía necesaria para cumplir con mas puntualidad sus altos y sagrados deberes (Semanario de las Señoritas Mejicanas, 1841:T. 1 p. IV).

Los contenidos del *Semanario* nos indican que hay un avance en cuanto a los conocimientos que se consideraban debían acceder

las mujeres, ya que además de publicar temas sobre religión, moral o novelas y anécdotas morales, también trataba temas de lógica, historia, física, astronomía, historia natural, química, higiene, literatura, poesía, pintura, educación y economía doméstica. El objetivo deseado era:

Ilustrada la joven de nuestros días [sic] por medio de una educación esmerada, ella será sin duda sabia, [sic] modesta recogida y amable como su edad, graciosa y verídica como la naturaleza, grave y profunda como el siglo á que pertenece, y capaz de seguir bajo la égide [sic] del hombre, el movimiento de las luces y de avanzar y elevarse con él en la rápida carrera de los progresos (Semanario de las Señoritas Mejicanas, 1841:VI y VII).

La idea de progreso ya está presente en la filosofía del *Semanario* y nos recuerda a Condorcet cuando señala que

No se debe excluir a las mujeres de la instrucción relativa a las ciencias, porque ellas pueden ser útiles para el progreso de estas materias, sea haciendo observaciones, sea redactando libros elementales. Quizá hasta serían más dispuestas por su amable flexibilidad a adecuarse al espíritu de los niños que han observado en una edad menos avanzada y cuyo desarrollo han seguido con un interés más afectuoso. Los libros elementales son de naturaleza diferente a la de los textos científicos, son su condición de inteligibilidad (Condorcet, 2001:110).

Si bien podríamos decir que por el contenido de temas científicos el *Semanario* es de “avanzada”, encontramos algo que Condorcet defendía desde finales del siglo XVIII: “la instrucción debe ser la misma para las mujeres y para los hombres” (Condorcet, 1997). Pero la idea de igualdad quedaba suspendida por ese paternalismo propio del siglo XIX, pues la mujer seguiría bajo la égida

del hombre, es decir, bajo su protección y realizando “sus altos y sagrados deberes”, los trabajos propios de su sexo.

Sin embargo la inquietud de ofrecer educación a todo el pueblo y a ambos sexos está presente en nuestro país a mediados del siglo XIX. En 1853, Santa Anna otorga a Ignacio Sierra y Rosso el 25 por ciento de la alcabala, es decir, el impuesto que pagaban en el Distrito Federal los barriles de aguardiente para que la *Sociedad de Beneficencia*, que éste presidía, abriera escuelas para niños y niñas. Entre 1854-58, instala treinta y tres escuelas, cuyo currículo contenía las materias de doctrina cristiana, lectura, escritura, ortología, caligrafía, aritmética, gramática castellana, urbanidad y dibujo para ambos sexos. A estas materias se agregaba para las niñas costura, tejidos, bordados y música.

Si bien la educación se consideraba indispensable para dar cabida a la era del progreso y la democracia de finales del siglo XIX, debía diseñarse para que cada sexo desarrollara las funciones que les correspondía y que la sociedad estipulaba. Así como al niño en la escuela primaria se le iniciaba en los conocimientos que debían servirle para la vida pública a la que más tarde se incorporaría; a la niña había que ofrecerle todos aquellos conocimientos que la dispusieran al cumplimiento de sus obligaciones como futura esposa, ama de casa y madre de familia, es decir, había que prepararla en el conocimiento de los principios relativos al gobierno de la casa y a la crianza y educación de los hijos, en las habilidades para las labores de *verdadera utilidad* en el hogar como la costura en blanco, el zurcido, el corte y confección de ropa y en la práctica de los trabajos domésticos como la preparación y condimentación de los alimentos.

Hasta aquí encontramos que la sociedad mexicana encuentra positivo que la mujer tenga instrucción pública al igual que los hombres, pero diferenciada de éstos por su naturaleza. El *propósito es formar individuos útiles, pero los fines son distintos*.

En sus *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos* Condorcet señala, a finales del siglo XVIII, cuatro puntos por los que la mujer debía compartir la instrucción dada a los hombres: 1° para que puedan vigilar la de sus hijos, 2° porque la falta de instrucción de las mujeres introduciría en las familias una desigualdad contraria a su felicidad, 3° porque es un medio de hacer conservar a los hombres los conocimientos que han adquirido en su juventud y 4° porque las mujeres tienen el mismo derecho que los hombres a la instrucción pública (Condorcet:111). En principio los cuatro puntos arriba señalados están presentes en los propósitos de la educación femenina, sin embargo la esencia falla, ya que lo que apunta Condorcet va dirigido a abolir la desigualdad entre los sexos y propiciar la igualdad y la libertad de la mujer.

En México, Ignacio Ramírez también es un defensor de la instrucción igualitaria para hombres y mujeres. Sin embargo una cosa era admitir que la educación pública debía ser tanto para hombres como para mujeres y otra cosa muy distinta que el currículo fuera el mismo para ambos sexos.

LOS CONGRESOS

La extensión de la escuela primaria revestía gran importancia a finales del siglo XIX mexicano pues era a través de ella que se conseguiría la igualdad de la cultura y la preparación para la vida política de los ciudadanos, logrando la unidad intelectual y moral tan deseada para el progreso de la República. La consigna era que la educación pública ofrecida debía ser uniforme en toda la República.

México no era ajeno ni a los movimientos educativos en otros países, ni tampoco a la idea de progreso y como ya hemos men-

cionado, la instrucción y educación eran consideradas pilares de la evolución de la humanidad. Así, decide el gobierno porfirista realizar, por primera ocasión en la historia de la educación mexicana, el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública en 1889. Por no haber podido discutir en el tiempo definido para este congreso los temas agendados, se resuelve en éste la discusión y conclusión de los temas pendientes en un Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública a finales de 1890.

Es en el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública que un grupo de profesores, Ramón Manterola, Alberto Correa, Francisco Gómez, Aurelio Oviedo y Luis Álvarez Guerrero, proponen que se incluya, dentro de los trabajos del Congreso, una comisión para que realizara un estudio específico sobre *la naturaleza, objeto y límites de la educación de la mujer*. Si bien la importancia de educar a la mujer quedaba consignada formal y oficialmente en 1875 en el libro del secretario de Justicia e Instrucción Pública, José Díaz Covarrubias, *La Instrucción Pública en México* (Díaz Covarrubias, 1875), en algunos apartados, el tema requería resoluciones específicas si lo que se buscaba era una educación uniforme, laica, gratuita y obligatoria para ambos sexos.

Los congresistas interesados en el tema sostenían que la educación de la mujer era la base de la educación popular: si los hombres históricamente hacían las leyes, las mujeres eran las que formaban costumbres. Educar a la mujer era formar una familia, a diferencia del hombre, en el que se formaba a un individuo; había que igualar las inteligencias y las condiciones humanas, considerando que por derecho natural todos los hombres son iguales.

Ya los datos acerca del número de escuelas para niños y niñas que ofrecía Díaz Covarrubias en 1875, daban cuenta de una

desigualdad, pues por cada cuatro escuelas para varones existía una escuela para niñas, lo que causaba y fortalecía la inequidad intelectual y por consiguiente impedía un progreso favorable para la República. ¿Cómo podía una mujer inculta ayudar a su hijo a desarrollar el orden, la armonía o el placer al contemplar cualquier manifestación estética, si a ella misma no la habían educado a hacerlo? Las propuestas para resolver el problema eran en primer lugar incrementar el número de escuelas para niñas y hacer obligatoria no solamente la primaria elemental para ambos sexos sino la educación para los párvulos.

Desafortunadamente aunque se consiguió que se organizara la comisión que dictaminara sobre la enseñanza de la mujer y hubo varios oradores que expusieron en los debates su opinión al respecto, a través de una cita del profesor Aurelio Oviedo queda explícito que no se consignaron los acuerdos de aquella comisión: “...yo me esperaba en el dictamen de la primera Comisión, un capítulo especial á la mujer, en que se viera que el Congreso no es indiferente, y no hace de la mujer un sér [sic] inútil para el progreso de la humanidad. Yo creía encontrar esto; pero ha sido una decepción grande mi” (Oviedo, cit. en Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, 1889:135).

Los promotores del estudio y discusión de la naturaleza, objeto y límites de la educación de la mujer consideraban a ésta el factor esencialísimo del progreso del hombre. Hasta aquí nos regocijamos, pero terminaban diciendo para qué: “Preparándola para ser madre”, es decir, para educar a sus hijos y formar hombres, no para tener los mismos derechos ciudadanos que los hombres, gobernar, hacer leyes o desempeñar cualquier función pública, por ejemplo.

SOBRE EL CURRÍCULO

Es en el Primer Congreso que se resuelve un programa general de enseñanza primaria elemental obligatoria para niños de ambos sexos. Las materias eran: Moral práctica, Instrucción cívica, Lengua nacional, incluyendo la enseñanza de la lectura y escritura, Lecciones de cosas, Aritmética, Nociones de ciencias físicas y naturales, Nociones prácticas de Geometría, Nociones de Geografía, Nociones de Historia patria, Dibujo, Canto y Gimnasia. A este grupo de materias se agregaba la materia de Labores Manuales, que para las niñas consistía en aprender costura, corte y confección de ropa, trabajos domésticos y cocina; en el caso de los niños herrería, cerrajería, cestería, cartonería, encuadernación, torno, escultura, carpintería y cedacería, dejándolos aptos para al menos nueve oficios a los 12 años. En comparación, las niñas al término de sus estudios podrían trabajar como costureras, empleadas en casas para la limpieza o como cocineras.

La intención en agregar Labores Manuales era que a través de ésta, los niños y niñas perfeccionarían el sentido de la vista, desarrollarían la facultad de la reflexión y harían nacer en ellos el espíritu de combinación y el sentimiento estético. Los fines que se perseguían a través de esta materia eran ocho: **1.** El niño adquiriría una habilidad general de la mano; **2.** Despertaría en ellos el gusto y el amor al trabajo; **3.** Provocaría la espontaneidad y la iniciativa; **4.** Le haría comprender que el orden y la corrección son en el trabajo los elementos necesarios para el progreso; **5.** Desarrollaría las facultades de atención y de percepción. (Intuición); **6.** Haría a los niños celosos y perseverantes; **7.** Inspiraría el sentimiento estético y **8.** Neutralizaría los efectos nocivos, producidos sobre el organismo, por los estudios intelectuales y por la posición de descanso que el niño debía conservar durante las lecciones

ordinarias ” (Ruiz, cit. en Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, 1889:135).²

¿Podemos hablar de avance en la educación para la mujer? Si, en cuanto a resoluciones como la obligatoriedad, laicidad y gratuidad de la educación primaria elemental para ambos sexos, uniformidad de los programas de estudios, mismos contenidos para ambos sexos en el currículo general, en las doce materias, pero al diseñar la asignatura de Labores Manuales diferenciada estamos frente a dos currículos reales. Si el propósito de la educación era: “Igualar inteligencias y condiciones humanas, considerando que por derecho natural todos los hombres son iguales” ¿por qué ofrecer contenidos diferenciados en Labores Manuales cuya consecuencia es la formación final desigual? A la mujer se le instruía para ser madre, útil para la familia y sociedad, a través de cuatro oficios, mientras que al niño se le preparaba en nueve. Así la “igualdad de condiciones” queda cuestionada pues se enseñaban habilidades y destrezas diferenciadas, dependiendo no de su derecho natural igualitario, sino del destino final marcado por una sociedad paternalista.

En el Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública, el profesor Martínez confirma lo señalado anteriormente al afirmar que:

La educación de la mujer debe ser igual á la del hombre, si se quiere que haya verdadera intimidad y solidez en las relaciones domésticas; pero si bien es necesario que los dos sexos tengan una instrucción común, es, por otra parte, indispensable que **á cada uno se le prepare debidamente para sus funciones especiales.**(negritas mías) Del mismo modo que al niño se le

² Éstas son las ocho características que consideraba el Dr. Luis Ruiz, que debía tener el trabajo manual para satisfacer las exigencias del sistema pedagógico.

inicia en la escuela primaria en los conocimientos que deben servirle para la vida pública, a la que más tarde debe lanzarse; de igual manera deben suministrarse á la niña todos aquellos conocimientos que la dispongan al cumplimiento de sus obligaciones en el hogar (Martínez, cit. en Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, 1890-91:388).

Lo que significaba, como lo hemos mencionado ya, que supieran cómo llevar una casa, criar y educar a los hijos, tener habilidad para las labores útiles en el hogar como la costura en blanco, zurcido, el corte y confección de ropa y los trabajos domésticos: preparar alimentos, “labores propias de su sexo”.

ACERCA DE LA RED ESCOLAR Y LA MORAL

Si la educación, declaraban, debía impartirse a ambos sexos, había que construir o habilitar escuelas para cumplir con la obligatoriedad e igualdad. El problema estaba en la falta de recursos económicos para ese fin por lo que se recomendaba crear una escuela mixta por cada quinientos habitantes en edad escolar. Se sabía del buen funcionamiento de este tipo de escuelas en Europa (Condorcet, 1997)³ y Estados Unidos, consideradas como algo natural y económico, además de ser conveniente a la moral, a las buenas costumbres y al progreso de los estudios.

En los Congresos varias voces estuvieron a favor de las escuelas mixtas. El Lic. Juan Mateos recordaba a los congresistas que en la primera mitad del siglo XIX, las escuelas primarias eran mixtas, pero el problema para la mayoría, cabe mencionar que fueron

³ Condorcet estaba a favor de la educación mixta porque consideraba que era más económico, y que la separación de los sexos tenía por causa principal la avaricia y el orgullo.

exclusivamente hombres los asistentes a los Congresos, era moral. A pesar de todas las intervenciones en defensa de las escuelas mixtas como naturales y económicas se resolvió que sólo en los casos en que no se pudiera establecer escuelas separadas para niños y niñas se crearía una mixta por cada 500 habitantes.

Así, por un lado ganaba la posición de no dejar a las niñas sin escuela sobre todo en las zonas rurales con el objeto de que se presentaba mayoritariamente el problema, donde no se juntaran más 500 niños de ambos sexos, pero esto sería en el último de los casos y debido a cuestiones económicas, no por convencimiento social, en principio ambos sexos debían de estar separados por cuestiones morales.

¿La posición de los Congresos fue progresista o implicó un progreso? Turgot hablaba de diversos grados de avance en el progreso. Así, desde Turgot podríamos decir que hubo “adelantos” educativos hacia la mujer. Ya no era considerada como una “cosa”, sino como una “persona” a la que debía instruirse y educarse, no se le debía dejar en el oscurantismo, sin embargo quedaba sujeta a que su esposo, la sociedad masculina (presente en los Congresos) y el gobierno decidieran sobre sus aspiraciones.

Si la educación, el currículo, hubiese sido el mismo para los niños y las niñas, exactamente igual, podríamos hablar de un progreso igualitario y justo. Pero si al niño se le educó para insertarlo a la vida pública y a la niña para cumplir con sus deberes del hogar, a ella se le estaba marginando de la vida pública. ¿No se violaba el principio de la igualdad de derechos al privar a la mitad del género humano de participar en la formación de las leyes, al excluirlas del derecho de ciudadanía? Como decía Condorcet, para que tal exclusión no fuese un acto tiránico, sería preciso demostrar que los derechos naturales de las mujeres no eran absolutamente los mismos que los de los hombres, o probar que

eran incapaces de ejercerlos (Condorcet, 1997:356). Al ofrecer una educación distinta a hombres y mujeres, ¿no se estaba marcando desde la infancia la desigualdad y la sumisión? Y si gracias a la idea de progreso, las ideas de libertad, igualdad y soberanía popular dejaban de ser anhelos para convertirse en objetivos que los hombres –entendido como especie– querían lograr, ¿podemos hablar de progreso en un país en donde a la mitad de la población se les suministraba a conveniencia?

Se habló de igualdad entre el hombre y la mujer, sin embargo al diseñar la educación para todos no se uniformó, provocando diferencias. Hasta finales del siglo XIX no se reconoció la igualdad absoluta entre hombres y mujeres, se les consideró incapaces de desempeñar cualquier función pública, quitándoles lo que por derecho natural les correspondía: ser ciudadanas.

BIBLIOGRAFÍA

- Condorcet, Jean Antoine (1997). “Sobre el derecho de ciudadanía de las mujeres”, en *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. (2001). Madrid: Morata, (pp.110-116).
- Díaz Covarrubias, J. (1875). *La Instrucción Pública en México*. México: Imprenta del Gobierno en Palacio.
- Fernández de Lizardi, José Joaquín (1990). *La Quijotita y su Prima*. México: Porrúa.
- Gil Pérez, L. (1893). “Teorías del Pensador Mexicano sobre la Educación de la Mujer”, en *México Intelectual*. Tomo X, julio-diciembre 1893. (pp. 263-270 y 295-300).
- Nisbet, Robert (1991). *Historia de la idea de progreso*. Barcelona: Gedisa.

Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública. 1889-1890 México: Imprenta de “El Partido Liberal.”

Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública. (1890-1891). México: Imprenta de “El Partido Liberal.”

Semanario de las Señoritas Mejicanas. Educación Científica, Moral y Literaria del Bello Sexo. (1841). Méjico: Imprenta de Vicente G. Torres. (Tomos 1 y2).

CAPÍTULO II

EPISTEMOLOGÍA... ¿PARA QUÉ?

EPISTEMOLOGÍA Y PEDAGOGÍA: ¿TEORÍA CURRICULAR?

JOSÉ MARTÍN GARCÍA HERNÁNDEZ

En el lenguaje de la comunidad pedagógica se suele apelar a la epistemología. Por ejemplo, Flórez Ochoa, habla de “conocimiento y epistemología de la pedagogía”, y de una epistemología de procesos (Flores, 1994:242 y ss.). Álvarez Méndez escribe, apoyándose en Goodlad, sobre “el carácter amorfo y escurridizo y la epistemología mal definida del currículum”, así como “las dificultades que encontramos para una aclaración epistemológica del currículum...” (cfr. Álvarez, 2001:224). David Carr, en *Education, Knowledge and Truth: Beyond the Postmodern Impasse*, habla de “The Post-war Rise and Fall of Educational Epistemology”,¹ y, puntualmente, Antonio Bolívar escribió *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular* (Bolívar, [s.a.]).

Considérese este último libro. En él se plantea una “Epistemología de la investigación educativa actual”. El tratamiento del

1 Introducción, en *op. cit.*

tema lo realiza apelando al conocimiento. En esta parte del texto habla sobre el conocimiento del profesor, sobre la enseñanza efectiva, sobre lo que conocen los profesores, sobre el conocimiento para la enseñanza, sobre quién produce el conocimiento sobre la enseñanza, y también sobre el conocimiento de la enseñanza. Para el lector familiarizado con una epistemología cuyo objeto es el conocimiento, el texto de Bolívar se torna prometedor, particularmente cuando el tratamiento en el medio es muy diferente. No obstante convocarla no elabora ningún argumento de corte epistémico para sus afirmaciones. Es decir, a pesar de que sostiene que hay un conocimiento del profesor y de la enseñanza, como caso, mantiene su sentido como un “saber”, o como un cúmulo de información.

Otro ejemplo es el caso cuando Bolívar, apoyándose en Fenstermacher propone un par de parcelas conocidas en el terreno pedagógico, a saber, lo práctico y lo teórico. Cada una de ellas la establece con la calidad de conocimiento. Propone un conocimiento práctico y uno formal. Éste último lo asocia con el conocimiento proposicional o factual, mientras que el primero con la acción (Bolívar, [s.a.]:37 y ss.). Así, el autor propone que el conocimiento práctico se refiere a aquel tipo de conocimiento “que no requiere de los métodos y otros requisitos de la ciencia” (Bolívar, [s.a.]:38), mientras que el formal sí deberá someterse a tales procedimientos, en tanto es susceptible de justificación epistémica.

La justificación puede darse partiendo de la consideración de la definición de conocimiento usual o estándar: S conoce que p, si y sólo si

- i. p es verdadero.
- ii. S cree que p.
- iii. S está justificado para creer que p. (Bolívar, [s.a.]).

Pensando la definición y acentuando el sentido epistémico, como lo entendemos nosotros, la justificación reposa en ésta, por tanto la calidad epistémica se resolvería desde ahí. Ni siquiera sería diferente para otro tipo de afirmaciones como las de contenido epistémico práctico, las cuales Bolívar acepta: “En lugar de reclamar un estatus científico para el campo práctico, Fenstermacher *cree* que es mejor estrategia situarlo en el campo del razonamiento práctico-moral, donde algo es válido en función de que existan ‘buenas razones’ *para justificarlo* ” (Bolívar, [s.a.]:48).² Fenstermacher acepta, como es claro en las últimas líneas, que algo básico es la justificación, sea para un razonamiento formal sea para uno práctico; y Bolívar no va más allá de la sola referencia para aproximarse a la epistemología del conocimiento de la enseñanza, tornándose confuso el modo en que lee la epistemología de la enseñanza. De ahí que pueda interpretarse el sentido en el que entiende el conocimiento más bien como técnico, disciplinario, antes que epistemológico.

De cualquier manera, al menos podríase afirmar con Bolívar que cuando se cita la epistemología se estará refiriendo al conocimiento. Para la pedagogía su invocación plantearía el problema del conocimiento en el campo, y su tratamiento, en tanto epistemológico, necesariamente habría de adquirir tal faz. En consecuencia, si se sostiene que en el terreno de la enseñanza hay conocimiento, entonces es necesaria una justificación. En esta dirección escribe: “En este primer capítulo nos preguntamos, en primer lugar, en una reflexión de segundo orden o metadidáctica, sobre qué clase de conocimiento poseemos del campo educativo, cómo se obtiene o genera, y qué justificación epistemológica lo sustenta” (Bolívar, [s.a.]:15). Nótese el acento del autor en el

² Las cursivas son nuestras.

conocimiento, tanto para la determinación de su calidad en cuanto tal, así como en su generación y justificación, que, él subraya, ha de ser epistemológica, en la medida en que:

En las investigaciones sobre el campo del conocimiento del profesor hay serios problemas epistemológicos al identificar conocimiento, creencias, imaginaciones, intuiciones o reflexiones. Semejantes actividades mentales (inferidas o expresadas) no pueden ser evaluadas en función de su valor epistémico, por lo que no debieran ser identificadas como conocimiento; aunque sí en el sentido de conocimiento práctico, puesto que en este ámbito no hay estándares epistémicos aceptados de lo que sea conocimiento (Bolívar, [s.a.]:45).

Para el autor, por cuanto la enseñanza se encuentra inmersa en creencias, imaginaciones, e intuiciones que pasan por conocimiento legitimando una práctica, al resonar en el pensamiento se impone la consideración epistémica para tales categorías, específicamente porque tal vez “no debieran ser identificadas como conocimiento”, ni siquiera como “conocimiento práctico”. Este el caso que sugerimos líneas más arriba: si se acepta y legítima la práctica como “conocimiento en la enseñanza”, ¿debe aceptarse como conocimiento? ¿Se sugiere que habrá de aceptarse la intuición o la creencia como conocimiento? Interrogantes como éstas obligan a la consideración epistemológica. El mismo Bolívar, quien, pese a citarlas y sugerir su tratamiento, no lo realiza en su libro, así como tampoco explora la aplicación de la definición de conocimiento ni en el campo de la educación ni en el de la enseñanza, según nuestra lectura.

Obsérvese que desde cierta perspectiva epistémica no basta con postular la calidad epistémica *per se*, de algo, esto es, no basta con afirmar que hay un conocimiento formal y uno práctico,

pues podría dudarse de la calidad de éste antes que de aquel, por cuanto una *techné* no es una *episteme*, si bien la primera podría implicar la segunda. Tampoco basta con la sola invocación de una calidad epistémica para el discurso pedagógico, pues solamente afirmada carecería de valor. En cambio, si se ofrece a título de conocimiento es necesario justificarla. En este sentido Bolívar escribe que adoptará “un punto de vista epistemológico del conocimiento de la enseñanza siguiendo a Fenstermacher y a su colega Richardson”, para “centrarse en la naturaleza del conocimiento: formas de conocimiento, cómo se justifican, sus diferencias con otros conceptos afines como creencias u opinión, y cómo se configura en las diferentes concepciones de la ciencia y del razonamiento humano” (Bolívar, [s.a.]:Cap. 1), observando que “los criterios últimos de legitimación no pueden ser sólo consideraciones epistemológicas...” (Bolívar, [s.a.]:Cap. 1).

Estas últimas líneas son puntuales. Indudablemente que en la tarea epistemológica la naturaleza del conocimiento, su justificación, y sus diferencias con la creencia y la opinión son eminentes. Y justamente por ello no es fácil aceptar criterios fuera de la *episteme* para el caso, pues en el contexto epistemológico, ¿no se trata de *episteme* y sólo de *episteme*, es decir, de conocimiento? Por lo demás, si la enseñanza tuviese dimensiones no solamente epistémicas, también sería necesario distinguirlas, pero para el tratamiento epistémico hay que considerar medios que sean epistémicos, a menos que se justifique, también epistémicamente.

Como ejemplo de esto último considérense los esfuerzos en el campo por establecer identidades, empeños que se inscriben en el campo de una ontología antes que de una epistemología, además de que en éste último orden, inmediatamente se plantean las condiciones de posibilidad de lo que está por identificarse. Si se pretende volverlo objeto de interrogación se implicaría la

exploración de su consistencia, y la posibilidad tanto de su aprehensión, así como la del trazo de los caminos de acceso, mediando su acontecer. Si fuese el caso, el acontecimiento entonces se vuelve decisivo, y las preguntas emergen incisivas: ¿Cómo acontece? ¿Es posible su aprehensión? Tales interrogantes pueden dirigirse al conocimiento en pedagogía.

Si se quiere indagar sobre el conocimiento en pedagogía se debería realizar una doble tarea, ontológica y fenomenológica. No obstante, nótese que la respuesta a estas preguntas, cualesquiera sea su orden, se encuadra ya en el orden epistémico, y necesariamente debe ser consecuente con su fundación y consistente con el camino seguido, es decir, si el conocimiento en pedagogía acontece, necesariamente ha de mostrarse y aprehenderse como doble condición para hablar de él. Sólo en la medida de su acontecimiento y de la posibilidad de su aprehensión es que podría ser percibido. Se trataría, entonces, ahí donde se lo percibe, de aprehenderlo y de reconocerlo; si tal fuese el caso se tendría al menos un indicio del conocimiento en pedagogía.

¿Y en una perspectiva como ésta, dónde se puede ver y aprehender el conocimiento en pedagogía? Sin duda alguna tendría que verse en el mismo campo pedagógico. De éste, como ya se refirió más arriba, dos parcelas se mencionan de forma corriente: la práctica y la teórica o intelectual. Abonando a la aceptación de la taxonomía, Stenhouse (1987), cuando se refiere a la reforma curricular aplicada en Gran Bretaña en la séptima década del siglo XX en el medio pedagógico, escribe que “este cambio en el currículum ha incrementado el rigor y el tono intelectual de los cursos de educación; pero ha hecho poco por mejorar la práctica de la enseñanza” (Stenhouse, 1987:7). Gimeno Sacristán y Pérez Gómez también la admiten; ellos han escrito sobre la teoría y la práctica de la enseñanza, donde pretenden “ayudar a entender el

panorama de la enseñanza en su vertiente de discusión teórica y también en sus proyecciones prácticas...” (Sacristán y Pérez Gómez, 1989:8). Como es de verse, es común en el medio pedagógico hablar de teoría y de práctica, y, respecto de lo que nos interesa aquí, vale preguntar: ¿hay conocimiento en uno o en otro, o en ambos? ¿De qué modo acontece?

Considérese que en las acepciones comunes el ámbito teórico se significa bajo las figuras de la abstracción, del razonamiento, y las palabras, desarrollándose en un medio más allá de la aplicación práctica; en cambio, el ámbito práctico se suele significar como un terreno de acciones, de ejecución, de experiencia.³

En pedagogía, según Durkheim (2001) y Dewey (1951), se trataría de teoría y menos de práctica.⁴ Si el conocimiento plantea un problema intelectual antes que práctico, se diría que el ámbito propicio para el acontecimiento y aprehensión del conocimiento en pedagogía es el teórico. Sería una tarea eminente del pensamiento. Bajo una demarcación como esta un campo excluye al otro.⁵ ¿Se aceptaría entonces que hay conocimiento en la práctica? Sin atacar frontalmente la problemática contenida en la pregunta, pues no es el caso abordarla aquí, por ahora se dirá que tal vez la práctica no requiere de conocimiento alguno, o que requiere únicamente de la ejecución, sin que ello constituya episteme alguna. No obstante, para sostener una postura como esta, si se pretende validez, es imperativo el examen epistémico, pues el recurso a lo práctico, y de ahí a su concepción como conocimiento

³ Véanse las entradas para ambas palabras en los diccionarios corrientes.

⁴ Véase de Dewey *La ciencia de la educación*, y de Durkheim “Naturaleza y método de la pedagogía” en *Educación y sociología*.

⁵ Dada la afirmación, y siendo consistentes con nuestra postura, por ahora sólo referimos que algunos investigadores admiten para la práctica un razonamiento de tipo moral, el cual requiere de una justificación diferente. No obstante, obsérvese que se trata también de la justificación. Por ejemplo Aristóteles y Kant.

naturalmente que requiere de justificación, en tanto se propone como tal. Por lo menos tendría que fundarse el acto o ejecución o experiencia en una *episteme*, que difiere de una *téchne*, y estas dos de la *doxa*, y estas tres del puro acto ciego, en tanto proceder *automático*.⁶

Por otro lado, si se acepta ese “conocimiento práctico”, por cuanto no se considera que haya que encajarlo en ningún cuadro teórico, el fundamento se revelaría como meramente intuitivo, establecido solamente por el acto, a distancia del pensamiento; en otras palabras, se postularía una práctica sustentada solamente en el resultado de un quehacer cotidiano, constante, repetido una y otra vez, apoyada en el “sentimiento del sujeto”, y en resultados ampliamente probados en el terreno de los “hechos” mismos, sin mayor lógica que la de la repetición, de la llamada práctica. El reconocimiento de este “conocimiento práctico” ha abierto esa vertiente de la pedagogía para la cual se trataría nada más de cuestiones prácticas, de experiencia, de ejecución. (Bolívar,)⁷ En consecuencia, en un orden epistémico, por lo menos se plantearía la pregunta de si tal experiencia es ya conocimiento, elevándose la respuesta al campo teórico, y confirmando su desprendimiento del terreno práctico.

Dado lo precedente establecemos, por ahora, que si hay conocimiento en el campo pedagógico, y es posible aprehenderlo, y, por tanto, discurrir sobre ello, tal “fenomenalismo” pasa por su comprensión, de tal suerte que proponemos la siguiente interrogante: ¿de qué manera comprender el conocimiento en pedagogía?

⁶ Propiamente la discusión sobre la calidad epistémica de los mismos términos.

⁷ A guisa de ejemplo, la experiencia suele pasar como el “conocimiento” que el profesor tiene sobre las situaciones de clase. Si en ella se plantea un dilema, la manera de decidir estaría montada en el nivel práctico del que surge. Véase de Bolívar el apartado “¿qué conocen los profesores?”

Para responder conviene recordar que la palabra “conocimiento” se usa de diferentes formas. Tómese como caso la afirmación de que se sabe (Villoro,) que algo es rojo.⁸ En una lectura epistémica, se diría que se lo sabe porque se lo reconoce, lo cual es posible no tanto porque exactamente se lo sepa, en un orden intelectual por ejemplo, sino precisamente por la “habilidad” para el reconocimiento del matiz rojo. También se usa la expresión para decir que se sabe andar en bicicleta, es decir, que se lo sabe en tanto se “hace”. En ambos casos el saber queda determinado más por el “hecho” mismo, por el acto de reconocimiento y por el acto de realizarlo, que por otra instancia.

Pero con los ejemplos sólo se confirmaría que hay distintas pragmáticas. Por este motivo suele aceptarse que el conocimiento emerge sólo proposicionalmente, esto es, cuando es posible establecerlo lingüísticamente en un enunciado, para de ahí observar su valor epistémico o valor de verdad, como es el caso para una proposición del tipo S sabe que p, donde p es reemplazada por un enunciado u oración.

De conformidad con este planteamiento, para poder sostener que se sabe algo, s sabe que p, se requiere establecer el valor de verdad de lo afirmado, de donde se sigue un estado de justificación para saber que p. Si se dice que hoy es domingo, S sabe que p, Pedro sabe que hoy es domingo, porque es verdad que p, es verdad que hoy es domingo, y Pedro sabe que es verdad porque está desayunando plácidamente en casa y no en la oficina, por caso, de donde se sigue que S está justificado en su saber que p, Pedro está justificado en su saber que hoy es domingo (Chisholm

⁸ Para el caso de este documento de aquí en adelante soslayaremos la distinción entre saber y conocer, de modo que la pragmática será indistinta. Para un acercamiento al problema el lector puede consultar el conocido texto de Villoro, *Creer, saber, conocer*.

y Gates, cit. en Bolívar:15-16).⁹ Formalizando se escribiría como sigue:

- i. S sabe que p.
- ii. Es verdad que p.
- iii. S está justificado en su saber que p. (Chisholm, 1989).¹⁰

Una concepción del conocimiento como la anterior supone, por un lado, el que las condiciones para la justificación reposarían en la evidencia con que cuenta S para aceptar que p, lo que conduce a postular, al menos por ahora, que el conocimiento sería un pensamiento evidente y verdadero, y, por otro, un doble esfuerzo de este pensamiento, uno por pensar lógicamente y otro por establecer el valor de verdad de lo pensado, destacándose el hecho de ser un proceso intelectual o abstracto. Con esta postura se apoyaría la afirmación de que un examen tal no es práctico sino teórico, es decir, es una tarea del pensamiento, cuyo soporte es la justificación.

Como ya se sugirió, la abstracción y el distanciamiento de la práctica serían el sello de lo teórico.¹¹ Por tanto, tendría sentido afirmar que para la comprensión del conocimiento en pedagogía habrá de distanciarse de lo que comúnmente llaman práctica. Y siendo el caso, la pregunta que interroga por el modo de darse

⁹ Desde una postura epistémica como la expuesta, para entender una afirmación como la de Bolívar es necesaria una explicación. El autor escribe, citando a Calderhead y Gates, que “en la última década, en suma, hemos llegado a sustituir la teoría para la enseñanza, como conocimiento proposicional, por un proceso de reflexionar o tener conocimiento (práctico, del oficio, personal, etc.) implícito en las acciones docentes.” ¿Qué quiere decir?

¹⁰ Roderick Chisholm reconoce en este esquema “el problema del *Theetetes*” platónico.

¹¹ Moore, en su Introducción a la *Filosofía de la educación*, cap I, p.14, anota que “hablamos de ‘teoría’ como contrapuesto a ‘práctica’.”

el conocimiento en pedagogía persiste, si bien, el punto de vista adoptado define una perspectiva diferente a las usuales.

Hasta aquí se establece, con cierto grado de plausibilidad, que la penumbra que envuelve la manera de darse y percibirse el conocimiento en pedagogía sería producto de la incomprensión del mismo orden epistémico para el campo, de la ausencia de claridad para la fundación de la perspectiva, y de la obstinación de concederle un valor epistémico a la práctica sin la correspondiente justificación.

Con vista en la aclaración y ofrecimiento de una manera de percibir y comprender la forma de darse el conocimiento en pedagogía, consecuente con nuestra perspectiva, enseguida ofrecemos una aproximación a una de las parcelas de la pedagogía, la llamada teoría curricular.

Para mirar en ese horizonte metodológicamente consideraremos la enunciación misma, es decir, el texto elaborado por el pedagogo o el educador o el experto, en cuya trama semiológica vemos dos órdenes: en su exterioridad, el orden lingüístico, establecido por el mismo texto, un orden textual, que comprende los aspectos sintácticos, pragmáticos, y semánticos, y en su interioridad ese otro orden, el epistémico. Conviene recalcar que ambos órdenes están ya ahí en la expresión y por ello implícitos en la lectura, y que nos valemos de uno para llegar al otro. Además, se asume que si se pretende validez para lo enunciado, es imperiosa la justificación. Este fundamento se establece, distanciándonos de la trascendentalización que instaura la misma empresa epistémica, porque se observa desde otro lugar: toda enunciación lingüística posee un orden epistémico.

Indudablemente se elige en un *a priori* la teoría curricular en tanto que tal, es decir, como un ámbito de la pedagogía eminentemente teórico, en cuyo desarrollo esperaríase, visiblemente, el despliegue epistémico. Entonces, la primera tarea, natural, sería

empezar por ubicar la pragmática, *in extenso*, de la teoría curricular entre los expertos.¹² Se la debe encontrar en sus textos. Entonces, ¿a qué llaman teoría curricular? Citamos a Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, quienes hablan de imprecisión y ambigüedad conceptual (Sacristán y Pérez Gómez, 1989:190 y ss.),¹³ a Félix Ángulo, quien refiere “un considerable amasijo de concepciones y acepciones en pugna” (Angulo F. y Blanco N., 2000:Cap. 1),¹⁴ mientras que Juan Manuel Álvarez (2001) admite que “Hay muchas formas de organizar el discurso sobre el currículum. Paradigmas, enfoques, teorías, marcos de referencia, racionalidades, definiciones narrativas... Demasiadas categorías para la organización de un campo que necesita clarificación” (Álvarez Méndez, 2001:225). De acuerdo con estas líneas afirmaría que aquello que denominan los expertos teoría curricular resulta ser algo más bien amorfo, por tanto susceptible de adoptar cualesquiera formas. ¿Qué ha conducido a este punto? Obviamente, según los expertos, la diversidad de posturas, y según Schwab, ha sido la misma insistencia por elaborar teóricamente la teoría del currículum, un exceso de teoría (Schwab, cit. en Sacristán Gimeno y Pérez Gómez, 1989:200).¹⁵

Antes que por diversidad o excesos de teoría valdría considerar si a este estado no se habría llegado más bien por la persistencia

¹² Emplearemos este término para designar a todo aquel interesado en el tema, independientemente de su formación, sea pedagogo, educador o alguien más.

¹³ Para ellos el estudio del currículum, en tanto impreciso y ambiguo, puede agruparse en cinco grupos: el currículum como estructura organizada de conocimientos, como sistema tecnológico de producción, como plan de instrucción, como conjunto de experiencias de aprendizaje, y como solución de problemas.

¹⁴ Félix Ángulo Rasco, dentro de ese amasijo de concepciones y acepciones en pugna, encuentra que las distintas concepciones pueden agruparse en tres bloques fundamentales, a saber: el currículum como contenido, como planificación, y como realidad interactiva.

¹⁵ En *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum*, Schwab anota que “la evolución del currículum ha sido inveteradamente teórica y esa inclinación lo ha traicionado.”

de fijar criterios de demarcación fundados en semánticas y pragmáticas varias acotadas por el interés disciplinario y por una persistencia ontológica, y, luego, si se pretende validez, por omisiones y confusiones epistémicas y metodológicas. En esta dirección considérese que hay quienes sostienen que una teoría del currículum ha de ocuparse del estudio del contenido a enseñar, y de los modos más eficaces de presentarlos a los alumnos; otros sugieren que no sólo se trata de seleccionar, organizar, y presentar contenidos, antes hay que considerar las características socioculturales y los procesos psíquicos de los alumnos. Algunos más consideran que son los factores sociales, culturales, y políticos que inciden en la conformación de los programas de enseñanza los puntos a tratar en la teoría del currículum. ¿Cuál habrá de aceptarse?

Las últimas líneas confirmarían el estado de confusión disciplinaria para la teoría curricular, tanto en su definición como en su semántica, pragmática y episteme. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez al respecto anotan que: “Tal es el estado actual de confusión terminológica y conceptual que muchos autores consideran llegado el momento de recoger los frutos de estudios e investigaciones dispersos y provocar la emergencia de un acuerdo inicial para empezar a coincidir al menos en el lenguaje” (Sacristán Gimeno y Pérez Gómez, 1989:191).

Si el terreno de la teoría curricular ofrece un panorama tal, comprender su orden epistémico se dificultaría mayormente en la medida en que el orden lingüístico es esencial. No obstante, a pesar de la situación del campo, la consistencia epistémica podría ofrecer elementos de aclaración. Por ejemplo, ha de señalarse que en la demarcación presentada líneas más arriba, en ningún caso se presenta justificación alguna, o por lo menos una alusión a un orden epistémico, para darle consistencia y validez a la propuesta.

Según el punto de observación adoptado por nosotros, si en el ámbito de lo que hoy se denomina pedagogía, los miembros de la comunidad consideran que ésta ha de plantearse y desarrollarse de conformidad con criterios o valoraciones de carácter epistémico, no puede ser más que a través de la tasación del conocimiento ofrecido. En cuanto tal, enmarcada ya en posturas o perspectivas, es decir, el criterio de valoración proviene del espacio adoptado, de una perspectiva. Con estas palabras se recuerda que el panorama en el terreno epistemológico es igualmente diverso, conduciendo a la afirmación de que ambos campos, el de la teoría curricular y el de la epistemología, adolecen de lo mismo: diferencias. Ante este horizonte es decisivo el establecimiento del punto de ubicación y el orden epistémico: para nosotros el del conocimiento y su valor de verdad. Apoyándonos en toda una tradición filosófica, llamaremos conocimiento sólo al verdadero, pues ocurre que podría haber conocimientos falsos.¹⁶

De acuerdo con esto último, la exploración del modo de darse y comprenderse el conocimiento en pedagogía trocaría en la investigación del valor de verdad para lo afirmado, porque bastaría con la sola enunciación de contenido pedagógico que pretende validez; entonces necesariamente requeriríase de una justificación, pasándose del orden textual al epistémico. Esto último es esencial, pues si en el terreno pedagógico se pretende validez para su conocimiento, puede ocurrir que sea un conocimiento falso, y en consecuencia carezca de valor, pese a la tasación del individuo.

Si esto último tiene sentido, nuestra exploración y ofrecimiento de una epistemología para la pedagogía define un primer punto:

¹⁶ En cuanto a este punto es ya clásico el ejemplo propuesto por Edmund Gettier, quien examina la insuficiencia epistémica contenida en la proposición S sabe que p. Véase de él su texto *Is Justified True Belief Knowledge?* En otra perspectiva ya Platón lo adelantaba en el *Theetetes*.

hay necesidad de la consideración epistémica en pedagogía, si se pretende validez. Para ilustrarlo reiteraremos la pregunta: ¿A qué le llaman teoría curricular los expertos?

Esto es, el valor epistémico de una propuesta no reposa solamente en la misma proposición, sino más bien en su valor de verdad y en su atingencia. Por ejemplo, ha de cuidarse la consistencia de la propuesta y elaborarla sin ambigüedades; ha de reconocerse antes que el sólo “amasijo de concepciones en pugna”, la claridad del fundamento en que se apoyan, es decir, el orden epistémico en que se sostienen. Así, cuando se propone que una teoría del currículum ha de ocuparse del estudio del contenido a enseñar, y de los modos más eficaces de presentarlos a los alumnos, conviene realizar una observación epistémica.

- i. S sabe que una teoría del currículum ha de ocuparse del estudio del contenido a enseñar, y de los modos más eficaces de presentarlos a los alumnos.
- ii. Es verdad que una teoría del currículum ha de ocuparse del estudio del contenido a enseñar, y de los modos más eficaces de presentarlos a los alumnos
- iii. S está justificado en su saber de que una teoría del currículum ha de ocuparse del estudio del contenido a enseñar, y de los modos más eficaces de presentarlos a los alumnos.

Para decidir si una teoría del currículum ha de ocuparse del estudio del contenido a enseñar, y de los modos más eficaces de presentarlos a los alumnos, bastaría con aportar pruebas del tipo necesario para el caso, con vista en probar la verdad de lo afirmado y en su atingencia, pues bien podría ocurrir que no sea verdad que una teoría del currículum ha de ocuparse del estudio del contenido a enseñar, y de los modos más eficaces de presentarlos a los

alumnos, sino que más bien se ocupa de seleccionar, organizar, y presentar contenidos, considerando las características socioculturales y los procesos psíquicos de los alumnos.

Con esto último se pretende la ostensión del orden epistémico, más no su apología. Si esta lectura posee sentido sería evidente que “el estado actual de confusión terminológica y conceptual” para el campo antes que “recoger los frutos de estudios e investigaciones dispersos y provocar la emergencia de un acuerdo inicial para empezar a coincidir al menos en el lenguaje” requeriría de la consideración epistémica, pues se trataría menos de consensos que de verdades.¹⁷ Así, antes que pretender homogeneidad y uniformidad conceptual en el campo, habría de reconocerse el valor epistémico de la propuesta. Esto quiere decir que si en el campo hay diversidad o hasta excesos, primeramente estos exhibirían la diversidad de puntos de observación, de suyo legítimos, pero no necesariamente válidos, en consecuencia, al pretender validez se impone la consideración de la calidad epistémica de la propuesta, momento en el que además se puede valorar su atingencia, que, hasta donde alcanzamos a ver en el campo pedagógico, para ambos, justificación y atingencia, normalmente son débiles o nulas, en la medida del soslayamiento epistémico para el orden disciplinario, visibles no por una desconsideración científica, metódica o teórica, sino por la ausencia de justificación cuando se pretende validez.¹⁸

En conclusión, para nosotros, la falta, antes que confusión, tanto en el terreno pedagógico como en el de la teoría curricular, no provendría del ámbito disciplinario, de su vasta complejidad, sino

¹⁷ Naturalmente se acepta la observación de la gravedad de la postura. De cualquier manera, por ahora, se asume.

¹⁸ Se consigna y reconoce que la justificación todavía es objeto de discusión como criterio para definir una epistemología; no obstante aquí la adoptamos como tal.

más bien del soslayamiento del orden epistémico aparejado a la ligereza en la pragmática y semántica del discurso disciplinar, pues éste inevitablemente evoca, resuena, significa, al enunciarse, epistémicamente. Si se pretende validez, la justificación para lo afirmado es imperiosa. Tal consideración epistémica comporta la tasación de lo enunciado.

Insistiendo, nos parece pertinente establecer que, desde una perspectiva epistemológica, si el discurso pedagógico pretende validez, entonces debe justificarse. Para ello es menester pensar y probar el valor de verdad de lo enunciado, recalándose el cuidado que ha de ponerse en el orden textual, pues éste es un medio en que se despliega el conocimiento. En el ámbito del pensamiento, particularmente el científico, la justificación es aceptada como una instancia capaz de donar valor de verdad a sus productos, independientemente de su origen y fines. Todavía hoy es reconocida por algunos como una cualidad del discurso sostén de otra calidad epistémica: la racionalidad, signo de un pensamiento eminente.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, Méndez Juan Manuel (2001). *Entender la didáctica, entender el currículo*. Madrid: Miño y Dávila.
- Angulo, F. y Blanco, N. (2000). *Teoría y desarrollo del currículo*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, Antonio. *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Universidad de Granada.
- Chisholm. Roderick (1989). *Theory of Knowledge*. New Jersey: Prentice Hall.
- Dewey, John (1951). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.

- Durkheim, Émile (2001). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Flórez Ochoa, Rafael (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá; McGraw Hill.
- Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Schawb, Joseph. “Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo”, en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez.
- Stenhouse, Lawrence (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Villoro, Luis (2002). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI.

CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN: TESIS PARA FUNDAMENTAR UNA PERSPECTIVA EPISTÉMICA EN LA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA

JOSEFINA GRANJA CASTRO

HUELLAS E INDICIOS DE UNA RELACIÓN INDISOLUBLE:
EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA

A partir de la célebre formulación de Durkheim acerca de que las categorías del pensamiento humano no están nunca fijas de una forma definitiva sino que se hacen, se deshacen y se rehacen incesantemente cambiando con los lugares y los tiempos (*Las formas elementales de la vida religiosa*), Peter Burke (2002) da inicio a un estudio maravilloso sobre las formas en que históricamente se fueron conformando clasificaciones del conocimiento académico en la trama de las disciplinas, los currículos y las bibliotecas. Me refiero al capítulo 5 de su libro *Historia social del conocimiento* donde el autor nos conduce por los intrincados y apasionantes vericuetos en los que el conocimiento, como sistemas de pensamiento, fue tomando forma. “En los comienzos de la edad moderna los diversos grupos clasificaron el conocimiento de distintas maneras... las categorías cambiaron con el

tiempo y también a menudo fueron impugnadas implícita o explícitamente por diferentes individuos o grupos que formularon distinciones alternativas” (Burke, 2002).

Una de las primeras distinciones que orientaron la clasificación del conocimiento fue la establecida entre conocimiento teórico (el de los filósofos) y conocimiento práctico (el de los empíricos), o entre ciencia y arte. Burke encuentra vestigios de esa clasificación en el año de 1400 cuando a propósito de la construcción de la catedral de Milán se suscitó una discusión entre los albañiles locales y el arquitecto francés encargado de la obra. Los primeros eran de la opinión de que “la ciencia de la geometría no debería inmiscuirse en la obra puesto que la ciencia es una cosa y el arte es otra” a lo que el arquitecto respondió con el famoso *ars sine scientia nihil est*: el arte sin ciencia no es nada, la práctica sin teoría tampoco.

Otra distinción que sirvió para clasificar y agrupar fue la de conocimiento privado y conocimiento público, los secretos de Estado y los de la naturaleza estaban entre los primeros: secretos de la alquimia que se transmitían en códigos entre miembros de sociedades secretas, saberes reservados en los gremios artesanos, de donde el nexo entre misterios y *métiers* (oficios en francés) no es solamente etimológico. El conocimiento público se abrió paso en momentos como la reforma de Lutero y se afianzó gracias a la imprenta.

Cuando Comenio proponía el paradigma del aprendizaje general, “el conocer algo acerca de todo” (*pansophia*) se movía en el ámbito de otra distinción clasificatoria: conocimiento general y conocimiento especializado. El significado social y epistémico del conocimiento general queda nítidamente ejemplificado en *El mundo en imágenes*, obra de Comenio que en el mismo título precisa “imágenes y nombres de todas las cosas fundamentales en el

mundo y en las actividades en la vida”: desentrañar los elementos más simples y los principios centrales que subyacen al saber entendido como una unidad armónica y totalizante. “La conjunción de esfuerzos totalizadores del siglo XVII tuvo múltiples expresiones: la ambición de captar la unidad del saber, el deseo de poseer el conocimiento universal íntegro y el poder de inventar fórmulas, métodos, lenguajes, etc., que evidenciaran esfuerzos y penurias para acceder a la sabiduría y a las posibilidades que ella abre, representan uno de los últimos horizontes holísticos del hombre, ya que poco después, cuando pareciera haber logrado sus deseos, las transformaciones sociales y culturales lo impulsarán a dar inicio a la especialización en forma de saberes autónomos. Se transitará del universo de cosas al universo de signos, diversificados en tantas disciplinas cuantas sea dable imaginar y proyectar...” (Comenio, cit. en Aguirre Lora, 1993:35). En ese horizonte de intelección y sus categorías de pensamiento, Comenio recalca la importancia de estudiar cosas antes que palabras.

La distinción entre conocimiento erudito o liberal (los clásicos griegos y latinos) y conocimiento útil (saberes de tipo comercial, saberes aplicados a la producción) estaba presente desde mediados del siglo XV cuando ya se le atribuía una valoración superior al conocimiento erudito respecto al conocimiento útil aplicado por los comerciantes y artesanos. En ese contexto resulta muy interesante enterarse de que en el siglo XVII, es decir la centuria de los 1600, las matemáticas no eran consideradas entre los estudios académicos sino como parte de las “artes mecánicas” asociadas con mercaderes, hombres de mar, carpinteros e inspectores.

No se trata sólo de un dato curioso sino de un acontecimiento que si lo sabemos leer de manera adecuada, es una provocación al entendimiento y una invitación a formular preguntas en torno a los procesos de configuración de un campo de conocimientos,

preguntas que sin duda alguna tienen un componente de corte epistemológico.

Al entrar en el análisis de cómo los diversos campos del conocimiento se organizan como espacios de formación en las universidades, expresados en currículos, Burke ilumina otra faceta donde nuevamente la historia epistemológica tiene mucho que aportar.

Las tendencias hacia la diferenciación y especialización muestran trayectorias distintas, acomodados y reacomodados, a partir de las disciplinas del *trivium* y *quadrivium*. Es decir, un núcleo que se desgaja y fragmenta obligando a trazar nuevos territorios disciplinarios:

- a) El afianzamiento de la historia como materia de enseñanza se da vinculado con el derecho,
- b) la geografía como nueva asignatura se introdujo en la universidad “pegada a los talones” de una disciplina ya establecida: la astronomía, de hecho eran profesores de astronomía quienes enseñaban geografía,
- c) la filosofía natural se fragmenta en materias que irán cobrando autonomía: física, historia natural, botánica y química, en el caso de estas dos últimas su estrecha vinculación con la Facultad de Medicina les otorgó la condición de “materias auxiliares” abriéndoles así camino para su posterior diferenciación,
- d) economía y política, entran ambas al currículo académico a través de la filosofía; la enseñanza de la economía y la política eran parte de lo que se consideró como “filosofía práctica”. La diferenciación de la política y de la economía se vio impulsada por las necesidades del Estado como estructura de gobierno y administración de la vida pública.

Gradualmente la política dejó de ser considerada un “arte” que se aprendía con la práctica pasando a ser una “ciencia” que podía enseñarse en las universidades. En el caso de la economía, después de entrar y establecerse, se fragmenta dando lugar a especialidades como silvicultura y ciencia forestal. Pero también se registran rarezas como el hecho de que en algunas universidades alemanas y suecas, las cátedras de química se ubicaron junto a las de economía.

Más allá de la anécdota y la curiosidad, este tipo de reconstrucciones sobre las trayectorias de configuración de las disciplinas, nos indican la necesidad de leer estos procesos desde el registro epistemológico: las racionalidades en juego, las estructuras conceptuales presentes y ausentes, los cambios y pasajes entre formas de racionalidad, las lógicas internas de constitución. Ese es el terreno en el que se propone la reflexión histórico epistémica como ángulo de comprensión.

Jürgen Schriewer (1991), pedagogo alemán que ha estudiado desde el método comparativo los procesos de constitución y diferenciación disciplinaria en el caso de la pedagogía en Alemania y Francia ofrece una serie de indicios fundamentales que apuntan a la necesidad de indagar los planos de historia epistemológica para comprender cómo se han configurado ámbitos especializados de observación de la educación, ya sea que se le llame Pedagogía o Ciencias de la educación.

Para la pedagogía alemana, su procedencia filosófica ha sido desde siempre un punto de referencia e identidad, subrayando esta cercanía como un momento central y determinante de su autocomprensión como disciplina científica. La caracterización de la pedagogía en términos de ciencia “filosófica, hermeneútica y pragmática” refleja esta orientación filosófica de la disciplina

como principio determinante de delimitación. La ruta seguida por la pedagogía francesa es distinta: se constituye como una ciencia experimental orientada hacia las disciplinas humanas y sociales empíricas cercana a los cánones metodológicos de la sociología y la psicología quedando la filosofía de la educación postergada a una posición periférica. Estos rasgos genéticos, con consecuencias estructurales, por un lado reflexión “filosófica-pedagógica” y por otro “científico-pedagógica” se explican, como señala Schriewer, en términos histórico-científicos e histórico institucionales (Schriewer, 1991:137-174).

En ambos casos ese observador especializado de la educación resultaba situado en una zona intermedia entre otras disciplinas respecto a las cuales se generaban tensiones y relaciones y frente a las cuales requería delimitar autonomía. Las maneras en que Pedagogía y Ciencias de la educación encararon el problema de la autonomía e integración fueron diferentes y sin duda vinculadas con la tradición intelectual genética. Para la ciencia francesa de la educación los problemas de autonomía y de deslinde ocuparon un lugar secundario. La apertura a otras ciencias humanas y sociales así como la utilización de temáticas, metodologías, ofertas teóricas y aportaciones cognitivas en general, tuvieron una connotación fundamentalmente positiva. La pedagogía alemana que valoraba fuertemente su filiación filosófica, se preocupó de manera explícita de no convertirse en un satélite de la filosofía.

Situada en un mundo intermedio pleno de tensiones y relaciones entre el ámbito de lo empírico y el de la interpretación teórica, entre ciencias y filosofía, trató de conservar su autonomía, necesitada de fundamentación desde cada uno de esos ángulos [empírico, teórico, metodológico], como disciplina independiente con un carácter particular y a la vez defenderse de las intrusiones e interferencias por parte de otras disciplinas (Schriewer,1991:141).

Imposible dejar de ver en estos trayectos de conformación rasgos epistémicos que tuvieron repercusión en las condiciones que hicieron posible la emergencia de criterios de delimitación en cada caso: la referencia temática y de contenido al ámbito objetivo de la educación a partir de reglas de “explicación y demostración” en las ciencias de la educación; la referencia a la reflexión y argumentación filosófico-pedagógica con base en la hermeneútica histórica en la pedagogía alemana (Schriewer, 1991:141).

El interés al señalar estos distintos trayectos no consiste en plantear una suerte de superioridad de una tradición de pensamiento sobre la otra, la razón por la que me ocupé de ello aquí fue para ejemplificar las dinámicas epistémicas implicadas en esas sólidas y estructuradas figuras disciplinarias y para señalar cómo algunos estudiosos, en este caso Schriewer, las han abordado para dar cuenta de los complejos procesos de diferenciación que explican las racionalidades y entramados conceptuales disciplinarios.

En México la Pedagogía entra al campo de los estudios superiores de la mano del normalismo a través de la Escuela Nacional de Altos Estudios que en 1924 se dividió para dar origen a “dos instituciones” la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela Normal Superior. Diez años después, en 1934, la Escuela Normal Superior se separa de la Facultad de Filosofía y Letras hecho que tuvo implicaciones en los procesos de institucionalización de la carrera de pedagogía en la universidad y en la diferenciación del perfil de formación del pedagogo universitario. Los estudios de Pedagogía conservaron la impronta normalista de una formación orientada hacia el ejercicio de la docencia, lo cual se advierte, por ejemplo, en los grados académicos que otorgaba:

- profesor universitario, maestro y doctor en ciencias de la educación (1920)

- carrera de director de escuela primaria e inspector de escuelas (1922)
- profesor universitario para las escuelas secundarias, preparatorias y normales (1924)
- carrera de director, administrador y supervisor de sistemas de educación rural (1928)
- carrera de directora e inspectora de jardín de niños (1930)

Las huellas de la formación normalista persistieron en la formación universitaria en pedagogía aun después de la separación de las dos instituciones: la orientación hacia la docencia de nivel medio y superior, la estructura de los planes de estudio y las obras de consulta básica son algunos de los ámbitos en los que el normalismo dejó una marca genética en la formación pedagógica universitaria.

En el libro *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México 1934-1989* Ileana Rojas (2005) aborda desde una perspectiva de historia epistemológica el proceso de diferenciación entre la pedagogía normalista y los estudios universitarios en pedagogía, mostrando los planos de construcción conceptual implicados en esta diferenciación y sus complejas dinámicas. A través del análisis de la producción discursiva en el campo pedagógico a lo largo de cuatro décadas y guiándose por preguntas como: “¿Cuáles son los conceptos claves del campo durante el periodo estudiado?, ¿con cuáles temáticas y problematizaciones se vinculan?, ¿cuáles han sido los enfoques disciplinares predominantes para el abordaje de estas problematizaciones en la producción discursiva analizada?” (Rojas, 2005:277). Efectúa una minuciosa reconstrucción de las trayectorias conceptuales y los entramados discursivos en el campo, que permite apreciar la recomposición disciplinar del campo destacando la presencia

de la psicología como uno de los principales soportes teóricos y metodológicos a lo largo de todo el período, el predominio de la filosofía y la historia hasta los años sesenta, el paso de la didáctica de una disciplina central a un ámbito de estudio, y la participación creciente de otras disciplinas como la economía, la política, la sociología y la administración a partir de los años setenta.

El estudio muestra, entre otras cosas, que aún cuando el objeto genérico del campo es sin duda la educación, las formas de construirlo analíticamente se han modificado de manera gradual. “Aunque el campo conserve la denominación genérica de pedagogía –afirma la autora– argumentamos que hay cambios observables a nivel de los movimientos conceptuales”. Un ejemplo de estas transiciones en las formas de abordaje se plantea al deconstruir las trayectorias de los conceptos de didáctica y currículo. El binomio *didáctica/currículum* es utilizado como distinción directriz para trazar un mapa de los entramados conceptuales, representativos del campo pedagógico en la segunda mitad del siglo XX: *didáctica, currículum, organización, institución y evaluación*. Por supuesto, no se presume como una exploración exhaustiva del entramado discursivo, pero sí como un itinerario que sitúa momentos clave de emergencia y desarrollo de conocimientos pedagógicos contemporáneos.

HISTORIAS DE LA PEDAGOGÍA, HISTORIAS DE LA EDUCACIÓN

En México lo que conocemos como historia de la pedagogía se encuentra orientado más hacia una historiografía de los momentos del desarrollo y evolución de la educación en la que destacan los aspectos institucionales, de políticas y de actores a lo

largo del tiempo. Sin duda el ejemplo paradigmático de ese estilo de hacer historia que prevaleció por varias décadas es la obra de Francisco Larroyo (1982), *Historia general de la Pedagogía* cuya primera edición fue en 1944 y que a la fecha lleva más de 20 reediciones con tirajes de varios miles de ejemplares.

Lo que tenemos como historias de la educación en México no es sustancialmente distinto a pesar de la mayor cobertura implicada en la designación de “historia de la educación” frente a “historia de la pedagogía”. Nuevamente en este caso una obra de Francisco Larroyo marcó época *Historia de la educación comparada en México* de 1947, y que en 1979, cuando yo adquirí el libro, iba ya en la décimo tercera edición.

Ambas obras, *Historia general de la Pedagogía* e *Historia de la educación comparada en México* han sido libros de estudio y de consulta de varias generaciones de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía y disciplinas afines. Resulta entonces de interés detenernos brevemente, a considerar estas obras en busca de las racionalidades y orientaciones que la sustentan y a cuya sombra se han formado por más de medio siglo los profesionales de la educación en nuestro país.

Larroyo parte no sólo de una concepción de la pedagogía y del hecho educativo, sino también de una concepción sobre la historia cuyas raíces se encuentran en autores como E. Rickert (*Ciencia cultural y ciencia natural*); J. Huizinga (*Sobre el estado actual de la ciencia histórica*); G. Simmel (*Los problemas de la Filosofía de la historia*); B. Croce (*Teoría e historia de la historiografía*). En el manejo conceptual de este autor se combinan planos de teoría, doctrina, disciplina y ciencia a partir de una visión idealista y universal de la pedagogía y de la historia. En la racionalidad que sigue Larroyo, la historia de la pedagogía se construye en el eslabonamiento que parte del hecho educativo y conduce a la

teoría. Resulta significativo que en el título original de su historia general de la pedagogía se incluyera la frase *Expuesta conforme al método de los tipos históricos de la educación*.

Es en la articulación de este conjunto de elementos donde se deben buscar los supuestos que constituyeron el perfil de un modo de comprender la historia de la pedagogía de fuerte arraigo en nuestro país.

Vayamos por partes. Larroyo traza el hecho de la educación en los siguientes términos: “Así como en otros dominios del saber, la actividad precede a la reflexión sobre tal actividad, también aquí el *hecho de la educación* es anterior a la teoría pedagógica. Primero, espontánea o deliberadamente se educa; después se observa y se reflexiona sobre ello, y poco a poco se va gestando un concepto acerca de la esencia y método de la educación, que en curso de la historia se convierte en una *teoría pedagógica*. Más tarde recogen las nuevas generaciones esta teoría, que suelen poner en práctica (arte educativo), de donde se sacan nuevas experiencias para post-formar o reformar la inicial teoría. Así nos encontramos *teoría y praxis* en saludable relación y así se va desarrollando en el tiempo la teoría y la técnica de la educación” (Larroyo, 1982:36).

Sobre ese primer plano de construcción brindado por los hechos, Larroyo deposita la posibilidad de conocer científicamente la pedagogía: “*La teoría pedagógica describe el hecho educativo: busca sus relaciones con otros fenómenos; lo ordena y clasifica; indaga los factores que lo determinan, las leyes a que se haya sometido y los fines que persigue. El arte educativo por su parte, determina las técnicas más apropiadas para obtener el mejor rendimiento pedagógico: es una aplicación metódica de la ciencia de la educación.* La historia de la pedagogía reseña, paralelamente junto al hecho educativo, cómo se han ido desarrollando a través de los tiempos la teoría y arte educativos, pero buscando los nexos troncales entre esa

doctrina y técnica y los hechos reales de la educación” (Larroyo, 1982:37).

Esta delimitación del objeto y los aspectos de la historia de la pedagogía, es lo suficientemente genérica como para incluir el plano epistémico de problematización, sin embargo en los análisis concretos no está presente. Una pista para entender por qué esto es así, se advierte en la construcción metodológica en que se nutrió esta forma de pensar la historia de la pedagogía.

La historia de la pedagogía, al igual que la historia de la educación a secas, recurren al método científico de la historia que identifica “unidades culturales”, es decir “grandes periodos de la vida de la cultura que divide certeramente todo el pretérito”... “Cada una de las épocas en que se fracciona la historia universal poseen caracteres que las diferencian suficientemente de las otras. Además todas ellas se hayan en una sucesión cronológica que permiten pasar fácilmente de una a otra edad” (Larroyo, 1982:39). “La lógica llama *unidades históricas* a estos cortes del desenvolvimiento humano. La unidad histórica es un conjunto de sucesos orgánicamente enlazados, un grupo de acontecimientos unidos en tal forma que dan la impresión de un tejido compacto de quehaceres sociales” (Larroyo, 1982:40).

Otra pista para entender por qué esta concepción de historia de la pedagogía no alcanza a contemplar problematizaciones epistemológicas la identificamos en la siguiente tesis: “El primer carácter que considera el historiador para seleccionar y ponderar los hechos del pasado es la *importancia* que éstos han tenido en la posteridad. Los acontecimientos insignificantes no “cuentan”, no son “hechos históricos”. Los que sí influyen en ella y tienen eficacia en el futuro se llaman “hechos pragmáticos” (Larroyo, 1982:41).

Continúa más adelante señalando los tres rasgos a través de los cuales la historia de la educación selecciona los hechos sig-

nificativos del pasado: *a)* el factor pragmático, o sea, la eficacia e influjo del hecho pedagógico en la sociedad, *b)* el factor histórico-cultural, esto es el alimento del que se nutre el proceso educativo en cada tiempo y lugar, *c)* el factor progresivo, es decir, el avance didáctico y dialéctico, el acierto pedagógico que viene a superar precedentes ideas o instituciones” (Larroyo, 1982:43).

Tenemos en estos fragmentos el perfil que nos permite entender el estilo de historias de la pedagogía que están imposibilitadas de observar desde los planos o registros epistemológicos: sólo son hechos históricos aquellos que han tenido importancia para la posteridad en la medida que han constituido aciertos que permiten avanzar y superar ideas precedentes. Se trata, sin duda de una tesis que excluye la posibilidad de problematizar las lógicas propiamente epistémicas que por naturaleza no se comportan a la manera de los hechos importantes o eficaces.

Por su parte *Historia comparada de la educación en México* aplica las mismas tesis para el análisis del desarrollo de la educación en la historia de México. El cuerpo principal de la obra consiste en la caracterización de la educación en las diferentes etapas de la historia de México, desde la época prehispánica hasta finales de los años setenta del siglo XX. En el elenco de factores desplegados en esta caracterización se pueden identificar algunas unidades básicas: las instituciones, las grandes personalidades de la vida pública (gobernantes, intelectuales, etc.), el Estado y sus políticas. Pero el primer capítulo del libro está dedicado a una exposición de principios que fundamentan el sentido y finalidad de la historia de la educación, su por qué, para qué y cómo.

Así Larroyo afirma: “Una exposición crítica del desarrollo y progreso de la educación en México tiene que considerar, si ha de suministrar una imagen histórica, amplia y comprensiva, tres órdenes de acontecimientos estrechamente vinculados entre sí:

la vida real de la educación, las teorías pedagógicas y la política educativa” (Larroyo, 1979:35).

Es decir, se trata de una visión de la historia tripartita cuya primera referencia es la educación delimitada en la forma durkheimiana clásica de “hecho social” por el cual “las generaciones jóvenes van adquiriendo los usos y costumbres, hábitos y experiencias, ideas y convicciones, en una palabra el estilo de vida de las generaciones adultas” (Larroyo, 1979:35).

El segundo componente en la visión de Larroyo son las teorías pedagógicas, entendiendo por teoría pedagógica un tipo de construcción “reflexiva” en torno al hecho educativo: “primero deliberada o espontáneamente se educa, después se observa y se reflexiona sobre ello y poco a poco se va gestando un concepto acerca de la esencia, fines y método de la educación que en el curso de la historia se convierte en una teoría pedagógica” (Larroyo, 1979:36).

En la visión gradualista y serial de Larroyo, la teoría pedagógica sigue una secuencia: “más tarde recogen las nuevas generaciones esta teoría, que suelen poner en práctica (*arte educativo*), de donde sacan nuevas experiencias para postformar o reformar la inicial teoría”. En concreto, “la teoría pedagógica describe al hecho educativo, busca las relaciones de éste con otros fenómenos, lo ordena y clasifica, indaga los factores que lo determinan, las leyes a que se haya sometido y los fines que persigue” (Larroyo, 1979:36).

Por último está la referencia a la política educativa (en singular) planteada como “el conjunto de preceptos gracias a los cuales se establece una base jurídica de derecho para orientar y dirigir las tareas de la educación” y añade: “en la vida contemporánea la política no se limita, ni con mucho, a regular la vida escolar (*política escolar*), abarca todos los dominios de la cultura en que se propaga

la educación: la prensa y el radio, el teatro y el cinematógrafo, etc. (*política extraescolar*)” (Larroyo, 1979:37).

Entendida la teoría pedagógica en los términos que el propio Larroyo señala y que hemos mencionado anteriormente, sería de esperar que en el abordaje de la historia de la pedagogía despuntaran aspectos vinculados con el análisis de las racionalidades, los entramados discursivos y las trayectorias conceptuales de la pedagogía, es decir, aspectos relativos al plano epistemológico.

Larroyo tiene una visión “histórica” sobre la gestación de los principios pedagógicos pues afirma que éstos se entienden mejor cuando se muestra cómo se han ido gestando a través de la historia. Por ejemplo, “el postulado actual de la intuitividad y objetividad de la enseñanza,¹ se penetra hasta sus últimas consecuencias, cuando se ponen de relieve las vicisitudes que ofrece desde Comenio (siglo XVII) en la lucha que emprendió éste en contra del verbalismo y la ciceromanía” (Larroyo, 1979:45).

Al menos aquí, parece prefigurarse una intención analítica en torno a cómo se configuran las racionalidades en el tiempo y las trayectorias de los conceptos imbricadas de más de una época. Sin embargo, como todos sabemos, ésta no fue la ruta que privilegió Larroyo sino la de una historia a partir de las vastas unidades descritas como épocas, una visión lineal y gradualista, organizada por etapas cronológicas que trazan el inicio y fin de periodos, describiendo los rasgos característicos de cada uno de ellos.

Siguiendo a Foucault este tipo de historia podría ser caracterizada en la modalidad de la historia global, serial y de continuidades. “El proyecto de una historia global es el que trata de restituir la forma de conjunto de una civilización, el principio material o

¹ Recordemos que está hablando en los años cuarenta.

espiritual de una sociedad, la significación común de todos los fenómenos de un periodo, la ley que da cuenta de su cohesión, lo que se llama metafóricamente el ‘rostro’ de una época” (Foucault, 1987:15).

Esta historia global lleva consigo una serie de condiciones y consecuencias: “se supone que entre todos los acontecimientos de un área espacio temporal bien definida, entre todos los fenómenos cuyo rastro se ha encontrado, se debe poder establecer un sistema de relaciones homogéneas: red de causalidad que permita la derivación de cada uno de ellos, relaciones de analogía que muestren cómo se simbolizan los unos a los otros, o cómo expresan todos un mismo y único núcleo central” (Foucault, 1987:15).

La historia global, por otra parte, supone “que una misma y única forma de historicidad arrastra las estructuras económicas, las estabildades sociales, la inercia de las mentalidades, los hábitos técnicos, los comportamientos políticos y los somete a todos al mismo tipo de transformación; se supone en fin que la propia historia puede articularse en grandes unidades –estadios o fases– que guarden en sí mismas su principio de cohesión” (Foucault, 1987:15).

Los sociólogos no leíamos en primera instancia a Larroyo. En los inicios de los años 80 en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, nuestro contacto con la historia de la educación fue provisto a través de visiones como las plasmadas en *Educación y lucha de clases* de Aníbal Ponce donde las coordenadas de problematización venían dadas por el encuadre marxista de la historia que mediante la distinción infraestructura–superestructura proveyó de una herramienta de intelección con la que nos formamos muchos de los sociólogos que derivamos luego al campo de la educación. De acuerdo con estas visiones, la educación era entendida como proceso de la superestructura, epifenómeno de la

base económica y de las condiciones materiales de existencia. Las teorías pedagógicas eran, por su parte expresión de la ideología de la clase dominante y su proyecto histórico.

Otras historias de la educación en México, más recientes, como los 5 volúmenes de *Tendencias educativas oficiales en México* de Ernesto Meneses Morales se inscribe en otro encuadre en tanto los referentes que sirven al propósito de reconstruir la historia de la educación son el Estado y las políticas, los agentes y las instituciones, la sociedad y la opinión pública. Se trata, como todos sabemos, de una monumental y documentada reconstrucción de procesos y prácticas de la educación en México desde los inicios de la vida independiente del país en el siglo XIX hasta los años 90 del siglo XX, una especie de mapa con itinerario del territorio educativo, que se convirtió en obra de consulta obligada para estudiantes y especialistas. El eje que organiza esta historia enciclopédica de la educación en el México moderno y contemporáneo es sin duda el papel del Estado como forma de gobierno y estructura de autoridad que articula las acciones en materia educativa, dándoles direccionalidad y sentido.

Sin duda el papel del Estado y las relaciones de poder, las instituciones, los agentes del campo, los autores y las obras son elementos actuantes que hay que tener en cuenta puesto que la historia conceptual de un campo no se gesta de manera espontánea ni en forma independiente, ella tiene lugar en el entramado de ese conjunto más amplio y complejo de elementos y relaciones. Sin embargo la historia conceptual en tanto plano de constitución ha sido tratada casi siempre de manera subordinada a ese conjunto de referentes que hoy por hoy siguen centralizando los análisis, siendo que las evidencias indican que éste es un campo de problemas susceptible de ser analizado desde sus particularidades.

CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN: A FAVOR DE UNA HISTORIA EPISTEMOLÓGICA

Desde Durkheim, si no es que desde antes, sabemos que “las categorías del pensamiento humano no están nunca fijas de una forma definitiva, se hacen, se deshacen y se rehacen incesantemente, cambian con los lugares y con los tiempos” (Durkheim, *Las formas elementales de la vida religiosa*). La pedagogía como campo disciplinario no escapa de esa condición, también ella se nutre de categorías de pensamiento que se modifican en el tiempo; por ello es que tiene sentido preguntarse por los distintos momentos de constitución y los pasajes epistémicos que trazan su configuración como campo de estudios.

La tarea de una historia epistemológica –que no una epistemología histórica– estaría vinculada con el proceso de volver conscientes los significados sedimentados en el tiempo. En una sugerente metáfora con el inconsciente Durkheim, que escribía a finales del siglo XIX cuando el inconsciente como constructo conceptual apenas era una novedad, pensaba que en la historia de toda disciplina –y por extensión todo campo– están sus condiciones sociales de producción, tanto las reconocidas como las olvidadas y que son esas condiciones soterradas las que forman el inconsciente de una disciplina o de un campo. “Saber lo que se hace cuando se hace ciencia supone que se sepa cómo se han hecho históricamente los problemas, las herramientas, los métodos y los conceptos que se utilizan”.

Es por ello que pongo al centro de la reflexión el conocimiento, no la pedagogía ni la educación. Poner al conocimiento como objeto de conocimiento además de ser una construcción autorreferencial altamente compleja –de lo cual no puedo ocuparme ahora– constituye la vía para trazar aproximaciones

articuladas en torno a cómo cambian las categorías, distinciones y diferenciaciones con las que hemos pensado la educación en el transcurso del tiempo. Con el conocimiento como centro de la indagación, se repositionan de manera radical los otros elementos en juego (agentes, instituciones, Estado, autores y sus obras) permitiendo, en palabras de Walter Benjamin, “pasarle a la historia el cepillo a contrapelo”. Esta preocupación y atención por el conocimiento y la razón es compartida por Thomas Popkewitz (2003), quien desde una perspectiva de historia cultural ha logrado un productivo equilibrio entre epistemología, poder e institución.

En una perspectiva epistémica se privilegian las preguntas de tipo “cómo” sobre las de tipo “qué”: ¿Cómo emergen y cambian los conceptos y la semántica utilizada para describir los procesos de la educación?, ¿Cómo se transforman las configuraciones discursivas a lo largo del tiempo?, ¿Cómo hemos llegado a saber lo que sabemos?, y ¿Cómo este conocimiento enmarca lo que puede ser conocido? (carácter autorreferencial del conocimiento).

Este paso de preguntas de tipo: “qué” a preguntas de tipo: “cómo” presupone un posicionamiento teórico que podríamos caracterizar, siguiendo a Luhmann (1996), como “observación de segundo orden” donde lo central no consiste en saber a qué descripciones o interpretaciones arriba el observador, sino en saber cuáles son las distinciones desde donde se coloca como observador, los enlaces de sentido que desde ahí se posibilitan y lo que desde ellas no se puede observar.

¿Cómo hemos llegado a saber lo que sabemos sobre la educación?, ¿cuáles son las distinciones directrices que nos han permitido llegar a donde estamos?, ¿qué emplazamientos de observación no han podido ser puestos en foco y han quedado “fuera” del horizonte de visibilidad que permiten las distinciones utilizadas?

Se trata, en última instancia, de problematizar las formas en que se constituye la memoria de un campo disciplinario. En este punto, con el que concluiré esta comunicación, voy a retomar los planteamientos expuestos en un texto de próxima aparición titulado “Memoria y autorreferencialidad: una lectura histórico epistémica sobre la constitución del campo del conocimiento pedagógico” en coautoría con Ileana Rojas Moreno. Algunas de las tesis propuestas ahí y que ahora me interesa traer al terreno de los temas convocados en este debate son las siguientes:

- la historia conceptual de una disciplina o campo de conocimiento es fundamental para entender que su genealogía y constitución son procesos implicados en la memoria del campo,
- el campo desarrolla su propia memoria plasmándola a través de las elaboraciones conceptuales desplegadas a lo largo del tiempo, lo que le otorga identidad como espacio especializado de conocimiento.

Asumir estas tesis implica tomar como punto de partida que el conocimiento sobre la educación no comienza de manera improvisada, o sin presupuestos, sino que los saberes producidos implican en todo momento la historia conceptual del campo; esto es, las distinciones con las que se observa, las descripciones que se pueden elaborar a partir de ellas, la semántica que surge y se conserva a disposición para referirse a los problemas, temas, procesos de la educación en ulteriores operaciones de distinción. Éste es, desde mi punto de vista, el territorio para habitar una perspectiva epistémica en historia de la pedagogía.

Al abordar problemas de la educación desde la mirada de la historia epistemológica y análisis conceptual, se intenta ilumi-

nar espacios arrinconados en la sombra y considerados secundarios: una historia de las categorías de pensamiento donde se enfoca la producción y transformación de los conceptos en tanto que instrumentos de conocimiento, más precisamente, el conocimiento entendido como sistemas de clasificación y razón encarnados en prácticas culturales que ordenan las formas que tenemos de definir los problemas. Detrás de ello está el interés por una historia del presente encaminada a entender la configuración actual del conocimiento a través de una excavación de las cambiantes formaciones de conocimiento a lo largo del tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Lora, María Esther (1993). “La apropiación del mundo: un lugar de encuentro entre el saber, la imagen y la palabra”, en *El mundo en imágenes*. Juan Amós Comenio. México: Conacyt.
- Burke, Peter (2002). *Historia social del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, Michel (1987). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Granja Castro, Josefina e Ileana Rojas Moreno (2005). “Memoria y autorreferencialidad: una lectura histórico-epistémica sobre la constitución del campo del conocimiento pedagógico” Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo Sonora, octubre.
- Larroyo, Francisco (1979). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Larroyo, Francisco (1982). *Historia general de la Pedagogía*. México: Porrúa.
- Luhmann, Niklas (1996). *La ciencia de la sociedad*. México: Anthropos, UIA.

- Popkewitz, Thomas, Miguel Pereyra y Barry Franklin (2003). “Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: una introducción”, en *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares Ediciones.
- Rojas Moreno, Ileana (2005). *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México 1934-1989*. México: Pomares Ediciones.
- Schriewer, Jürgen (1991). “La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia. Un estudio comparado”, en *Revista de Educación* no. 296, septiembre-diciembre.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EPISTEMOLOGÍA: HORIZONTES DE RECONOCIMIENTO

MACARIO VELÁZQUEZ MUÑOZ

PRESENTACIÓN

En este texto se aspira a mostrar algunas de las relaciones entre la epistemología y una parte del amplio campo de la pedagogía. Su desarrollo ha estado marcado por una tesis de José María Quintana acerca del mutuo desconocimiento de epistemólogos y pedagogos. Esta tesis queda formulada en los siguientes términos: “La epistemología pedagógica está por hacerse, constituye un tema que hoy día empieza a buscar su identidad. Probablemente tarde en llegar a resultados positivos, pues ocurre que los epistemólogos no conocen la pedagogía, que los pedagogos no saben epistemología, con lo cual no es posible avanzar decididamente” (Quintana, 1998:292-293). Dicha tesis abre un abanico de temáticas a desarrollar.

Ahora bien, si la tesis de un desconocimiento recíproco entre pedagogos y epistemólogos encuentra ejemplares inmediatos que la validan, también, es menester repensar otros alcances. Así, por

un lado, conviene no soslayar las determinaciones contextuales de la misma tesis. Por otro lado, el planteamiento puede retomarse para revisar su grado de vitalidad en ciertos ámbitos específicos.

Al respecto, para perfilar algunos elementos de un debate valgan las siguientes dos observaciones. En primer lugar, conviene interrogar: ¿Paulo Freire, efectivamente, desconoce las determinaciones epistémicas de su teoría pedagógica? (Freire, 2002:183).¹ En segundo lugar, de manera similar, surge la siguiente pregunta: ¿en las aportaciones de la epistemología dialéctica, de acuerdo a la concepción hegeliana, se soslaya la experiencia pedagógica? (Hegel, 1982:54).² Como es de verse, el desconocimiento recíproco posibilita un debate abierto.

Sin embargo, la cuestión acerca de qué sabe el pedagogo de epistemología y qué el epistemólogo de pedagogía encuentra una objetivación particular en el mundo de la investigación educativa en México. Desde este emplazamiento, entre tanto, la relación se teje entre epistemólogo e investigador educativo. Sin embargo, valga una acotación, aquí se recorre una posibilidad: la visión del investigador educativo acerca de la epistemología.

Una diversidad de vías queda esbozada para incursionar en dicha posibilidad. Sin embargo, se opta por recorrer la experiencia de los “estados del conocimiento”. Esta alternativa reposa en la convicción de que todo estado de conocimiento es un acto de

¹ Para esbozar algunos elementos de esta situación, Freire –al recordar las problemáticas afrontadas en ciertas actividades extensionistas– señala: “[...] la universidad buscaba encontrarse con los movimientos sociales y los grupos populares. Y ese encuentro se estaba dando también en la intimidad de la universidad y no en las zonas populares. Recuerdo que discutíamos bastante sobre la cuestión política, así como sobre la cuestión epistemológica involucrada en este problema”.

² Por ejemplo, resulta difícil señalar algún presunto énfasis epistemológico o pedagógico en la siguiente formulación de Hegel: “La serie de configuraciones que la conciencia va recorriendo por este camino constituye, más bien, la historia desarrollada de la formación de la conciencia misma hacia la ciencia”.

reflexión; de modo tal que ahí puede estar explicitada, de mejor manera, una idea de epistemología. Evidentemente, esta generalización conlleva múltiples riesgos, porque es factible sostener que otros procesos de investigación, también, presentan sus enraizamientos epistemológicos explícita y coherentemente. Esto último está fuera de duda. Pero, los estados de conocimiento son seleccionados, porque emergen con clara vocación por llevar a cabo una mirada hacia los propios procesos constitutivos de la investigación educativa. Sin embargo, el ejercicio de introspección deriva en una multiplicidad de analíticas, unas epistemológicas y otras no-epistemológicas. Esta demarcación resulta genérica, pero ofrece indicios para identificar algunas de las concepciones en torno a la epistemología asumidas en el sistema generativo de conocimiento de lo educativo.

Ahora bien, el recorrido por las concepciones formuladas en los estados del conocimiento hace patente una idea: tales productos son interpretaciones metacognitivas a la manera de un conocimiento del conocimiento. En este trayecto es factible identificar una tendencia: la epistemología se queda en el pórtico de la investigación educativa. Con ello, se introduce una variante en la tesis de Quintana, al postular una determinación diferente, en función del nivel de aproximación. A partir de lo anterior, para interpretar los modos en que acaece esta aproximación se apela a la categoría “horizonte de reconocimiento”.

¿RECONOCIMIENTO COGNITIVO?

En esta parte se lleva a cabo un acercamiento a la “teoría del reconocimiento”. Para tal efecto, tres cuestiones concentran la atención: el principio, los planos y las modalidades. Esto, dado

el propósito que se desea lograr. Por tal razón, está fuera de duda que tales cuestiones busquen sintetizar o erigirse en la parte fundamental de la mencionada teoría.

Ahora bien, al pretender dotar de contenido la cuestión del “principio” emerge la necesidad de articularla al problema de la identidad. Contrarios a las visiones de una perspectiva egocéntrica, algunos teóricos del reconocimiento subrayan la determinación sociocéntrica. Con este giro, entonces,

la formación de la identidad del sujeto debe estar ligada a la experiencia de un reconocimiento intersubjetivo. Su consideración indica también que un individuo que no reconoce al otro en la interacción como un tipo determinado de persona, tampoco puede experimentarse a sí mismo plenamente como tal tipo de persona (Honneth, [s. a.]:52).

En este caso, no existe distinción mayor entre sociocéntrico e intersubjetivo. Más allá de esto, interesa retener la potencialidad de la intersubjetividad en la configuración de la identidad. Parafraseando a cierto pensador, bien puede decirse: “Estamos condenados a la alteridad”.

Por esta vía, la identidad corresponderá a la red de interacciones que el sujeto sea capaz de tejer. Ello, sin perder de vista que esta red habrá de portar una condición básica: “La exigencia de reconocimiento expresa una expectativa que puede ser satisfecha en cuanto reconocimiento mutuo” (Ricoeur, 2005:12). De modo tal que, el reconocimiento emerge en la superación de las actitudes unidireccionales. Arribar a esta superación, indudablemente, demanda la realización de todo un proceso, en el cual subyace la lógica del reconocimiento recíproco.

El tejido del reconocimiento mutuo puede fincarse en medio de relaciones de lucha o de paz. Pero independientemente

de ello, el reconocimiento reposa en una estructura como la siguiente:

Un sujeto deviene siempre en la medida que se sabe reconocido por otro en determinadas facultades y cualidades, y por ello reconciliado con éste; al mismo tiempo llega a conocer parte de su irremplazable identidad y, con ello, a contraponerse al otro en tanto que un particular (Honneth, [s. a.]:28).

El trayecto a recorrer habrá de garantizar la realización de la reciprocidad; aunque esta reciprocidad sea portadora del espíritu de lucha o de paz.

Por otro lado, esta distinción última es producto de un matiz incorporado por Ricoeur, después de revisar la propuesta de Honneth. Sin pretender oponerse a la idea de Honneth acerca de que el reconocimiento se teje en relaciones de lucha, para Ricoeur existen experiencias pacíficas que, también, hacen factible la determinación mutua de la identidad. Así, sin desdeñar que el reconocimiento pasa por fases de “reconciliación y conflicto” –al decir de Honneth–, en la perspectiva de Ricoeur la costumbre cultural de “dar-recibir-devolver” está fincada en otra racionalidad distinta a la de la lucha. Pero, esta otra racionalidad, también, da curso al proceso del reconocimiento en reciprocidad. Esta tradición cultural de “dar-recibir-devolver” muestra que:

Las experiencias de reconocimiento efectivo en el intercambio de dones, principalmente en su fase festiva, confieren a la lucha por el reconocimiento la seguridad de que no era ilusoria ni inútil la motivación que la distingue del apetito de poder, y la pone al abrigo de la fascinación por la violencia (Ricoeur, 2005:251).

Como se ha visto, el reconocimiento, también, deviene en la atmósfera de “estados de paz”.

En su conjunto, tanto en las relaciones de lucha o de paz, la formación de la identidad adquiere otra tonalidad cuando se ponen en juego la autenticidad y la gratitud. Estos referentes se manifiestan en formulaciones como la siguiente: “¿No es cierto que pido ser reconocido precisamente en mi identidad auténtica? Y si, por fortuna, tengo la suerte de serlo, ¿no se dirige mi gratitud a aquellos que, de un modo u otro, reconocieron mi identidad al reconocerme?” (Ricoeur, 2005:12). Por supuesto, el problema de la identidad recorre otros territorios que no son los abstractos. Por ello, repensar la identidad auténtica, recompensada de gratitud, exige hacerse responsable del otro. La cancelación de la alteridad, en forma violenta o a través de formas simuladas, sólo deja la opción de vivir como eternos solitarios.

De acuerdo a lo anterior, entonces, el reconocimiento implica la travesía por la autenticidad y la gratitud; formas factibles de ser desplegadas en interrelaciones de lucha o de paz. Pero, es manifiesto que el reconocimiento tiene en la intersubjetividad una de sus condiciones fundamentales. Esta intersubjetividad es portadora de la lógica de la reciprocidad. En función de ello, el reconocimiento tiene como principio a “la identidad en la diferencia y ésta en la identidad” (Hegel, :17). De modo tal que el reconocimiento hace posible una identidad en devenir, toda vez que ésta se configura como un proceso en donde es fundamental el papel del otro. Por tales motivos, el reconocimiento, al desplegarse con base en la reciprocidad, hace efectiva la lógica de la contradicción dialéctica; toda vez que asume la idea de que “la determinabilidad es asimismo la contrapuesta a ella, se lleva a cabo la unidad en el ser otro” (Hegel, 1982:453). Por lo tanto, el “principio” del reconocimiento –objetivado en términos de la intersubjetividad– es uno de los modos de realización de la racionalidad fundada en la contradicción dialéctica.

Por otro lado, la cuestión de los “planos” conlleva a plantear ciertas particularidades del reconocimiento. Para Honneth, Hegel ha trazado adecuadamente dos planos, correspondientes a dos estadios: “el primer estadio de formación se interpretaba como paulatina realización de relaciones de amor, la del segundo era elucidada ante todo como la realización conflictiva de relaciones de derecho” (Hegel, cit. en Honneth, [s. a.]:76). Como puede observarse, ambos planos se desenvuelven en relaciones diferentes, debido a que tienen ámbitos de referencia distintos. Esto, en virtud de que el amor se concibe como el modo de reconocimiento que envuelve el mundo familiar; mientras que el derecho corresponde al conjunto de interacciones de la sociedad civil. Por estas condiciones, bien puede decirse que: “El problema de la identidad tiene una doble vertiente: privada y pública. Una historia de vida se mezcla con la de los otros” (Ricoeur, 2005:76). Por ahora, el plano de lo privado está determinado por la intersubjetividad de la vida familiar, en tanto que el plano de lo público concentra las interacciones de la sociedad civil.

Además del reconocimiento, por medio del amor y el derecho, es menester incorporar la “eticidad”. Pero, para Honneth esta forma de reconocimiento merece un análisis especial, básicamente, porque Hegel “concibe la organización de la esfera ética conforme al modelo de una autoenajenación del Espíritu” (Honneth, [s.a.]:76). La autoenajenación³ del espíritu parece desembocar en una objetivación distante del “principio” del reconocimiento. Esto en razón de que “la eticidad ha devenido en una forma del espíritu que monológicamente se forma en su propio proceso, y no una forma específica y henchida de pretensiones de la intersubjetividad”

³ La idea de autoenajenación parece que no hace justicia plena a la intencionalidad hegeliana, por lo tanto puede resultar viable considerarla como autoexteriorización.

(Honneth, [s. a.]:80). De modo tal que la aspiración de la lucha por el reconocimiento parece olvidar la parte sustancial, en el plano de la eticidad.

Sin soslayar el cuestionamiento de Honneth, el espíritu de la eticidad es retomado –en la perspectiva de Ricoeur– para trazar un tercer plano del reconocimiento: la “solidaridad” o la “estima social”. Este plano caracteriza el tipo de interrelaciones gestadas en la vida estatal. La solidaridad o estima social pueden tener como nota distintiva la superación, debido a que “El concepto de estima social se distingue del de respeto de sí, como éste lo fue del concepto de confianza en sí en el plano afectivo. Por este motivo, tiene como función resumir todas las modalidades del reconocimiento mutuo que excede al simple reconocimiento de la igualdad de los derechos entre sujetos libres” (Ricoeur, 2005:210). En franca sintonía con la noción de superación hegeliana, la concepción del carácter que tiene la estima social sólo puede entenderse en función de las otras formas de reconocimiento.

A partir de esto, las relaciones afectivas, jurídicas y sociales quedan inscritas en los planos que recorre la intersubjetividad; planos factibles de agrupar en la esfera de lo privado y de lo público. Ello, sin dejar de señalar que dichas esferas son concebidas en el marco de la dialéctica.

Finalmente, con la cuestión de las “modalidades” se retiene otro de los elementos de la teoría del reconocimiento. El recorrido por este otro elemento advierte la inutilidad de pretender una focalización unilateral. A pesar de que la intersubjetividad –en los planos del amor, el derecho y la eticidad, en primera instancia– hace pensar en relaciones positivas; también, es importante resaltar la existencia de relaciones negativas. La superación de la unilateralidad es una consecuencia de asumir la configuración del reconocimiento como una tensión de polos antagónicos. A

partir de esta tensión, por tanto, “la dinámica de todo el proceso procede del polo negativo hacia el polo positivo, del desprecio hacia la consideración, de la injusticia hacia el respeto” (Ricoeur, 2005:181). Debido a esta tensión, las relaciones de amor, derecho y eticidad tienen como correlato relaciones de “violencia, desposesión de derechos e indignidad” (Honneth [s. a.]:173). Por ende, el tejido del reconocimiento no está exento del conjunto de relaciones a que conlleva el “desprecio”.

Este breve recorrido por el principio, los planos y las modalidades, además, ha posibilitado identificar un aspecto digno de explicitarse. La discusión de las determinaciones que porta el reconocimiento, en cierto momento, pone sobre la mesa el problema del conocimiento. Esta otra relación es pensada en términos de sus niveles de autonomía. De acuerdo con este planteamiento, el reconocimiento transita a niveles superiores de autonomía, mayores a los del conocimiento. Esta diferenciación de niveles, incluso, signa la dinámica de este último, tal como queda expresado en lo siguiente: “[...] la progresión a lo largo de este eje estará marcada por una superación creciente del concepto de reconocimiento respecto al de conocimiento. En el estadio último, el reconocimiento no sólo se aparta del conocimiento, sino que le abre el camino”.⁴ Bajo esta relación, bien vale la apuesta por el reconocimiento, bajo el entendido que ahí están sintetizadas las determinaciones del conocimiento. La superación planteada induce a pensar en la necesidad de una redimensionalización de la problemática, toda vez que no basta con tomar en cuenta la dimensión cognitiva, sino que ella debe ser complementada con otras dimensiones.

En última instancia, la aspiración por una identidad, forjada en la procesualidad del “reconocimiento mutuo”, advierte que las

⁴ Ricoeur Paul. *op. cit.*, pp. 31-32.

determinaciones cognitivas son necesarias, pero no suficientes. En función de lo anterior, queda abierta la posibilidad de leer de manera diferente los parámetros del conocimiento, bajo el entendido de que son portadores de la racionalidad fundada en la reciprocidad.

RECONOCIMIENTOS DE LA EPISTEMOLOGÍA

En esta parte se busca tejer las formas de reconocimiento de la epistemología, desplegadas en el ámbito de la investigación educativa. El itinerario está trazado por las ideas formuladas en las tres experiencias de elaboración de estados del conocimiento dentro del ámbito de lo educativo.

De manera general, el trayecto muestra una evolución en la forma de concebir a la epistemología; movimiento que va desde una focalización incipiente hasta la tentativa por dar carta de ciudadanía a las reflexiones epistémicas.

EPISTEMOLOGÍA: INGRESO DEL TÉRMINO

En la primera experiencia colectiva para elaborar el estado del conocimiento de la investigación educativa, el concepto epistemología tiene una condición incipiente. En este momento, sólo es visible el uso del término, sin alcanzar el carácter de ser una categoría analítica. En varias ocasiones, las referencias consignan la existencia de una dimensión epistemológica, sin mayor interés por desarrollar algunas de sus implicaciones. El caso paradigmático de esta actitud corresponde a la mención del sujeto: “debe tenerse también en cuenta que numerosos trabajos de epistemó-

logos, politólogos y sociólogos han comenzado últimamente a incluir referencias a la vinculación entre educación y sociedad” (Puiggrós [s. a.]:37). El recuso a la simple alusión del epistemólogo vuelve a presentarse en líneas posteriores en el mismo documento. Esta situación podría modificarse si en dicha interpretación son presentados los nombres de algunos investigadores reconocidos como epistemólogos. Pero acerca de ello, ninguna pista.

En un sentido próximo, acontece la explicitación de otros términos donde lo epistemológico aparece como adjetivo. Dentro de ello, por ejemplo, está el término “perspectiva epistemológica” (Olmedo, [s. a.]:213). Por ahora, al menos las explicitaciones forman parte del cuerpo de los textos. Sin embargo, llegó a darse el caso en donde el término es consignado como un dato más. Ello, al referir el título de un proyecto de investigación (Olmedo, [s. a.]:163).

Una ligera modificación acontece cuando el término apunta a una posible epistemología del objeto. En este caso, al revisar algunos aspectos de ciertos objetos de estudio el término fue utilizado. Una muestra de lo anterior se obtiene cuando se pasa revista a las características de dos modelos curriculares. Una de las conclusiones expresa: “queda aún por recorrer el amplio camino que conduce a una ruptura epistemológica y a la obtención de un cuerpo teórico coherente” (Glazman y Figueroa, [s. a.]:390). Por supuesto, la noción de “ruptura epistemológica” abre una variedad de puntos a discutir, dejando que la polémica transcurra por el terreno de los cuestionamientos en torno a las condiciones de posibilidad del conocimiento. Sin embargo, resulta imposible considerar la configuración del concepto ruptura epistemológica, porque no existe la construcción mínima al respecto. Además de ello, es importante no soslayar que este planteamiento está vinculado a un objeto; es decir, no se interpretan, en sentido estricto,

los procesos de construcción del conocimiento en el ámbito de la investigación educativa.

En general, esta primera experiencia da cuenta de un uso del término en varias vertientes. Por tal motivo, durante esta primera experiencia, la epistemología es objeto de un reconocimiento demasiado frágil. El simple uso del término deja el reconocimiento en un plano genérico, cuyo horizonte sólo corresponde a la determinación de un nombre. Dadas tales condiciones, el arribo a un pleno reconocimiento queda en suspenso.

EPISTEMOLOGÍA Y RACIONALIDAD CIENTÍFICA

Para la segunda experiencia, los puntos de vista quedan sin mayores modificaciones. La actitud, en general, persistirá porque no se logra subvertir el simple recurso al término. No obstante, emerge un matiz al vincular lo epistemológico con la racionalidad científica.

En esta segunda experiencia, los indicios para el reconocimiento de lo epistemológico se ponen de manifiesto en el capítulo destinado al análisis de la formación de los investigadores. Al considerar los problemas que afrontan las propuestas curriculares para impulsar el “aprendizaje de la investigación” una pregunta atrapa la mirada. Esta pregunta interroga acerca de las “bases epistemológico-teórico-metodológicas” (cfr. Galán, cit. en Quintanilla, p. 56), que habilitan para la generación de conocimientos.

La viabilidad de un término tridimensional llama la atención, en primera instancia, por lo formal. Pero, más allá de esto, dicho término convoca a gestar estrategias para articular la metodología, la teoría y la epistemología. La capacidad articuladora de lo tridimensional no debe conducir al olvido de algo fundamental:

lo señalado está trabajado en el marco de las problemáticas de la formación de los investigadores.

En este marco, pareciera existir un avance considerable para el reconocimiento de la epistemología al momento de vincularla con la racionalidad científica. Este sentido deviene, por ejemplo, cuando se describe la apreciación de que los programas para la formación de los investigadores quedan reducidos a diversos “cursos de metodología y epistemología en donde se enseña a investigar en general, entendiendo así la formación como un proceso intemporal, único y basado en la enseñanza del método científico” (Galán, cit. en Quintanilla, p. 57). Como es palpable, la manera de concebir a la formación invita a la reflexión; cuestión que por ahora se deja suspendida.

En todo caso, dos ideas merecen ser puestas en la mesa de la discusión. Por un lado, en particular, está la contribución de la epistemología a una formación genérica. Tal perspectiva es cuestionable, pero, en buena medida, sería deseable que, al menos en esos términos, aparecieran en todo programa de formación los contenidos de la epistemología. Por otro lado, es evidente que el tratamiento de las temáticas epistemológicas queda circunscrito al mundo de la lógica científica.

En síntesis, la particularidad de las concepciones en esta segunda experiencia radica en la aspiración articuladora de una tridimensionalidad y de su asociación con el conocimiento científico. Con todo, no debe olvidarse el espacio en donde se desarrollan: la formación de los investigadores. A causa de ello, el reconocimiento de la epistemología sufre una desviación.

La expectativa de tensar la epistemología con lo metodológico y lo teórico queda circunscrita a un momento previo del proceso de construcción del conocimiento. El énfasis en las problemáticas de la formación de investigadores impide el acceso a posibles

formas de relación particular de estas tres dimensiones, una de las cuales podría asumir a la epistemología como la base desde donde se define el resto de elementos, entre otras posibles relaciones.

Algo parecido acontece al momento de presentar el nexo epistemología-ciencia, porque pueden surgir cuestiones tales como ¿la epistemología se agota en la interpretación de la ciencia? o ¿la ciencia sólo es uno de los objetos de tematización de la epistemología?

Ante la imposibilidad de pormenorizar la naturaleza de la epistemología, la fragilidad del reconocimiento hace acto de presencia, de nueva cuenta. Ahora, la fragilidad es impulsada por el privilegio otorgado a la formación de los investigadores.

EPISTEMOLOGÍA: ¿PLENO RECONOCIMIENTO?

La tercera experiencia de los estados del conocimiento ofrece condiciones para pensar en el arribo a un nivel superior de reconocimiento. Esta expectativa parece cumplirse con el análisis desarrollado, el cual queda expuesto en dos partes factibles de caracterizarse como la de los artículos y la etnografía. Esto, a pesar de las insuficiencias para una mejor caracterización.

En la primera parte son analizados algunos artículos, de los cuales se destaca la situación de la investigación educativa en función de temáticas como la multirreferencialidad, el alcance de la interpretación y/o la reconsideración de las técnicas. A partir de estas temáticas se aspira a mostrar el grado de vitalidad de la epistemología.

La segunda parte tiene la particularidad de mostrar las reflexiones epistémicas en un área particular de la investigación educativa: la etnografía. El camino andado en la investigación etnográfica

hace posible una resignificación de los procesos de investigación. Esto queda de manifiesto en el siguiente planteamiento: “Tomemos en cuenta que una descripción etnográfica se articula necesariamente por una explicación teórica que es coherente con la perspectiva epistemológica que define a la etnografía frente a otras metodologías ‘naturalistas’ o cualitativas” (Paradise, cit. en Weiss:89). A contrapelo de quienes optan por la etnografía dadas sus virtudes técnicas para la descripción de los fenómenos, en este caso se propugna por una visión complementaria de lo técnico con lo teórico. Esta complementariedad forma parte de la perspectiva epistemológica que da identidad a la etnografía.

El aporte de la epistemología es un argumento central en la crítica a las visiones donde se asumen las técnicas de investigación como autosuficientes. El desarrollo de un proceso regido por este reduccionismo instrumentalista trata de ser revertido apelando al fundamento que ofrece la epistemología. Al tejer a la técnica y a los supuestos epistemológicos como dos polos en tensión, otras problemáticas toman un rumbo diferente, como por ejemplo, el presunto dilema entre lo cuantitativo y lo cualitativo, encontrando salidas que dan lugar a formas más prometedoras de conocimiento.

Ambas partes dan pábulo a las expectativas por el reconocimiento de la epistemología. Más aún, dichas expectativas se incrementan cuando se identifica la existencia de un espacio específico para tratar el asunto. Para esto, desde la “Introducción” es anunciada la necesidad de conceder un lugar al balance de las reflexiones en torno al conocimiento. Este sentido quiere dejarse lo más claro posible, tal como puede advertirse en la siguiente idea:

Se trata de la filosofía, epistemología y metodología de la investigación educativa –subrayamos ‘de la investigación educativa’, ya que la filosofía y epis-

temología 'de la educación' es el tema del área X— originalmente no estaba previsto incluirse en el presente estado del conocimiento; sin embargo, al localizar un considerable número de trabajos al respecto, decidimos incorporarlo (Weiss, p. 39).

Este intento de demarcación resulta crucial para determinar las identidades de la epistemología. Si se retiene la diferenciación puede darse curso a dos articulaciones: 1) el nexo epistemología-investigación educativa; y, 2) el vínculo epistemología-educación. Tales ejemplares de las “pautas que conectan” (G. Bateson) pueden frasearse como epistemología-conocimiento y epistemología-realidad (objeto). Ambas tendrán tantas formas de objetivarse según las concepciones epistémicas asumidas.

La perspectiva de la epistemología-conocimiento queda perfilada al determinar que uno de los asuntos a tratar serán “las reflexiones sobre la investigación educativa, su epistemología y sus métodos” (Weiss); temática que ocupa el segundo lugar en cuanto a los productos publicados, superada por los análisis de las “Instituciones y condiciones institucionales”. Todo ello, en el conjunto de 102 trabajos difundidos, ubicados en esta área temática número 11.

Con ello, entre otras cosas, el ingreso a la epistemología de la investigación educativa parece indiscutible. Sin embargo, en el transcurso del análisis, lo epistemológico queda objetivado en el balance de las temáticas indicadas en las dos partes anteriores. De ellas, las reflexiones epistemológicas en el terreno de la etnografía atrapan la mirada.

Al recapitular, resulta visible cómo las expectativas por un reconocimiento pleno de la epistemología iban creciendo, hasta el grado de ser algo indiscutible cuando se advertía la posibilidad de abordar la “investigación educativa, su epistemología y sus

métodos”. No obstante, el peso específico dado a los hallazgos de los etnógrafos genera una situación especial. Esto para nada pretende invalidar las elaboraciones etnográficas. Por el contrario, se trata de mostrar que la reflexión epistémica de la comunidad de etnógrafos, con ser un referente importante, no puede suplir la necesidad de afrontar los desafíos epistemológicos de la investigación educativa en general.

A partir de lo antes dicho, los múltiples indicios conllevan a pensar que el reconocimiento de la epistemología, por ahora, tiene perfilado su horizonte; no obstante, ello queda a la vera del camino. Cuestiones como la multirreferencialidad, las posibilidades heurísticas de la interpretación y/o la resignificación de las técnicas de investigación pueden conducir al reconocimiento pleno de la epistemología. Más aún, la problematización al interior de la etnografía muestra un problema digno de considerarse: la determinación epistémica que deben portar las técnicas de investigación. Sin embargo, en este caso, la parte corre el riesgo de erigirse como el todo.

REFLEXIÓN FINAL

Dados los énfasis, los investigadores educativos tejen un reconocimiento frágil de la epistemología. Al quedar circunscritos al reconocimiento formal –por cuanto se recurre al simple término– o a las desviaciones –atender la formación de investigadores o las cuestiones epistémicas de la etnografía–, los investigadores educativos tienen la necesidad de profundizar el proceso para configurar un pleno reconocimiento a la epistemología.

En algunos casos, podría aceptarse que basta con desplegar la experiencia en el marco del conocimiento de la epistemología. Esto,

dada la relación esbozada entre conocimiento y reconocimiento. A partir de ello, se podría justificar que es suficiente conocer los caracteres de la epistemología para aplicarlos a la investigación educativa. Por esta vía, la epistemología, al nivel del conocimiento, deviene en una racionalidad factible de realizarse como externa y definitoria. En función de estas notas distintivas, entonces, la investigación educativa depende del juicio de la epistemología.

Con apelo a la racionalidad del reconocimiento se apuesta por una relación dialéctica entre epistemología e investigación educativa. Al amparo de la gestación de un reconocimiento recíproco, la exterioridad cobraría un sentido diferente. Si bien desde el reconocimiento mutuo la exterioridad no se elimina, tampoco se erige en la determinante. La relatividad de la exterioridad deriva de su irrecusable relación con la interioridad. A partir de esto, entonces, la determinación acontece en la tensión de la exterioridad y la interioridad.

Ahora bien, si la reciprocidad es el ingrediente fundamental del reconocimiento recíproco, en los estados del conocimiento aludidos se está lejos de transitar por dicha relación. Es evidente que en esta parte no es posible asistir a la recursividad, yendo de la investigación educativa a la epistemología y viceversa. Esto sucede porque no ha sido posible identificar las aportaciones de la investigación educativa para la redefinición de la epistemología. La mirada al estar centrada en el ámbito de la investigación educativa, en todo caso, hace posible reconstruir las concepciones de epistemología asumidas.

A pesar de todo, estas concepciones muestran la necesidad de recurrir a la dimensión epistemológica. Es deseable que este recurso supere las relaciones dependientes, en función de la invitación a un pensamiento capaz de redimensionalizar el problema del conocimiento.

De acuerdo con esto último, entonces, el desafío consiste en tener la capacidad para desplegar un enfoque que busque la complementariedad de las determinaciones epistémicas. En este trayecto, una de las dimensiones básicas que debe tomarse en cuenta es la ética.

De manera general, la realización efectiva de la teoría del reconocimiento implica el tratamiento de la dimensión epistémica y de la ética. La caracterización del reconocimiento, en función de la tensión de estas determinaciones, busca apropiarse de las aportaciones de quienes propugnan por una racionalidad epistémico-ética, entre las que se encuentran las de Marcuse; una de las cuales sostiene:

En tanto que la lucha por la verdad ‘salva’ a la realidad de la destrucción, la verdad empeña y compromete la existencia humana. Es el proyecto esencialmente humano. Si el hombre ha aprendido a ver y saber lo que realmente *es*, actuará de acuerdo con la verdad. La epistemología es en sí misma ética, y la ética es epistemología (Marcuse, 1964:143).

Así, cuando sean incorporadas las determinaciones éticas, la epistemología constará con posibilidades interpretativas diferentes. Pero, también, la investigación educativa transitará a niveles superiores de reconocimiento al asumir la tensión de la racionalidad epistémico-ética.

BIBLIOGRAFÍA

Galán Giral, María Isabel (coord.). “Estudios sobre la investigación educativa”, en Susana Quintanilla (coord.) *Teoría, campo e historia de la educación*.

- Glazman Raquel y Milagros Figueroa. “Panorámica de la investigación sobre desarrollo curricular”, en: Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogía de la esperanza*. [Trad. Stella Mastrangelo], México: Siglo XXI.
- Hegel, G. W. F. (1982). *Fenomenología del espíritu*. [Tr. Wenceslao Roces], México: FCE.
- Hegel, G. W. F. *Lógica. T. II*. [Tr. Antonio Zozaya].
- Honneth, Axel. *La lucha por el reconocimiento*. [Tr. Manuel Ballester].
- Marcuse, Herbert (1964). *El hombre unidimensional*. [Tr. Juan García Ponce].
- Olmedo, Javier y Ma. Elena Sánchez Sosa. “Formación de Trabajadores para la Educación.
- Paradise, Ruth. “Etnografía. ¿Técnicas o perspectiva epistemológica?”, citado en: Eduardo Weiss, “Reflexiones sobre la investigación educativa, su epistemología y su métodos”, en Eduardo Weiss (coord). *El campo de la investigación educativa. 1993-2001*.
- Puiggrós Adriana *et al.* “Las investigaciones educativas referidas a las relaciones entre educación y sociedad. Aspectos teóricos metodológicos”, en Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Documento base*.
- Ricoeur, Paul (2005). *Caminos del reconocimiento*. [Tr. Agustín Neira].
- Quintana C José María (1998). “Pedagogía, ciencia de la educación o ciencias de la educación”, en Herrera M, Julián *et al.* (comps.). *Antología: Fundamentos epistemológicos del conocimiento educativo*. Toluca: ISCEEM.

CAPÍTULO III

LA RELACIÓN CIENCIA-SOCIEDAD

LA DIMENSIÓN HEURÍSTICA DEL CONOCIMIENTO: NORMATIVIDAD *VERSUS* COMPRENSIÓN

MARINA DIMITRIEVNA OKOLOVA

*La ciencia existe solamente en la pasión del preguntar,
en el entusiasmo del descubrir, en lo implacable del dar
críticamente cuenta, del demostrar, del fundamentar.*

M. Heidegger.

*Preguntar quiere decir abrir. La apertura de lo preguntado
consiste en que no está fijada la respuesta. Lo preguntado
queda en el aire respecto a cualquier sentencia decisoria y
confirmatoria.*

H. G. Gadamer.

EL PROBLEMA DE LA RACIONALIDAD EN LA CIENCIA

La cultura contemporánea, que emerge en el contexto del pensamiento moderno y es heredera en muchos de sus aspectos de la tradición racionalista de la Ilustración, suele identificar la racionalidad de la producción intelectual que aspira a obtener el *status* del conocimiento con el uso de los rigurosos procedimientos explicativos, propios de las ciencias naturales, que permiten superar la arbitrariedad de las creencias subjetivas y proporcionan el conocimiento certero y universalmente válido.

En el marco de la epistemología positivista y neo-positivista la definición clásica del hombre como *animal rationale* desempeña un papel decisivo en la formación de un determinado modelo de la ciencia que privilegia los argumentos demostrativos prescindiendo, al mismo tiempo, de las tradiciones culturales involucradas en la producción y justificación del conocimiento. El hombre es un animal dotado de una peculiar facultad que le permite adquirir el conocimiento que va más allá de las propiedades perceptibles de las cosas. La razón se concibe como una “forma determinada de adquisición” (Cassirer, 1984:28) que no nos limita a la experiencia sensible sino que hace posible conocer las leyes generales relativas al comportamiento de los fenómenos naturales. El hombre en cuanto animal, a su vez, pertenece al orden natural y por ello también puede ser comprendido en términos de las ciencias naturales. En su artículo *El control racional de la conducta* Fernando Broncano escribe:

Desde un punto de vista biológico, la racionalidad ha evolucionado como un sistema de control de inferencias mediante normas. Llamamos normas de racionalidad a las reglas que nos permiten producir inferencias aceptables o adecuadas. Actúan como meta-representaciones, que tienen relación con el contenido que regulan, aunque pueden automatizarse en esquemas formales de inferencia (Broncano, 1995:301-302).

En relación con esta definición, dice el autor, surgen dos preguntas. La primera cuestiona el rol que juega la razón dentro de nuestro sistema biológico de funciones, y la respuesta, según Broncano, es la siguiente: la racionalidad es una virtud cognitiva –fruto del desarrollo neuronal–, cuyo uso permite “adoptar creencias, tomar decisiones y evaluar hechos” (Broncano, 1995:301). Sin embargo, la otra pregunta ¿cómo son posibles las razones en

un mundo de causas? parece no tener una respuesta satisfactoria. En efecto, la metodología que usan las ciencias naturales puede, cuando mucho, brindar las herramientas para analizar los hechos, pero carece de autoridad para evaluar nuestras creencias. Para poder tomar decisiones en torno a las creencias y valores, cuyo complejo entramado configura la realidad humana, hay que pensar más allá de la física, pero las ciencias empírico-analíticas no pueden traspasar los confines de la experiencia sensible. Como señala Max Weber,

El destino de una época de cultura que ha comido del árbol de la ciencia consiste en tener que saber que podemos hallar el *sentido* del acaecer del mundo, no a partir del resultado de una investigación, por acabada que sea, sino siendo capaces de crearlo; que las “cosmovisiones” jamás pueden ser producto de un avance en el saber empírico, y que, por lo tanto, los ideales supremos que nos mueven con la máxima fuerza se abren camino, en todas las épocas, sólo en la lucha con otros ideales, los cuales son tan sagrados para otras personas como para nosotros los nuestros (Weber, 1993:46).¹

Así pues, la razón convertida en la *episteme* no puede respaldar nuestras preferencias valorativas ni tampoco nuestras decisiones en torno a su elección; más aun la pretensión de dominar racionalmente la realidad culmina, según la expresión de Max Weber, con el desencantamiento del mundo que se manifiesta como la escisión entre conocimiento y valoración, entre hecho y significado. Cabe recordar que los pensadores de la Escuela de Frankfurt, Max Horkheimer y Theodor Adorno en su crítica de la modernidad han destacado precisamente este aspecto, a saber, la ruptura entre el discurso racional y el mundo común: “La unificación de

¹ (Cursivas del autor).

la función intelectual, en virtud de la cual se realiza el dominio de los sentidos, la resignación del pensamiento a la producción de conformidad, significa empobrecimiento tanto del pensamiento como de la experiencia. La separación de estos dos ámbitos deja a ambos dañados” (Horkheimer y Adorno, 2005:88).

Dentro del propio ámbito del conocimiento, una de las consecuencias que produce esta ruptura entre el discurso racional y el mundo de la vida se manifiestan como oposición excluyente entre el “contexto de descubrimiento” y el “contexto de justificación” (Reichenbach, cit. en Pérez Ransanz, 1999:16-19).² El primero se refiere a los procesos creativos de invención de nuevas hipótesis y formulación de nuevas teorías, el segundo se relaciona con los procesos por los cuales dichas hipótesis y teorías se evalúan y se justifican ante la comunidad de especialistas. La estricta separación entre el “contexto de justificación” y el “contexto de descubrimiento” pretende minimizar el rol y la importancia del razonamiento y de los métodos inventivos; se considera que las cuestiones que atañen a la racionalidad sólo se plantean en el contexto de la justificación o validación, por eso, en aras de preservar la objetividad del conocimiento y garantizar la exitosa práctica científica se postula que este último debe ser completamente autónomo respecto a las creencias subjetivas y valores culturales. La exigencia de subordinar la espontaneidad subjetiva del investigador a los estándares epistémicos universales e inalterables y, de esta manera, garantizar la objetividad y racionalidad del conocimiento, fomenta la idea de que el rasgo distintivo de la ciencia no es la creatividad, es decir, la capacidad de pensar de una manera nueva y original, sino la justificación de

² Estos términos fueron introducidos por primera vez en la filosofía de la ciencia por Hans Reichenbach, uno de los principales representantes del empirismo lógico en 1938.

los resultados mediante los argumentos demostrativos. No cabe duda que la investigación científica es una actividad altamente creativa y, sin embargo, precisamente los factores involucrados en la producción creativa de una idea se consideran, según la concepción tradicional de la ciencia, irrelevantes para la cuestión de si hay o no “buenas razones” para aceptar o rechazar esa idea (Pérez Ransanz, 1999).

Conviene, sin embargo, recordar la postura de P. Feyerabend quien insistía en que la búsqueda de la “seguridad intelectual” asociada con la estricta observancia de las reglas metodológicas establecidas y avaladas por la comunidad científica, lejos de alcanzar su objetivo restringe e incluso paraliza la indagación científica. ¿Cómo, en efecto, puede la razón desplegar su potencial creativo, despertando múltiples interrogantes, si está sometida a la exigencia de reducir todo lo múltiple e imprevisible a la unidad sistemática, evaluable y explicable mediante argumentos infalibles? La pregunta no es meramente retórica. “La historia de la ciencia –dice S. Álvarez– nos muestra múltiples casos en los que la observancia de cualquier regla metodológica, por liberal que sea, habría prohibido ideas y teorías científicas que hoy consideramos consolidadas y que lograron sobrevivir gracias a factores irracionales, como “prejuicios, pasiones, caprichos, errores y estupideces” (Álvarez S., cit. por Olivé, 1995:165). Así pues, la posibilidad de hallar nuevas perspectivas e inaugurar nuevas indagaciones supone también la posibilidad de renunciar a determinadas “reglas del juego” y aceptar la ineludible complementariedad de los criterios metodológicos y valores histórico-culturales reflejados en las creencias y convicciones personales. De lo contrario, como señala S. Álvarez, estaríamos obligados a “calificar de irracionales a todas las decisiones y acciones genuinamente humanas” (Álvarez S., cit. por Olivé, 1995:167).

LA DIMENSIÓN HEURÍSTICA DEL CONOCIMIENTO

La ciencia, según el punto de vista comúnmente aceptado, ha logrado un *status* epistemológico privilegiado porque cuenta con las reglas metodológicas especiales cuya aplicación permite a los científicos ejercer un riguroso control sobre los resultados de sus indagaciones. El método en el marco del análisis epistemológico suele ser visto en una doble perspectiva, por un lado, con este término nos referimos a un conjunto de técnicas experimentales y herramientas formales que conducen a la solución exitosa de problemas; por el otro, el método se relaciona con la reconstrucción lógica de los procesos de pensamiento efectivos que busca reemplazar lo que ocurre realmente durante la indagación por una serie de pasos lógicamente justificados que llevan al mismo resultado. En este último caso se presume que todos los sujetos que manejan la misma evidencia llegan a la misma conclusión, si proceden correctamente (Pérez Ransanz, 1999:17-18). Así pues, el método posee un doble aspecto: uno *inventivo* y otro, *demostrativo*. En el ámbito de epistemología, el conjunto de procedimientos que conducen al descubrimiento y formulación de nuevas hipótesis se denominan como procedimientos *heurísticos*. El término *heurística*, según la definición del *Diccionario de la Real Academia Española*, proviene del verbo griego *eurisko* (εὕρισκω) que significa hallar, inventar. La capacidad inventiva o heurística es un rasgo característico de los humanos, quienes ante un problema dado consiguen elaborar una respuesta hipotética que sirve de orientación para las indagaciones subsecuentes. Dicho de otro modo, la capacidad heurística en cuanto la capacidad de generar nuevos conocimientos y abrir nuevos horizontes de búsqueda refleja la creatividad propiamente humana. Este misterioso poder creador, común a las ciencias y a las artes, puede ser, como señala K.

Popper, “de gran interés para la psicología empírica, pero carece de importancia para el análisis lógico del conocimiento científico” (Popper, 1973:31). La creatividad es el fruto de la sagacidad y del talento que posee el propio científico y como tal no cuenta con una metodología bien definida que pudiera servir como guía para otros científicos. El mismo Popper afirma que “no existe en absoluto un método lógico de tener nuevas ideas, ni una reconstrucción lógica de este proceso [...] todo descubrimiento contiene un elemento irracional o una intuición creadora en el sentido de Bergson” (Popper, 1973:30). Arthur Koestler comparte este punto de vista, diciendo que el acto de creación en las ciencias y en las artes posee las mismas características y por ello

Poincaré no está en una mejor posición que Botticelli, pues el proceso de creación que busca la verdad es tan incierto y subjetivo como el proceso de creación que se guía por la belleza [...] pero el criterio para juzgar el producto final difiere de un medio a otro, pues el teorema de Poincaré puede ser rigurosamente verificado por operaciones lógicas, mientras que la Virgen de Botticelli no puede (Koestler, cit. por Velasco Gómez, 2000:2).

La oposición tan terminante entre dos momentos –inventivo y demostrativo– de un mismo proceso de indagación conduce a lo que algunos autores llaman una imagen esquizofrénica de la ciencia: la objetividad del conocimiento se relaciona con la justificación racional, mientras que la creatividad se asocia con la irracionalidad arbitraria. Dada la situación, algunos pensadores, entusiastas de la racionalidad metódica, plantean la exigencia de racionalizar la heurística, es decir, formalizar los procedimientos heurísticos, convertirlos en reglas lógicas u operaciones precisas, fijas y universalmente aplicables. No obstante, como ya hemos dicho, derivar los procesos heurísticos en un “modelo formal”

de razonamiento, lejos de cumplir su objetivo –otorgar el mayor rigor metodológico a las investigaciones científicas– restringe el poder innovador de la ciencia, paralizando la creatividad misma. Desde luego, muchos procedimientos heurísticos pueden implementarse algorítmicamente, sin embargo su importancia en la construcción de los conocimientos científicos va más allá de su aplicación estandarizada.

Las investigaciones en el campo de la psicología cognitiva, asimismo como los trabajos de los filósofos de la ciencia postpositivistas, como T. Kuhn (1996), I. Lakatos, P. Feyerabend entre otros, han mostrado que la historia de la ciencia en la mayoría de los casos no coincide con la imagen creada por los lógicos de la ciencia, lo que a su vez puso en tela de juicio la principal tesis de la filosofía positivista, a saber, que la ciencia analítico-explicativa es el paradigma de la racionalidad y del progreso cognoscitivo. Los esfuerzos por reconocer los límites y determinar la validez del dogmatismo metodológico abrieron el camino hacia la recuperación y reivindicación de la dimensión heurística del proceso de conocer.

El valor epistémico de la heurística no reside únicamente en la capacidad de formular con precisión y aplicar con rigor las reglas metodológicas. Como nos hizo ver Kuhn, los grandes descubrimientos científicos siempre implican un cambio de paradigmas o marcos de interpretación que orientan la investigación en una disciplina. Sin estos cambios de carácter revolucionario los nuevos descubrimientos simplemente serían imposibles. Cada paradigma o marco de interpretación establece diversos compromisos que cumplen una función heurística en el desarrollo del conocimiento científico. El paradigma o marco de interpretación condiciona nuestra manera de comprender y conceptualizar la experiencia, asimismo como la posibilidad de identificar los hechos dignos

de ser investigados y explicados científicamente (Pérez Ransanz, 1999, cit. en Velasco Gómez, 2000).

Asimismo podemos recordar las ideas desarrolladas en los trabajos del científico y filósofo Michael Polanyi, quien veía a la heurística no tanto como metodología, sino como actitud o compromiso personal del científico. Según Polanyi, la heurística es una “pasión intelectual”, una “fuerza que impele a abandonar un marco de interpretación aceptado y nos compromete a cruzar un abismo lógico para utilizar un nuevo marco” (Polanyi, cit. en Velasco Gómez, 2000:227). Esa decisión por cruzar el abismo no se apoya en la metodología demostrativa, ya que no se puede convencer a los demás de hacer el mismo paso a través de argumentos formales; es mucho más factible inducir a una aceptación o rechazo de las teorías rivales mediante otras formas de persuasión, como por ejemplo, la persuasión retórica. De esta manera, la heurística es una fuerza que no sólo rompe con los consensos y tradiciones establecidas, sino también cuenta con un potencial argumentativo que permite evaluar las posiciones encontradas y construir los nuevos consensos. Como dice Ana Rosa Pérez Ransanz con referencia a Michael Polanyi: “Todas nuestras concepciones del mundo, científicas o no, tienen un poder heurístico en el sentido de que no sólo nos permiten dar sentido a nuestra experiencia, sino también son la condición necesaria para detectar las experiencias novedosas, cuyo acomodo en el sistema de nuestras creencias previas puede conducir a una modificación o abandono de éstas” (Pérez Ransanz, 1999, cit. en Velasco Gómez, 2000:34).

Es importante señalar que los compromisos (muchas veces no formulados explícitamente) orientan el curso de la investigación pero no determinan de manera unívoca las decisiones que toman los científicos, sobre todo si se trata de la elección entre los sis-

temas teóricos rivales. Según T. Kuhn, la elección de teorías requiere “un proceso de toma de decisión que les permita discrepar a los hombres racionales” (Kuhn, 1996:356). Esta divergencia de puntos de vista y juicios resulta ser una pieza clave en el proceso de desarrollo de la ciencia:

La mayor parte de los juicios que afirman que una teoría ha dejado de sostener una tradición de resolución de enigmas resultan ser erróneos. Si todo el mundo coincidiese en tales juicios, no habría nadie que pudiese mostrar que la teoría existente explica la aparente anomalía, cosa que por lo general sucede. Si, por el contrario, nadie estuviese dispuesto a correr el riesgo de buscar una teoría alternativa, no existiría ninguna de las transformaciones revolucionarias de las que depende el desarrollo científico (Kuhn, cit. en Pérez Ransanz, 1999:134-135).

Así pues, los valores culturales y convicciones personales poseen un valor epistémico y cumplen una función heurística que consiste en posibilitar y orientar la indagación científica, sin embargo es obvio que no existe posibilidad alguna de codificarlos y aplicar algorítmicamente. Como dice Ana Rosa Pérez Ransanz, son “justamente los desacuerdos racionales –los que suponen la comprensión de las alternativas– la pieza clave para desarticular la concepción tradicional de racionalidad, pues ésta prácticamente no da cabida a desacuerdos donde no se tuviera que concluir que al menos una de las partes en conflicto está procediendo incorrectamente” (Pérez Ransanz, 1999:135).

Las preguntas sobre el origen y el alcance heurístico de la normatividad epistémica que emergen de las discusiones de los filósofos post-positivistas conllevan a una noción de racionalidad que remite a la tradición hermenéutica. Retomando las ideas que había expresado Polanyi, Kuhn llega a reconocer que el desacuerdo

no implica irracionalidad, que “no hay un algoritmo neutral para la elección de teorías” y que se debe recurrir a las estrategias de persuasión para alcanzar los consensos racionales. La importancia vital que adquiere la divergencia de los valores y criterios epistémicos en el proceso de investigación científica pone de manifiesto que no sólo la lógica formal, sino también la retórica brindan los valiosos instrumentos heurísticos. Así, por ejemplo, la necesidad de elaborar y presentar los argumentos que pretenden convencer al oponente convierte el diálogo en una poderosa herramienta heurística que impulsa a buscar y a presentar en un debate *buenas razones*, es decir razones plausibles para una comunidad científica. El diálogo revela la naturaleza comunicativa de la razón opacada por el “totalitarismo metodológico” de la epistemología positivista. La razón comunicativa es una razón más abierta y más flexible que nutre y fomenta la práctica dialógica incorporando así en el ámbito discursivo los elementos que están más allá de la normatividad epistémica vigente.

De esta manera, —escribe Pérez Ransanz (1999)— aquello que los especialistas valoran establece los constreñimientos a que debe ajustarse la elección de teorías. No cualquier argumento es aceptable, no toda razón es una buena razón, pero dentro de lo aceptable hay un amplio margen de variación, el rango de lo que queda subdeterminado por los valores compartidos. De aquí que el campo de lo racional sea el campo de lo permitido, no de lo obligatorio.

Las estrategias de persuasión que utilizan los especialistas para lograr los acuerdos dentro de una comunidad polarizada están respaldadas por un modelo del “razonamiento práctico” que remite al pensamiento aristotélico, en especial, al concepto de *phrónesis* concebido como un punto medio entre el saber teórico (*episteme*) y su realización en un momento específico y en una circunstancia

particular. La dimensión *phronética* de la racionalidad se manifiesta como capacidad de emitir juicios sobre los casos concretos apelando a las evidencias y los criterios plausibles dentro de un “mundo común” o un “mundo compartido”. En relación con esto M. Vegetti (2005) señala que en la filosofía práctica

No hay lugar para ningún tipo de derivación rigurosa que nos lleve de las normas a los principios; en este ámbito se necesitan “reglas flexibles”, criterios dúctilmente adecuados a la variabilidad de las circunstancias en medio de las cuales uno toma decisiones sobre su comportamiento. Estos criterios se localizan en el interior del “hecho”, de la realidad cotidianamente experimentada (Vegetti, 2005:235).

De ahí sigue que el juicio práctico nos proporciona otro tipo de certeza que las demostraciones lógicas; se trata de una certeza basada en la experiencia y las interpretaciones que conforman una tradición. El juicio práctico no pretende alcanzar la validez universal y sin embargo, busca trascender lo meramente individual ya que el poder del juicio práctico, como acertadamente señala H. Arendt, “descansa en un acuerdo potencial con los demás” (Arendt, 1996:232). Y este acuerdo potencial, agrega más adelante la autora, confiere al juicio su validez potencial. Parafraseando a Arendt, podemos decir que la racionalidad práctica o *phronesis* nos revela la naturaleza del mundo donde la ciencia despliega sus explicaciones y lo hace en la medida en que se trata de un mundo común (Arendt, 1996:233).

Desde la perspectiva de la racionalidad práctica o *phronética* la elección de lo correcto no puede ser determinada antes o independientemente de la situación particular, por lo que la situación en sí determina en parte lo que es correcto. Por eso lo que es correcto no puede ser definitivamente codificado. Y también por

eso en el campo de las ciencias sociales los estándares epistémicos adquieren el carácter puramente heurístico, posibilitando un “consenso racional” en un espacio público. Según J. Habermas (cit. por MacCarthy, 1995), las “estrategias cognoscitivas” que guían la investigación social tienen su base en un “interés de raíces antropológicas profundas” por el entendimiento mutuo y la organización de la vida común. Esta idea de vida o “mundo en común” no sólo se refiere a un conjunto de creencias, tradiciones y valores compartidos por una comunidad, sino que supone la instauración de un acuerdo intersubjetivo sobre una realidad o un problema común (por ejemplo, la reforma energética, la eutanasia, etc.). Así, pues, la finalidad del discurso práctico consiste en llegar a un “consenso racional”, es decir, un consenso que no se produce mediante la coacción externa sino surge en virtud de la argumentación. El entendimiento intersubjetivo hace posible

...la forma de consenso sin coacciones y el tipo de intersubjetividad flexible, de los que depende la acción comunicativa. De este modo se elimina el peligro de una ruptura de la comunicación en ambas direcciones: tanto en la vertical de la biografía individual y de la tradición colectiva a la que se pertenece, como en la horizontal de la mediación entre las tradiciones de los diferentes individuos, grupos y culturas. Si estas corrientes de comunicación se cortan y la intersubjetividad de la comprensión se hace rígida o se derrumba, queda destruida una condición de supervivencia, que es tan elemental como la condición complementaria del éxito de la acción instrumental, es decir, la posibilidad de un acuerdo sin coacciones y de un reconocimiento sin violencia. Dado que esta condición es el presupuesto de la *praxis*, llamamos “práctico” al interés rector del conocimiento de las ciencias del espíritu (Habermas, cit. por McCarthy, 1995:92).³

³ Cursivas del autor.

Los juicios que permiten expresar este entendimiento intersubjetivo no son el resultado de demostraciones lógicas, ni tampoco están respaldados por las verificaciones empíricas; estos juicios se apoyan en razones cuya fuerza persuasiva reside en nuestra capacidad deliberativa y nuestra disposición a dialogar. Tales juicios son deliberativos. Se requiere reflexionar y deliberar apelando a una cierta “rectitud del pensamiento” (Aristóteles) para hallar una solución “correcta” que apunta en última instancia a lo que es bueno y justo para el hombre.

Considerando lo anterior, podemos concebir la heurística no sólo como una pasión sino también como un modo de argumentación retórica que permite juzgar prudencialmente nuestras creencias, valores y nuestras formas de actuar en el mundo. La imposibilidad de fundamentar un juicio de valor en un juicio de hecho representa un auténtico desafío para el conocimiento social y su capacidad heurística. No hay una sola forma de ver y hablar de la realidad, ni una única interpretación que contiene dentro de sí todas las posibilidades. Con el reconocimiento de pluralidad de valores y reivindicación de la razón práctica surge la necesidad de fomentar esta capacidad de pensar desde sí mismos y por sí mismos, cuestionando los criterios establecidos y las tradiciones congeladas. Vista desde esta perspectiva, la capacidad heurística es una capacidad cognoscitiva, pero también es una virtud que permite cultivar nuestra humanidad; es un modo de ser y de proceder racionalmente motivado por la búsqueda de la verdad y las pretensiones de rectitud. Podemos concluir con las palabras de H. Arendt que afirma lo siguiente:

La cultura y la política, van juntas porque no es el conocimiento o la verdad lo que en ellas está en juego, sino más bien el juicio y la decisión, el cuerdo intercambio de opiniones sobre la esfera de la vida pública y el mundo común

y la decisión sobre la clase de acciones que se emprenderán en él, además de cuál deberá ser su aspecto en adelante, qué clase de cosas deben aparecer en él (Arendt, 1996:235).⁴

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, S. (1995). “Racionalidad y método científico” en *Racionalidad epistémica*. Edición León Olivé. Madrid: Trotta.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Broncano, F. (1995). “El control racional de la conducta”, en *La mente humana*. Madrid, Trotta, edición de Fernando Broncano.
- Cassirer, E. (1984). *Filosofía de la Ilustración*. 3ra. reimpresión, México: Fondo de Cultura Económica.
- Horkheimer Max y Theodor Adorno (2005). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.
- Koestler, A. (1997). *The Act of Creation*. Londres: Picador, cit. por Ambrosio Velasco Gómez, “Introducción: perspectivas y horizontes de la heurística en las ciencias y las humanidades”.
- Kuhn, T. (1996). *La tensión esencial*. 2da. reimpresión, México, Fondo de Cultura Económica.
- Mccarthy, Th. (1995). *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Tecnos.
- Pérez Ransanz, A. R. (1999). *Kuhn y el cambio científico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Polanyi, M. *Personal Knowledge*. cit. por Velasco Gómez, A. “Heurística y progreso de las tradiciones en las ciencias y las humanidades”, en Velasco Gómez, A. (coord.) *El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades*.

⁴ Arendt, H. “La crisis en la cultura: su significado político y social”, *op. cit.*, p. 235.

- Popper, K. R. (1973). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- (1995). *Racionalidad epistémica*. Edición León Olivé. Madrid: Trotta.
- Vegetti, M. (2005). *La ética de los antiguos*. Madrid: Síntesis.
- Velasco Gómez, A. (coord.) (2000). *El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades*. México: Siglo XXI/UNAM.
- Weber, M. (1993). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.

TEORÍA PEDAGÓGICA: ¿EXPLICACIÓN O PRESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD EDUCATIVA?

ROSA CRISTINA SOTO HASSEY

Responder a la pregunta que da título al presente trabajo implica, simbólicamente, aventurarme a andar un camino un tanto desconocido, debido a que aún considero exiguas mis ideas sobre la Teoría Pedagógica. Por ello, a manera de advertencia señalo que, lo que aquí se presenta, deberá ser considerado como *un* camino que se encuentra caracterizado por una lectura y visión particular sobre el tema en cuestión y no como *el* camino que conduce a una toma de postura única e inamovible, pues como se mostrará en el desarrollo de este documento existe más de una manera de justificar los elementos que determinan el sentido de la Teoría Pedagógica.

Iniciaré mi recorrido desde lo que considero es un punto clave para ubicar la Teoría Pedagógica dentro de un contexto discursivo; me refiero a hacer alusión a la Pedagogía como conocimiento¹

¹ Se entenderá por conocimiento un saber que cuenta con argumentos y justificaciones que conforman una totalidad. Considerando que la idea de saber implica inherentemente hacer alusión a la ciencia, emplearé como sinónimos los términos conocimiento y saber, no olvidando que desde el punto de vista de la filosofía existe diferencia entre ellos.

y disciplina² que se encarga de la educación. Al respecto, vale la pena señalar, que esta última tiene un papel trascendental dentro de ambas cuestiones, y será abordado más adelante; en el sentido de que existe de manera inherente. Pensar la Pedagogía como disciplina conlleva, elementalmente, a ejemplificarla entre otras cosas a través de un plan de estudios con el título de licenciatura, el cual es impartido en diversas universidades, pero sobre todo envuelve la idea de un cuerpo teórico común conformado por: Didáctica, Currículo, Gestión Escolar, Orientación Educativa, Capacitación (Sarramona, 1991),³ así como, por Teoría Pedagógica. Considerar a éstas como partes sustantivas de la disciplina en cuestión en las que se forma, directa e indirectamente, a los sujetos interesados en detentarla, puede parecer una postura reduccionista, sin embargo, estoy convencida de que son estas disciplinas los componentes nucleares de la Pedagogía. Dicha clasificación puede ser, también, cuestionable al no mencionar a la Psicología, la Sociología, la Historia, la Filosofía de la Educación, etcétera, como parte de la formación disciplinaria de los pedagogos, no obstante, considero que su presencia responde más a una clasificación de Ciencias de la Educación que a la conformación de una selección de conocimientos provenientes de una ciencia en particular como lo es la Pedagogía.

Concebir la pedagogía como conocimiento supone, esencialmente, identificar la noción de ciencia que la fundamenta. De esta manera, es posible fijar dos perspectivas, a partir de las cuales se pueda interpretar el conocimiento pedagógico. La primera

² Es toda aquella ciencia que es objeto de aprendizaje o de enseñanza a través de una selección del conocimiento que la integra.

³ Jaime Sarramona en su libro *Fundamentos de la Educación* dedica un capítulo al tratamiento de las ciencias de la educación, dentro de las cuales ubica a las ciencias aplicativas, que ahí se encuentran representadas, por lo que considero son las áreas sustantivas de la pedagogía como disciplina.

de ellas, la denominaré tradicional, se caracteriza por aspirar a la objetividad, la neutralidad, hacer uso de un método único de investigación cuyos resultados son contrastables empíricamente. La segunda postura hace referencia a una visión moderna de la ciencia que es factible definir desde los elementos que se ubicaron en el anterior enfoque, pero reconociendo, de manera clara, que se dan en función de un constructo social, es decir, no se habla de una objetividad alejada de los intereses e ideología de los sujetos que construyen el conocimiento y se plantea la pluralidad de métodos que conducen a un saber cuya verdad es relativa al contexto de la comunidad epistémica en la que surge y se justifica.

Lo dicho hasta aquí me lleva a sostener la tesis de que alguna de estas posturas sobre la ciencia es desde donde debería ser posible la racionalización de la Teoría Pedagógica. Sin embargo, dentro de los diversos discursos pedagógicos se encuentra una visión de ciencia bastante confusa o dependiente, en la que la Pedagogía se plantea como un “universo”, que a lo largo de su evolución histórica y de su propia naturaleza se ha apoyado en otros saberes, como son la Psicología, Sociología, Biología, Historia, etcétera, para adquirir validez y certificación. De tal manera, es posible establecer que son estas ciencias las que ayudan a conceptualizar, teorizar y discutir los asuntos pedagógicos y no su propia naturaleza. Esto me conduce a evidenciar que los principios en los que se sustenta la Pedagogía aparecen como contradictorios en dos sentidos. Por un lado, se puede suponer que dichos conocimientos le proporcionan a ésta autonomía, en razón de que sólo la auxilian para la reflexión de sus tópicos, tomando en cuenta la perspectiva que ellas definen y; por otro, se puede interpretar que existe la presencia de una dependencia hacia esos saberes, lo que genera un vacío en la propia pedagogía. Otra posición que se considera ha fundamento a ésta es la filosofía, cuya función

ha consistido en avalar el conocimiento pedagógico. Puesto de esta manera, puede pensarse en una postura simplista, pues subyuga y niega la autonomía de la Pedagogía al asumir el saber filosófico como preeminente y rector ante esta otra (Fermoso, 2001:108-109).

En líneas precedentes indiqué que la educación,⁴ como objeto de estudio, tiene un papel trascendental para la Pedagogía admitiéndola como disciplina y/o como conocimiento científico desde la perspectiva tradicional o moderna de la ciencia; pues en ambas representaciones aparece, en todo momento, ligada a la Pedagogía; de ahí que sea posible sostener que esta última es la responsable de discurrir sobre la educación y producir las teorías que le dan cuerpo. En la literatura pedagógica, es común, encontrar planteamientos que pierden de vista el carácter general de la Pedagogía y, por lo tanto, se olvidan que tiene como objeto de estudio a la educación; generándose con ello confusión entre ambas categorías. Por ello, es importante que quede claro, que es la Pedagogía a la que le corresponde teorizar sobre la educación, así como discutir, analizar y construir el saber educativo a través del cual los especialistas de la educación, entre los que se encuentra el pedagogo, esgrimen los temas de su interés. Considerando lo expuesto, Lorenzo Luzuriaga reconoce no sólo la polisemia del término educación sino, también afirma que ésta:

[...] es ante todo acción, pero una acción para ser eficiente tiene que ser reflexiva, si no, es puro mecanismo, mero impulso o imitación ciega. Si la educación se aplica sin pensamiento, sin reflexión previa de lo que se va

⁴ En este texto no se hará mención a la educación desde el sentido amplio de la palabra, con el que innegablemente cuenta, sino que se sesgara sustancialmente a su estructura formal lo que conlleva a hacer alusión, exclusivamente, a aquello que acontece institucionalmente y bajo una normatividad establecida por los sujetos que la desarrollan.

a hacer o se está haciendo se convierte en puro automatismo o rutina. Aun los actos más simples de la educación como, por ejemplo, el enseñar a leer, necesitan de una meditación, de una teoría (Luzuriaga, 1984:18).

Rómulo Gallego-Badillo afirma que la Pedagogía se encuentra lejos de la empiria de aquellos que la ejercen, como pueden ser los pedagogos y docentes; en función de que en todo momento, hacen una inmersión en las teorías desde las cuales se justifica su ejercicio docente o discernimiento sobre la realidad educativa. En consecuencia, el autor, reconoce que para enseñar es necesario recurrir a una teoría pedagógica o didáctica (Gallego-Badillo, 1992).⁵ Si bien, aún no se ha aclarado qué es la teoría pedagógica, resulta pertinente apuntar, “que no hay pedagogos empíricos, y en esto hay que ser claros y no transgredir pues la adquisición del conocimiento pedagógico no se hace por ensayo y error o por simple contemplación de las actividades de enseñanza. [Por lo tanto,] el pedagogo puede definirse como un sujeto que estudia de manera crítica y hace revisión de los fundamentos sobre los que se apoya una información, desde el saber que se sabe, para la reconstrucción del mismo, o la construcción de uno diferente” (Gallego-Badillo, 1992:10).

Tomando en cuenta todo lo expuesto, se puede consentir, de manera indiscutible, la existencia de la Teoría Pedagógica pero sin una identidad precisa, que se hace evidente al revisar la literatura que versa sobre el tema y en la que se presentan diversas perspectivas, entre las que se encuentra, aquella que hace referencia indistintamente a Teoría Pedagógica y/o Teoría de la Educación

⁵ Dicho planteamiento resulta interesante para el objetivo que se pretende desarrollar en este trabajo, no obstante deja abierta la polémica, que no abordaré en esta ocasión, en torno a si la teoría pedagógica es didáctica y viceversa o estamos hablando de dos cosas distintas.

sin establecer argumentos y criterios para nombrarla de una u otra forma. Se puede suponer que ello responde, para algunos autores como Sarramona (1991), Carr (1997), Nassif, Bowen por mencionar algunos, a una cuestión de semántica, particularmente de sinónimos, bajo la lógica de que ambas designaciones teóricas tienen como centro de racionalización a la educación. Sin embargo, resulta cuestionable dicha posición al no considerar las diferencias de justificación que sostienen a la Pedagogía y Educación como entes. Otra interpretación que se abre en torno a la Teoría Pedagógica y/o Teoría de la Educación es la epistémica, la cual implica hacer alusión a la postura sobre el conocimiento que se maneja para la elaboración teórica. En el caso de las elucidaciones hechas valdría la pena ponderarlas, a partir de alguna postura conceptual, por ejemplo la que sostiene que:

[...] una etapa ulterior de la vida de la educación es el nacimiento de la teoría pedagógica. Primero espontánea o deliberadamente se educa; después se observa y se reflexiona sobre ello, y poco a poco se va gestando un concepto acerca de la esencia, fines y método de la educación, que en el curso de la historia se convierte en una teoría pedagógica (...) La teoría pedagógica describe el hecho educativo; busca las relaciones de éste con otro fenómeno; la ordena y clasifica; indaga los factores que lo determinan, las leyes a que se haya sometido y los fines que persigue (Larroyo, 1947:32).

No obstante, autores como Fernando Juárez Hernández (2007) que se han dado a la tarea de reflexionar sobre el contenido del discurso pedagógico, han llegado a la conclusión de que dentro de éste existen condiciones de indefinición y veleidosa situación en [la] que los propios pedagogos mantienen la polémica. Y a su vez surge el cuestionamiento acerca de la manera en que debe interpretarse a la Pedagogía para obtener argumentos claros en

torno a ella. No obstante, habría que pensar que tal vez la riqueza de la producción está en la diversidad, no como veleidad (fantasía, ligereza), sino como complejidad.

Un camino sería, tal vez, empezar por aceptar que

La teoría pedagógica lleva el sello de su inscripción, las Ciencias Sociales, ya que son diversas las formas de comprensión y/o usos esperados en la formación de profesionistas ligados al campo educativo [...] pero no sólo a ellos conciernen las temáticas educativas sino al conjunto de la vida social, por ello son diversas las fuentes y productos que dan cuerpo a la teoría pedagógica actual (Serrano, *et al.*, 1989:9).

Este planteamiento resulta interesante en el sentido de que ubica, de entrada, a la teoría en cuestión, en una postura de ciencia no tradicional en la que se considera que nada tiene carácter de absoluto. Por lo tanto, se puede presumir, que la tarea de teorización se lleva a cabo al pensar la realidad⁶ educativa como un fenómeno determinado en tiempo y espacio por los diversos agentes que la acompañan como son los alumnos, los docentes, la institución y el saber con el que se trabaja, además de caracterizarse por ser tan diversa como los sujetos que la construyen.

Lo anterior muestra, hasta cierto punto, una idea moderna de pensar la teoría pedagógica, desde la lógica, que se encuentra formalizada por las tendencias sociales entre educación y sociedad en la formación del ciudadano, siendo ésta, entonces, la que marca el sentido de la teoría y no la Pedagogía y sus actores.

Es importante destacar que el problema epistémico por el que atraviesa la Teoría Pedagógica es más extenso al denominár-

⁶ Se entenderá por realidad aquello que designa el modo de ser de las cosas, en cuanto éstas existen fuera de la mente humana e independientemente de ella.

sele, también, como Pedagogía, Ciencias de la Educación, Teorías Educativas, Discursos Educativos o Saberes Educativos. Esto lo evidencia el desconocimiento o tal vez la falta de rigor e importancia que se le concede al conocimiento pedagógico, cuestión que queda manifestada, “en la multiplicidad de denominaciones que surgen por la vorágine de discursos educativos que afectan a las prácticas que se desarrollan en las instituciones educativas, al tiempo que tales prácticas afectan la producción de discursos” (Alba, 2002:19). Aunque también, lo anterior, se podría justificar desde la perspectiva de Furlan al señalar que “una de las primeras críticas profundas, que en nuestro siglo se formularon al campo de la teoría pedagógica [...] plantea que la pedagogía tiende a no reflexionar acerca del proceso de constitución de la institución hacia la cual dedica su esfuerzo de reflexión” (Burlan, 1989:15).

Respecto a la teorización que se muestra, de forma concreta, en el contenido del discurso pedagógico, aparece la perspectiva de que la Teoría Pedagógica es anterior a lo que se suele denominar ciencia de la educación, es decir a la Pedagogía, lo cual significa que desde los inicios de las primeras sociedades, como la griega, se discurría sobre la educación como una actividad empírica, pero posteriormente se empezó a reflexionar teórica y filosóficamente sobre los aspectos educativos elaborándose, de esa forma, lo que hoy se considera son las primeras Teorías Pedagógicas, las cuales se caracterizan por la exposición de ideas acerca de lo que debe ser la educación para la mejora del hombre y de la sociedad. Este modelo de teoría suele ser denominado prescriptivo, en el sentido de que establece las normas a través de las cuales el sujeto responsable de instruir y formar al alumno conducirá su enseñanza para alcanzar los fines de la educación que llevará al ideal que se estableció.

De tal manera, la Teoría Pedagógica puesta bajo estos términos se constituye, más como una orientadora de la realidad educativa, que como una explicación de ella. Esto responde, al hecho de que al conformarse la Pedagogía como disciplina se recurrió a la filosofía de la educación con el propósito de “desencadenar un proceso de reflexión filosófica que fomentara entre los maestros un entendimiento más completo de su función como educadores” (Carr, 1997:68). Así como al desprestigio con el que se ha visto cubierto estos últimos tiempos la palabra “filosofía” en contraposición al prestigio de que goza el término “teoría”.

Hasta este momento es difícil ubicar una Teoría Pedagógica que como tal explique la realidad educativa, en vez de ello lo que aparece al interior de los documentos que versan sobre ella es “un cuerpo de conocimientos científicos que [permite] valorar las prácticas educativas existentes y poner a punto otras nuevas y eficaces” (Carr, 1997:76). Convirtiéndose la Teoría Pedagógica como parte de una ciencia aplicada, cuyo objetivo está en reconocer, diagnosticar y resolver los problemas prácticos que enfrenta la sociedad en materia de educación mediante el dominio de las leyes científicas. Frente a planteamientos como este aparecen otros en donde, se señala que la Teoría Pedagógica cuenta con “un cuerpo de doctrina científico que [orienta] la actividad de los educadores” (Fullat, 1979:70), pero no se precisa qué se entiende por orientar ni mucho menos desde qué concepción de ciencia se está hablando. Lo que es cierto es que el término teoría conlleva un prestigio invaluable ante la sociedad como producto del carácter que tiene la ciencia dentro de ella. Fullat (1979:69) señala que:

[...] muchos tratadistas de la pedagogía han preferido usar la expresión ‘Teoría de la educación’ para sus trabajos, cuando en no pocas ocasiones siguen ofreciendo básicamente el mismo tipo de reflexiones que antes proporcionaban

bajo el nombre de ‘Filosofía de la educación.’” Además indica que el “significado –el más apropiado para el tema educacional– es el que define ‘teoría’ como un marco conceptual que guía determinada actividad... Una teoría educativa es un marco conceptual de constante referencia que justifica y, por ende, orienta la actividad educadora. Dicho marco abraza elementos científicos –biológicos, psicológicos, sociológicos– y elementos no científicos, –concepciones filosóficas del mundo y del hombre, morales, estéticas, políticas, teológicas...–. No se trata, como puede observarse, de una teoría en el sentido utilizado en las ciencias de la naturaleza.⁷

Como conclusión podemos afirmar que a lo largo del desarrollo y construcción del presente trabajo ha aparecido en la mayoría de los tópicos trabajados dos opciones para desarrollar los temas expuestos con la intención de establecer de manera somera el doble discurso que se maneja en los elementos sustantivos del conocimiento pedagógico.

Baste decir que independientemente de cómo se asuma a la pedagogía, es decir, como una disciplina o conocimiento que se construye desde una perspectiva de ciencia tradicional o moderna, ambas contemplan a la educación como objeto de estudio y para todo ello se requiere de la presencia de teoría y, por ende, de un sujeto que la construya y practique como parte de su quehacer profesional. Además, se puede sostener que la ausencia de claridad alrededor de la Teoría Pedagógica como explicación o prescripción conlleva a pensar en una espiral en donde de manera evidente es posible reconocer la tendencia a incorporar a ella discursos de índole filosófico o científico que le proporcionan un cuerpo teórico que de forma presumible le dan el carácter del que carece y de donde se parte.

⁷ *Ibidem*, p. 71.

IDEAS PARA REFLEXIONAR

- Hablo de la Pedagogía como disciplina a nivel licenciatura pero es necesario reconocer que ésta también se imparte en programas de maestría y doctorado. En los que aparece la Teoría Pedagógica como parte de ese cuerpo teórico que se selecciona para su instrucción y formación por parte del sujeto interesado en especializarse.
- El trabajo del pedagogo no está restringido a la docencia existen los otros campos de formación en donde se puede desenvolver profesionalmente. Sin embargo, se hace referencia a éste desde la lógica de que la teoría pedagógica está enfocada a la enseñanza.
- La Pedagogía ha requerido el aporte multidisciplinario o transdisciplinario lo que justifica que no sea autosuficiente o que necesariamente dependa de saberes constituidos desde otros referentes.
- Las teorías son el producto de hacer ciencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Alba, Alicia de (2002). *Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación*. México: UNAM.
- Alba, Alicia de (coord.) (2002). *Filosofía, teoría y educación*, México: Comie/CESU.
- Carr, Wilfred (1997). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Morata.
- Fermoso, Paciano (2001). *Teoría de la Educación*. México: Trillas.
- Fullat, Octavi (1979). *Filosofías de la educación*. España: Ediciones CEAC.
- Furlan, Alfredo (1989). “Teoría Pedagógica e Institución” en Carrillo Avelar, Antonio; Escamilla Salazar, Jesús y José Antonio Serrano

- (comps.) *El debate actual de la teoría pedagógica en México*. México: ENEP Aragón/UNAM.
- Gallego-Badillo, Rómulo (1992). *Saber pedagógico: una visión alternativa*, Santa Fe de Bogota: Cooperativa editorial Magisterio.
- Juárez Hernández, Fernando (2007). *Pedagogía: ¿Disciplina en extinción?* México: Pomares/UPN.
- Larroyo, Francisco (1947). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Luzuriaga, Lorenzo (1984). *Pedagogía*. Lozada.
- Sarramona, Jaime (1991). *Fundamentos de Educación*. España: ediciones CEAC.
- Serrano, José Antonio (1989). Escamilla Salazar, Jesús y Carrillo Avelar, Antonio (comps.) *El debate actual de la teoría pedagógica en México*. México: ENEP Aragón/UNAM.

LA OBJETIVIDAD EN EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: ¿BÚSQUEDA CONDENABLE E INÚTIL?

DIANA CONTRERAS GALLEGOS

El contrapunto podría plantear un problema extraordinariamente difícil para un compositor, a saber, ¿en qué relación tengo que entrar yo, con mis propias inclinaciones, con el contrapunto? Podría haber encontrado una relación convencional y sentir que no es la suya.

Que no está claro el significado que el contrapunto debe tener para él. (Pienso con ello en Schubert; en que al final de su vida todavía quería tomar lecciones de contrapunto. Me refiero a que su finalidad no era quizá aprender sencillamente más contrapunto, sino encontrar más bien su relación con él.)

Ludwig Wittgenstein

PRESENTACIÓN

En el marco del programa actual de la asignatura de Ciencia y Sociedad elaborado por el Cuerpo Académico de Epistemología y Pedagogía, adquiere significado el presente trabajo (García Hernández *et al.*, 2006). Mi interés se centra en uno de los temas implicados en los contenidos de dicha asignatura, a saber, la objetividad en el conocimiento científico, mismo que –a su vez– constituye uno de los problemas principales en la discusión

filosófica contemporánea sobre la ciencia. En este sentido, numerosos discursos filosóficos en las décadas recientes han hecho énfasis en el carácter social del quehacer científico, ello ha traído como consecuencia el integrar la subjetividad como un componente dentro de la construcción del conocimiento científico. Si bien esto representa un avance en la reflexión filosófica sobre este tipo de conocimiento, abre al mismo tiempo la discusión en torno a diversos problemas que emergen en relación con la objetividad que no sólo se espera, sino que se demanda, al conocimiento científico. Objetividad que, de no aparecer en absoluto, convertiría a las teorías científicas en cuentos de ciencia ficción coherentemente articulados, situados en una posición extrema.

Desde mi punto de vista, existe en las discusiones contemporáneas sobre la ciencia, un consenso en reconocer que el componente subjetivo en la investigación científica no conduce necesariamente a la anulación de la objetividad. De ahí que una buena parte de los debates filosóficos se centran en la problemática que se abre en torno al vínculo subjetividad-objetividad en el conocimiento científico; incluso, los problemas se han tornado mucho más complejos con la incorporación del concepto de intersubjetividad, dentro de los debates actuales.

Al margen de la discusión filosófica anterior, existen textos que, desde una perspectiva histórica y sociológica de la ciencia, muestran que la presencia inevitable de la subjetividad pone de relieve que la investigación científica en absoluto es neutral ni objetiva. Un ejemplo de este tipo de reflexión, constituye el texto de Pierre Thuillier *De Arquímedes a Einstein. Las caras ocultas de la invención científica* (Thuillier, 1991),¹ texto que conforma uno de

¹ Es pertinente señalar que el análisis que realizo del texto de Thuillier sólo se constriñe a las tesis que presenta en las primeras veintisiete páginas de dicho escrito, por ser éstas las que los estudiantes examinan durante el curso.

los materiales de la bibliografía básica de la primera unidad del curso de Ciencia y Sociedad. La conclusión central del texto es, desde la perspectiva del propio autor, mostrar que “...existen buenas razones para pensar que la “ciencia”, a pesar del valor de sus métodos y del interés de sus resultados, *está todavía lejos de proporcionarnos un cuadro completo y fiel de la realidad*” (Thuillier, 1992:16).² Desde mi punto de vista, la afirmación anterior conduce, al menos, a dos posibilidades de interpretación mutuamente excluyentes:

(a) La ciencia actual tiene un cierto grado de objetividad, mismo que aumentará paulatinamente en la medida en que perfeccione sus métodos, de tal manera que algún día alcanzará la objetividad total.

(b) A pesar del perfeccionamiento de sus métodos, la ciencia no alcanza ni alcanzará *un retrato completo y fiel de la realidad*.

(Una paráfrasis de (b) sería: La ciencia no es ni será en absoluto objetiva)

Desde mi lectura, la posición de Thuillier en el texto referido es ambigua, sin embargo, considero que existen, en principio, varios factores intrínsecos al documento que contribuyen a interpretar éste en el segundo sentido, es decir, en el sentido de (b).

Por otra parte, existe un factor externo al texto, de menor peso, que también puede contribuir a dirigir la interpretación en el segundo sentido, me refiero a la formulación de los propósitos de la asignatura, tal y como aparecen en el programa del curso; sin tener certeza de ello, puesto que no he sido docente de la materia, deseo sugerir la idea de que este marco previo de lectura, prepara a los alumnos para una interpretación del texto de Thuillier en el sentido de (b).

² Las cursivas son mías.

El interés cifrado en la presencia de la subjetividad y, la afirmación de que la investigación científica no es neutral, son rasgos del programa de la asignatura que me parece que conduce a una lectura de la objetividad en el sentido de (b), como intentaré mostrar en la primera parte de este trabajo. Aunado a lo anterior, considero que existe un argumento más y, de mayor peso, para pensar que los alumnos pueden interpretar el texto en el sentido referido, ello que tiene ver con las características de dicho escrito.

En la segunda parte de este trabajo trataré de mostrar cómo las primeras veintisiete páginas del texto de Thuillier, presentan las siguientes características: una sobreenfatización al cuestionamiento de la objetividad en el conocimiento científico, ambigüedad en relación con la manera en que el autor concibe este concepto, presentación de una imagen imprecisa y sobresimplificada del empirismo, y finalmente, una vinculación de la imagen de la ciencia que, desde su punto de vista proporciona el empirismo (empirismo en la versión de Thuillier) con la ideología de una sociedad científico-tecnológica-industrial. Considero que la presencia de estos rasgos conduce al lector a interpretar que el trabajo científico no es ni será objetivo, es decir, llevan a (b).

Es importante hacer notar que, si se asume (b), la búsqueda de la objetividad no sólo es inútil, sino que, además, resulta ser una empresa condenable, dado el vínculo entre la versión de la ciencia que ofrece el empirismo según Thuillier y la asociación de esta versión con la ideología de la sociedad científico-tecnológica-industrial. En este sentido, el lector al interpretar la objetividad como (b), interpretaría (c) como implicación de ella; de este modo, el posible argumento sería así:

Puesto que:

(b) A pesar del perfeccionamiento de sus métodos, la ciencia no alcanza ni alcanzará *un retrato completo y fiel de la realidad*. (Paráfrasis de (b): la ciencia no es ni será en absoluto objetiva)

En consecuencia:

(c) La búsqueda de objetividad del conocimiento científico es una empresa inútil desde un punto de vista epistemológico y condenable desde una perspectiva socio-política.

Por tanto, el presente escrito consta de tres partes. En la primera examino los propósitos del programa de Ciencia y Sociedad con el fin de evidenciar el sesgo que, desde mi lectura se encuentra presente. En la segunda parte expongo algunas de las afirmaciones del texto de Thuillier que conducen a pensar que (b) y, posteriormente, elaboro una crítica a algunos puntos del texto en cuestión. En la parte final sólo enuncio algunas de las implicaciones en tanto que si los alumnos asumen o no (b) y, (c) como implicación; asimismo, de manera breve expongo el porqué me parece conveniente integrar el concepto de objetividad en los debates epistemológicos sobre la pedagogía y el conocimiento pedagógico que se genera en sus diferentes áreas.

Es importante señalar que en este trabajo, en algunos casos, sólo me constriño a la exposición de algunos de los puntos centrales del texto de Thuillier, y en otros, sólo enuncio algunos de los problemas que estos puntos encierran, puesto que el problema de la objetividad que es de carácter epistemológico, excede en el texto del autor, su propio ámbito y colinda con problemas de orden ontológico y ético. El examen minucioso de estos problemas y sus posibles consecuencias en la imagen que los alumnos puedan construir de la ciencia y, en consecuencia,

del conocimiento pedagógico, rebasa totalmente el espacio de la presente ponencia. Por estas razones, mi interés sólo se centra en comenzar a bosquejar un problema de carácter epistemológico como es la objetividad y sus posibles repercusiones en la imagen del conocimiento pedagógico que los estudiantes pudieran construir desde los inicios de su formación como pedagogos en el primer semestre de la licenciatura, a partir de los elementos que proporcionan los diferentes cursos, en particular el de Ciencia y Sociedad.

Con el propósito de otorgar sentido al análisis que a continuación desarrollaré sobre el texto de Pierre Thuillier (1992), considero pertinente explorar de manera general los propósitos del programa de Ciencia y Sociedad; al respecto es pertinente señalar que éste se encuentra estructurado en función de un objetivo general: “Estimular en el alumno la importancia de la *reflexión filosófica* en torno a la ciencia, como producto humano y, discutir la relación que se da entre ésta y el ámbito social” (García Hernández *et al.*, 2006:3).³ De acuerdo a este propósito, el programa en cuestión consta de tres unidades, en la primera de ellas se revisa una posición filosófica sobre la génesis del conocimiento científico presente en algunos textos de educación primaria en México, asimismo, con el propósito de que los alumnos adquieran algunos elementos que les permitan polemizar en torno a esta posición filosófica, se integra como referencia básica, el texto de Pierre Thuillier al que me he referido en párrafos anteriores.

Las dos unidades restantes mantienen un estrecho vínculo con el objetivo general del curso y, asimismo, con la primera unidad, de tal forma que la segunda unidad se propone discutir en torno a

³ Las cursivas son mías.

la intervención de distintos contextos sociales en la construcción del conocimiento científico y, de la misma manera, en el papel individual del investigador.

En particular, se examina “el *inevitable carácter subjetivo* de la ciencia en el trabajo profesional de los individuos y los *múltiples intereses extracientíficos* presentes en la organización de las comunidades científicas institucionalizadas socialmente ... para analizar una *supuesta neutralidad* en torno a los contenidos sustantivos de la ciencia y al desarrollo social de esos productos” (García Hernández *et al.*, 2006:5).⁴ Por último, los contenidos de la tercera unidad se centran particularmente en la discusión de dos temas: la “*neutralidad*” de los científicos y la ¿razón científica? (García Hernández *et al.*, 2006:5).⁵

De esta manera, el programa parte de la premisa de que existe una relación entre el trabajo científico y la sociedad y, asimismo, que esta relación es de carácter interdependiente:

... el curso pretende estimular en los alumnos el pensamiento sobre las características del trabajo científico y, de manera también relevante, sobre las relaciones que se establecen entre éste y la sociedad, sobre todo si se considera que el ámbito social y el trabajo científico no se desarrollan con independencia uno de otro (García Hernández *et al.*, 2006:2).

A partir de esta premisa, se pretende que los alumnos polemiquen en torno a la génesis del conocimiento científico (primera unidad) y, asimismo, discutan en relación con el *inevitable carácter*

⁴ Las cursivas son mías.

⁵ Las cursivas son mías. Es pertinente señalar que, como señalé anteriormente, la exploración de los propósitos del programa de la asignatura de Ciencia y Sociedad en el presente trabajo tienen como propósito exclusivamente enmarcar la discusión en torno al texto de Thuillier, en consecuencia, el objetivo de este escrito en absoluto está dirigido a cuestionar per se los contenidos de este programa.

subjetivo del trabajo científico, de tal manera que obtengan elementos para analizar la *supuesta neutralidad* de los contenidos sustantivos de la ciencia y del desarrollo social de esos productos (segunda y tercera unidad). De este modo, dada la premisa referida líneas arriba en cuanto a que existe una relación de interdependencia entre la ciencia y la sociedad, el programa asume que, en consecuencia, existe un carácter subjetivo inevitable en el trabajo científico y, a la luz de ello, queda en entredicho la neutralidad de los contenidos y el desarrollo social de los productos científicos.

Entre la riqueza de planteamientos que tiene el programa, recuperaré en particular cuatro de ellos, con el propósito de enmarcar la discusión del texto de Thuillier sobre el tema de la objetividad en el conocimiento científico:

- (i) La relación entre el trabajo científico y el ámbito social es interdependiente.
- (ii) Existen múltiples intereses extracientíficos presentes en la organización de las comunidades científicas institucionalizadas socialmente.
- (iii) La ciencia tiene un inevitable carácter subjetivo en el trabajo profesional de los individuos.
- (iv) A la luz de (i), (ii) y (iii) queda en entredicho la neutralidad de los contenidos científicos y su producción social.

La apreciación anterior parte del hecho de que, desde mi perspectiva, la presentación de los propósitos del programa del curso en cuestión tiene un sesgo orientado a destacar la presencia de la subjetividad en la investigación científica y, en consecuencia, se afirma que dicho trabajo en absoluto es neutral; considero que ambos rasgos conducen a inferir que el trabajo científico

en absoluto es objetivo. Esta inferencia es plausible dado que, usualmente, se ha asociado la presencia de la neutralidad con la objetividad, neutralidad entendida como ausencia de elementos subjetivos y/o de condicionantes socio-políticos en la investigación científica. Como ejemplo de ello, tenemos lo que sostiene José Luis López Cano:

El pensamiento científico se aplica a los hechos innegables y no especula arbitrariamente. Siempre que se mencione la objetividad, se entenderá como adecuación a la realidad o como validez independiente del que conoce... Sólo los hechos deben servir de guía a toda investigación científica. No deben mezclarse factores extraños subjetivos; los instintos y los sentimientos del que investiga y del que juzga lo investigado deben permanecer al margen del mundo científico... El pensamiento científico y el hombre científico deben ser imparciales y acostumbrarse a separar sus sentimientos y sus intereses personales cuando estén en el terreno de la ciencia. Sólo ha de interesarles que los hechos existan o no, y aceptarlos tal como son (López Cano, 1989:18-19).

Es posible que, como señalé al inicio del presente trabajo, tras la lectura del programa de la asignatura y aunada a la imagen que los alumnos suelen tener de la ciencia debido en gran parte a lo que aprendieron en educación primaria sobre ella y a la difusión que los medios de comunicación han dado a la misma, los estudiantes infieran el concepto de objetividad en el sentido de (b); esto se ve favorecido por el hecho de que usualmente se ha señalado, desde una cosmovisión dualista, que, o bien se es objetivo, o bien se es subjetivo, entonces, la ciencia al tener un inevitable carácter subjetivo, en consecuencia, no es objetiva, a partir de un silogismo disyuntivo. Conclusión que, repito, tendría consecuencias en el estatuto científico que los alumnos, posteriormente

durante su formación, pudieran o no otorgarle a la pedagogía y al conocimiento pedagógico.⁶

Por otra parte, lo que sí ocurre -sin duda- es que el tema de la objetividad implicado en los propósitos del programa y en las afirmaciones que éste presenta abre la oportunidad para reflexionar en un tema de enorme complejidad a partir del cual surgen interrogantes tales como: ¿la *subjetividad inevitable* en la ciencia elimina la objetividad?; con la presencia de la subjetividad y de intereses extracientíficos, si la neutralidad queda en entredicho, ¿la objetividad también?; ¿existe alguna diferencia importante entre neutralidad y objetividad, o son sólo dos caras de la misma moneda?; ¿cuál es la relación que existe entre los contenidos científicos como producciones sociales y la realidad, si es que hay alguna relación?; dada la presencia subjetiva en el trabajo científico, misma que es calificada de inevitable en el programa en cuestión, y los intereses científicos, que también -al parecer- son inevitables, la búsqueda de la objetividad ¿es una tarea inútil? O incluso, si pensamos en que los intereses científicos normalmente se asocian al poder, entonces, la búsqueda de la objetividad ¿significa sostener una posición a-histórica, a-política y en esa medida *ideológicamente* condenable? Con base en estas interrogantes, trataré de examinar, en el siguiente apartado, algunas de las tesis de Thuillier en el texto referido páginas atrás:

Iniciaré el análisis del texto con una breve exposición de algunos de los argumentos principales del mismo; de este modo encontramos que:

⁶ Al respecto, considero conveniente aclarar que, si bien es cierto que no es un objetivo del programa de Ciencia y Sociedad la reflexión epistemológica de la pedagogía y del conocimiento pedagógico que se genera en sus diferentes campos, no anula la posibilidad de que la reflexión filosófica sobre la ciencia que realiza en este curso, constituya una de las primeras bases de la reflexión epistemológica sobre la pedagogía y su conocimiento, posibilidad que, además, sería lo deseable de acuerdo con la "Presentación" del programa de la asignatura.

La primera parte de la “Introducción” tiene como propósito central el cuestionar algunos de los *mitos* sobre la ciencia que han surgido como producto de versiones simplificadoras del trabajo científico, difundidas a través de obras de divulgación, de manuales y de la imagen que algunos científicos ofrecen de su trabajo, según Thuillier.

El texto inicia haciendo notar que la relación entre teoría y hecho en absoluto es clara y luminosa puesto que existe un desfase o una especie de “borrosidad” entre ambos (Thuillier, 1992:11).

El autor ofrece varias buenas razones para sostener el planteamiento anterior: hace ver al lector que uno y el mismo hecho puede ser explicado a través de teorías diferentes; que una teoría en absoluto es verdadera hasta que se confirma y en ese momento se convierte en un hecho (lo cual rara vez sucede dado que es poco probable que la validez de una teoría sea confirmada de manera completa por los hechos); que una teoría puede hacer inteligibles un número de fenómenos y otros no y, sin embargo, no por ello deja de ser eficiente; que algunas teorías han sido rechazadas en el momento en que aparecen pero que esto no es motivo para que prosperen posteriormente a través de adecuaciones y de hipótesis complementarias; que para reconocer algo como un hecho, se requiere de referentes teóricos, incluso, en los casos en que el descubrimiento se ha hecho por azar; que los hechos finalmente hablan, es decir, dan respuesta a las interrogantes del investigador, preguntas que, asimismo, no siempre están exentas de dificultades; y, finalmente, que los hechos –por tanto– están sujetos a diferentes evaluaciones y, a su vez, en ocasiones es necesario reconsiderar los esquemas teóricos y definir nuevas nociones para hacer inteligibles algunos fenómenos, de tal forma que no se trata ni de sobreestimar los hechos, ni de subestimar al sujeto de la investigación, entre otros argumentos.

En resumen, la relación entre teoría y hecho no sólo es nebulosa sino compleja puesto que en el desarrollo del trabajo científico existe una constante retroalimentación entre ambas, misma que en ocasiones conduce a un replanteamiento de una y el otro; de este modo, la incertidumbre y los riesgos a equivocarse resultan ser elementos presentes en el proceso de la investigación científica, como lo han mostrado los historiadores de la ciencia, según Thuillier.

Con base en lo anterior, el autor cuestiona algunos de los *mitos* relacionados con lo que él denomina Ciencia Ideal, (aquella que –por cierto para Thuillier– *tal vez podamos poseer al fin de los tiempos*) y la ciencia efectiva, que en absoluto es perfecta (Thuillier, 1992:11).⁷

En el marco de la Ciencia Ideal, el autor somete a crítica la ‘Objetividad’ de la ciencia y en reiteradas ocasiones enlaza este concepto con nociones como ‘Hecho’, ‘Verdad’, ‘Mirada Objetiva’ y ‘Absoluto’, entre otros. De la misma manera, establece una analogía entre la investigación científica y la religión en la que se venera a la ciencia como una actividad superior en la que el investigador como un Sabio, se dedica a una actividad parecida a la contemplación de la naturaleza para descubrir y percibir la Verdad, esto, señala Thuillier, según la presentación empirista de la ciencia, en donde el investigador es “un observador paciente y atento, una humilde abeja que liba en el inmenso campo de la experiencia...” (Thuillier, 1992:21).

De este modo, en la crítica dirigida a la imagen de la Ciencia Ideal, el autor toca el tema de la objetividad, sobre este concepto, el texto presenta varias afirmaciones que, desde mi punto de vista, conducen a (b), es decir, a interpretar la objetividad en el sentido

⁷ Las cursivas son mías

de que la ciencia no alcanza ni alcanzará un retrato completo y fiel de la realidad, aun y con el perfeccionamiento de sus métodos; es decir, la ciencia no es ni será en absoluto objetiva. A continuación presento algunas de estas afirmaciones y enseguida uno o varios comentarios para cada una de ellas:

Al referirse a que los hechos son susceptibles de sufrir diferentes evaluaciones por parte de los investigadores, situación no sólo superflua sino condenable bajo la perspectiva del “método experimental”, Thuillier señala: “Así lo exige el gran ideal de la Objetividad: los científicos deben abstenerse de manifestar sus preferencias personales, de hacer intervenir en sus investigaciones prejuicios filosóficos, de privilegiar tal o cual teoría sin justificación “racional”, etc. Este estado de perfecta naturalidad, por desgracia *es irrealizable*” (Thuillier, 1992:15).⁸

Comentario: Me parece evidente que el autor hace ver que la objetividad, entendida como abstención de preferencias personales, es decir, con falta de presencia de subjetividad, no es ni será realizable.

Al hacer mención del científico como Sabio bajo la mirada de lo que él llama la “vulgata epistemológica” el autor asevera: “el Sabio es un espíritu puro, frío, *neutro y objetivo* que se mueve en un vacío cultural e ideológico *perfecto*” (Thuillier, 1992:18).⁹

Comentarios: En esta afirmación es importante hacer notar que el autor en su crítica a la “vulgata epistemológica”, señala que ésta proporciona una imagen del Sabio como un espíritu neutro y objetivo, es decir, como un ser incorpóreo que trabaja en un *vacío cultural e ideológico perfecto*, es evidente que este ambiente por ser *vacío y perfecto* no existe ni existirá. La neutralidad y

⁸ Las cursivas son mías.

⁹ *Ibid*, p. 18 Las cursivas son mías.

la objetividad del Sabio, por tanto, son entidades que tampoco existen ni existirán.

Es pertinente notar que en la afirmación anterior el autor no hace la separación entre neutralidad y objetividad, conceptos que corresponden, desde mi punto de vista, a interrogantes diferentes, la neutralidad es un problema que alude fundamentalmente a lo ideológico y la objetividad a lo epistemológico. Es cierto que, efectivamente, el trabajo del investigador se inscribe en un contexto socio-político, sin embargo, ¿eso significa que la objetividad sea un concepto que debemos desechar?

Por otra parte, es conveniente notar que la cita anterior presenta el concepto de objetividad escrito con “o” minúscula, a diferencia de la mayoría de las veces en que el autor escribe este concepto con mayúscula, en el contexto de la Ciencia Ideal. Ello, me parece que puede suscitar confusión en el lector en cuanto a que la objetividad ya sea escrita con mayúscula o sin ella, es algo que no se alcanza ni se alcanzará. Como mostraré más adelante, existen otros momentos en el texto en que el autor menciona el concepto de objetividad con minúscula, sin explicar al lector el porqué está escrito de una manera u otra, lo cual, para un lector que carezca de formación filosófica suscita no sólo confusiones sino que conduce a pensar que la objetividad, ya sea con mayúscula o sin ella, es algo que no existe ni existirá: inútil perseguirla, inútil siquiera plantearla.

Al hacer alusión a lo que él llama la “presentación mística” del Sabio como vidente, en la imagen de la ciencia que ofrece la perspectiva empirista, el autor afirma: “hay acuerdo en el siguiente postulado: el verdadero científico no tiene necesidad de *inventar*, el verdadero científico no es *subjetivo*” (Thuillier, 1992:21). Más adelante, esta aseveración se reafirma cuando Thuillier sostiene: “(en los empíricos vulgares) sigue funcionando la misma mitología

de la Mirada Objetiva: el investigador es un ser ideal que radiografía, por decirlo así, la Naturaleza en un estado total de neutralidad” (Thuillier, 1992:22).

Comentario: En estas afirmaciones el autor enfatiza el carácter subjetivo de la investigación científica y, a través de este énfasis, cuestiona la neutralidad y la objetividad de dicho trabajo como mitos de los empíricos vulgares; considero que en estas afirmaciones subyace una perspectiva dualista en relación con la subjetividad y la objetividad, es decir, una en contraposición de la otra. Esto conduce a que un lector no formado filosóficamente pueda asumir que, si el trabajo científico es subjetivo, entonces no existe la neutralidad ni la objetividad. Inferencia aún más plausible si pensamos que el autor se está encargando de cuestionar ambos conceptos como *mitos*, es decir, como ficciones, entidades inexistentes. Nuevamente, apoyo de (b).

Al cuestionar la idea de que el trabajo científico, bajo la perspectiva empirista, debe carecer de la intervención psicológica del investigador, el autor afirma: “Siempre se acaba llegando a la misma conclusión: el hombre de ciencia se comporta como si no tuviese un “perfil psicológico” singular; como si no tuviese una afectividad, pasiones, cultura, convicciones personales heredadas de su ambiente, y su educación; como si no tuviera historia, ni, por supuesto, inconsciente” (Thuillier, 1992:21). Del mismo modo, en íntima relación con el cuestionamiento anterior, Thuillier asevera de manera contundente: “Una tesis, en particular, merece ser sometida a la crítica: aquella que deja entender que los hombres de ciencia estudian los fenómenos de forma neutral, rechazando todo presupuesto filosófico y dejando su espíritu en una especie de vacío teórico” (Thuillier, 1992:23).

Comentario: De nuevo el autor enfatiza el carácter subjetivo de la investigación científica, y con ello, al poner en relieve la

presencia de la subjetividad en este trabajo, rechaza la noción de neutralidad. Considero que el lector puede inferir que este rechazo se extiende a la objetividad puesto que, en pasajes anteriores, ha conjugado ambos conceptos, sin hacer alguna distinción conceptual sobre ellos. Asimismo, ha calificado ambos, de manera indistinta, como *mitos*. Considero que este rechazo contundente a la neutralidad (y, en consecuencia a la objetividad), conducen de nuevo a (b).

En resumen, a partir de las críticas anteriores, el autor asume lo siguiente: Puesto que en el trabajo científico interviene la subjetividad del investigador, tanto a nivel psicológico (creencias, intereses, pasiones, convicciones personales, por ejemplo) como en el cuerpo teórico que elige para hacer inteligible algún hecho, la neutralidad y la objetividad en la investigación científica constituyen un mito. Por tanto, la ciencia no es (ni será) objetiva y neutral. La tesis de Thuillier de que la objetividad es un mito, apoya indefectiblemente a (b).

Aunado a lo anterior, es importante señalar que Thuillier ofrece una breve explicación de carácter socio-político a lo anterior, de este modo nos deja ver que la imagen de la Ciencia Ideal tiene éxito en la sociedad científico-tecnológica-industrial en el sentido en que: “Valoriza el saber de los expertos y constituye una justificación suplementaria de su influencia o de su poder y a muchas personas les satisface saber que la institución científica desvela metódicamente los secretos de la naturaleza gracias al examen imparcial de los Hechos” (Thuillier, 1992:22).

De este modo, al ser la objetividad y la neutralidad mitos que ofrece la sociedad científico-tecnológica-industrial, Thuillier levanta el puño y pregunta de manera enfática: “¿Por qué no renunciar sin ambages a la ficción del Hecho Puro, totalmente objetivo?” (Thuillier, 1992:25).

Frente a la pregunta anterior, surgen las siguientes interrogantes: dada la presencia no sólo inevitable sino necesaria de la subjetividad en la investigación científica, ¿la búsqueda de la objetividad es inútil y, además es condenable?, ¿nos coloca de manera indefectible al servicio de los intereses de la sociedad científica-tecnológica- industrial?, ¿debemos renunciar *sin ambages* a ella?

Hasta este momento, las afirmaciones que sostiene Thuillier conducen a pensar que, en efecto, su posición frente a la objetividad es (b) y, con ella, la implicación (c), con el propósito de recordar cuáles serían las afirmaciones de (b) y (c), a continuación las presento nuevamente:

Puesto que:

(b) Hay una presencia subjetiva inevitable en la investigación científica, el conocimiento de ésta no alcanza ni alcanzará *un retrato completo y fiel de la realidad*.

(Una paráfrasis de (b) sería: La ciencia no es ni será en absoluto objetiva.)

En consecuencia:

(c) La búsqueda de objetividad del conocimiento científico es una empresa inútil desde un punto de vista epistemológico y condenable desde una perspectiva socio-política.

Ahora bien, no obstante lo anterior es posible que Thuillier no deseche por completo la noción de objetividad, o bien, que la asuma como una cuestión de grado, debido a que, en contraste con las numerosas afirmaciones enfáticas que conducen a interpretarla objetividad en el sentido de (b), aparecen algunas afirmaciones tenues que sugieren una interpretación en otra dirección, por

ejemplo, en la pregunta a la que me referí líneas arriba, Thuillier habla de la renuncia a un hecho *totalmente* objetivo: “¿Por qué no renunciar sin ambages a la ficción del Hecho Puro, totalmente objetivo?”, el adverbio abre la posibilidad de pensar lo objetivo como una cuestión de grado. Del mismo modo, el énfasis en la Objetividad (con mayúscula), conduce a pensar que existe otro tipo de objetividad, (con minúscula) que puede ser una objetividad no absoluta, una objetividad en términos de grado. En este sentido, la objetividad sería una entidad que existe y es susceptible de ser desarrollada, sin embargo, el autor no argumenta en absoluto al respecto, por lo que un lector poco avezado en estas discusiones filosóficas, podría interpretar que no existe la objetividad, dado el énfasis y la proliferación de las afirmaciones del autor en ese sentido, como mostré en párrafos anteriores.

De este modo, queda totalmente borrosa, desde mi punto de vista, la noción de objetividad que sostiene el autor, puesto que el texto carece de una argumentación epistemológica sobre este concepto. Esta oscuridad frente al concepto, se agrava si tomamos en cuenta que, en otro momento del texto, Thuillier habla de la objetividad como un ideal:

“La objetividad, repetimos, constituye un ideal. ¿Quién no sueña con una ciencia perfecta que muestre la naturaleza tal como es? Pero estamos lejos de alcanzarlo” (Thuillier, 1992:18).

De nuevo aparece la falta de argumentación sobre esta afirmación, en este sentido, la manera en que el autor concibe dicho concepto es altamente ambigua puesto que a partir de las afirmaciones anteriores, el lector puede pensar que, o bien la objetividad existe y es cuestión de tiempo desarrollarla, o bien sólo es un ideal que, quizá no se realice en absoluto, incluso con el progreso de la ciencia. En resumen, el problema consistiría en cómo hacer compatibles dos posiciones que, en apariencia, resultan opuestas.

Claro, esto con el propósito de tratar de comprender cuál es la posición epistemológica del autor en relación con la objetividad. Posición que carece de argumentación y no sólo resulta ambigua, sino en momentos contradictoria, puesto que no existe un criterio uniforme y explícito sobre el uso de la mayúscula y de la minúscula para la objetividad, por ejemplo. Muestra de ello es que en la cita inmediata anterior, la objetividad como ideal que nunca se alcanza, remite a la noción de absoluto y, en consecuencia, debería de aparecer escrita con mayúscula, como lo hace en otros momentos del texto en que vincula la objetividad con la noción de absoluto, de ciencia perfecta.

¿Cuál es la noción de ciencia de Pierre Thuillier?, ¿qué papel juega la objetividad en esta noción, si es que juega alguno?, ¿cuáles son las nociones de verdad, de validez, de conocimiento, de realidad, entre otros conceptos centrales, que otorgarían coherencia argumentativa a la posición del autor? Muy difícil saberlo debido a la falta de argumentación epistemológica y a las ambigüedades en las diferentes menciones de estos conceptos.

Un ejemplo más de falta de claridad, lo constituyen las afirmaciones que el autor hace sobre la Ciencia Ideal, por una parte, parece claro que esta imagen es la que ofrece la versión empirista vulgar, y, por tanto, esta imagen está constituida por varios mitos como son la objetividad y la neutralidad. La Ciencia Ideal, entonces, es un mito, una ficción, algo inexistente en presente y en futuro. Sin embargo, en algún momento del texto el autor afirma que esta Ciencia (la Ideal) *tal vez la podamos poseer al final de los tiempos* (Thuillier, 1992:11). ¿Cómo es que una ficción, un mito puede, tal vez, llegar a ser realidad al final de los tiempos?; y no sólo esto, sino que, además, la aseveración anterior, presupone un *telos*, una finalidad última hacia donde marcha el progreso científico, dirección determinada por un *telos* que representa el dominio

de la Verdad última, el conocimiento absoluto de la Realidad, nociones que, justamente, ataca con beligerancia a lo largo del texto. ¿Cómo concilia la posibilidad de quizá alcanzar al final de los tiempos una Ciencia Ideal? Planteamiento que presupone predefinición ontológica y epistemológica, con la tesis que sostiene a lo largo del texto acerca de la investigación científica como construcción en la que intervienen múltiples factores históricos, sociales, políticos, filosóficos y psicológicos y, en consecuencia, no se rige bajo un esquema único e inamovible de verdad, de realidad y de conocimiento, en otras palabras, ¿cómo concilia estas posiciones aparentemente contradictorias entre sí? De nuevo surgen oscuridades en el texto, debido –insisto– a la falta de argumentación epistemológica.

¿Cuál es la posición de Pierre Thuillier frente a la ciencia?, ¿su posición corresponde a la llamada “sociología del conocimiento”?¹⁰ De nuevo, es difícil saberlo. Sin embargo, es cierto que el texto presenta indicios tenues a través de los cuales pareciera que no todo en la ciencia es subjetividad, es construcción, uno de estos indicios es la noción (bastante borrosa) de que la objetividad es un ideal, ideal que quizá está emparentado con la noción de progreso científico que sostiene el autor, en planteamientos como:

¿Es preciso sacar la conclusión, con estas observaciones, de que la “ciencia” es incapaz de progresar hacia un conocimiento mejor de la naturaleza? Por supuesto que no. Tal vez no lleguen a la Verdad absoluta (lo que, por otra

¹⁰ La sociología del conocimiento estudia las condiciones sociales que determinan la generación y la validación del conocimiento. La sociología del conocimiento científico indaga acerca de las condiciones sociales en que se genera y valida el conocimiento científico, de este modo, sostiene que la ciencia como una producción cognitiva más, depende de los mismos factores empíricos y contextuales que el resto de las producciones cognitivas. Algunos de los representantes de esta corriente son Barry Barnes y David Bloor.

parte, pondría fin a la investigación científica), pero resuelven, con mayor o menor exactitud, un gran número de problemas (Thuillier, 1992:17).

Es claro que el autor sostiene la tesis de que el conocimiento científico progresa, sin embargo, ¿qué es lo que hace que el conocimiento científico progrese?, ¿acaso un componente de objetividad que permite un conocimiento *mejor* de la naturaleza? Al parecer, así es, por lo que la objetividad finalmente pareciera no ser del todo un mito, una ficción. Sin embargo, ubicar la posición epistemológica de Thuillier resulta de nuevo una tarea sumamente compleja, debido a que, enseguida, el autor afirma que la investigación científica, de llegar a la Verdad absoluta, pondría fin a la investigación científica; esto es, si –como ha sostenido reiteradamente– la Verdad absoluta es un mito, entonces, carece de sentido plantear que la investigación científica –que en absoluto es un mito, sino un hecho–, tendría fin. ¿Es posible conseguir *al final de los tiempos* la Verdad absoluta?, ¿la Objetividad total?, ¿la Ciencia Ideal? Un sí a estas preguntas por parte del autor, lo conducirían indefectiblemente al sitio que es objeto de su querrela.

Por otra parte, es importante resaltar que las discusiones actuales en epistemología de la ciencia no giran en torno de conceptos como Objetividad, Verdad, Ciencia, Hecho, con mayúscula; en particular la idea de Objetividad tiene como telón de fondo un realismo epistemológico ingenuo en el cual el conocimiento es una “copia fiel” o reproducción exacta de la realidad. En este sentido, una creencia Objetiva sería aquella que es “causada” únicamente por la realidad. De este modo, la mente humana, sería –como señala Richard Rorty– un “espejo de la naturaleza” y el conocimiento objetivo sólo una agrupación de representaciones exactas (cfr. Rorty, 2001). Esta posición filosófica fue fuertemente cuestionada por filósofos como Kant,

quien mostró que la objetividad no es independiente o ajena a la intervención cognoscitiva del sujeto epistémico. De este modo, el conocimiento no es descubrimiento o reproducción de lo real, sino construcción a través de las estructuras cognitivas del sujeto (cfr. Kant, 2000). De la misma, en el siglo XX la tesis de *la carga teórica de la observación* (sostenida por filósofos como Karl Popper y Norwood R. Hanson), así como la tesis de *la incommensurabilidad* (planteada por Thomas S. Kuhn y Paul Feyerabend) han cuestionado esta creencia (cfr. Olivé y Pérez Ransanz, 1989).

En este sentido, como señalé al principio del presente escrito, una parte de la discusión contemporánea está dirigida, no a desechar la noción de objetividad por ser un concepto ingenuo, sino a revestirla de nuevos significados a partir del reconocimiento de la intervención del sujeto en la investigación científica. Algunas de las posiciones en este tema son aquellas –como la de Richard Rorty (2001) y Bruno Latour–, que proponen hablar de “solidaridad” o “compromiso social”, en lugar de objetividad.

Por otra parte, habría filósofos como Hilary Putnam o Ian Hacking (2001) que cuestionan la idea de que la realidad y el conocimiento de la misma es sólo una construcción social (Hacking, 2001). Es decir, las posiciones se dividen, *grosso modo*, entre aquellos que sostienen que el consenso científico se obtiene por acuerdos entre los investigadores, o aquellos que piensan que éste se decide finalmente por contrastaciones con la realidad.

Del mismo modo, me parece que Thuillier sólo se ocupa de presentar una visión vulgar y sobresimplificada del empirismo, lo cual actúa en menoscabo de esta importante corriente epistemológica. De este modo, considero pertinente hacer notar que, lejos de una perspectiva empirista ingenua en la que la investigación

científica inicia con una observación absolutamente pasiva y neutral, carente de supuestos teóricos (versión que usualmente circula en los medios universitarios que han tenido un acercamiento con el empirismo lógico a partir de fuentes secundarias), el positivismo lógico sostiene que es imposible la experimentación sin la guía de una hipótesis teórica previa, de tal forma que la observación resulta ser una práctica y no una actitud pasiva de descubrimiento del velo de la realidad. Es importante destacar que, por ejemplo, uno de los principales representantes del empirismo lógico, Rudolf Carnap, sostiene que la intuición del científico dirige la investigación hacia una ruta determinada en la búsqueda de las respuestas correctas:

En el curso del desarrollo de las ciencias sucede frecuentemente que las respuestas a una pregunta, más precisamente, las *respuestas* correctas, han *sido encontradas antes de que la pregunta* haya sido formulada mediante conceptos precisos. Lo que sucede en estos casos es que, intuitivamente, se considera una dirección determinada en la formación de los conceptos, dirección que suele conservarse, pero sin poder indicar lo que significan los conceptos así formados. Cuando más tarde se encuentra la formación conceptual adecuada a la problemática que había sido propuesta de manera intuitiva, entonces las respuestas anteriores, aunque correctas, abandonan su estado flotante para ser puestas en el fundamento firme del sistema científico (Carnap, 1990:6).

Los comentarios anteriores me parecen importantes si, tomamos en cuenta, que –en el caso particular del curso de Ciencia y Sociedad– los estudiantes del primer semestre de la licenciatura en pedagogía carecen (y no tendría por qué ser de otro modo en esos momentos de su formación) de algunos elementos en filosofía de la ciencia para distinguir entre una versión sobresimplificada

del empirismo y algunas características propias de éste como, por ejemplo, la participación del sujeto en la observación científica a través de hipótesis previas.¹¹

Hasta este momento en el presente trabajo, he tratado de mostrar cómo diferentes factores, entre ellos la ambigüedad del texto de Thuillier, conducen a interpretar la objetividad como una ficción, es decir, (b), de tal forma que su búsqueda representaría una tarea epistemológicamente inútil e ideológicamente condenable, en otras palabras, (c).

Por último, sólo me resta enunciar algunas de las consecuencias que tendría en la formación de los alumnos en pedagogía, asumir (b) y (c), tema que abordaré en el siguiente inciso:

¹¹ Si bien es cierto que, en el inicio de la licenciatura es casi imposible que los alumnos cuenten previamente con nociones de filosofía de la ciencia, me parece necesario subrayar la necesidad de que los estudiantes durante su formación, obtengan algunos elementos de epistemología complementarios a los que actualmente puede cubrir la asignatura de Epistemología y Pedagogía en un semestre, elementos que -sin perder de vista que no se trata de la formación de filósofos sino de pedagogos- conduzcan a los estudiantes a reflexionar sobre el conocimiento que se genera en los distintos campos de la pedagogía. Los ejemplos de lo anterior son numerosos, sin embargo, uno de ellos consiste en que los pedagogos en formación contarán con las herramientas epistemológicas necesarias para examinar críticamente el concepto de conocimiento que subyace a la luz de los llamados “paradigmas en investigación educativa”, en particular, con las herramientas necesarias a través de las cuales puedan ser capaces de reconsiderar el trabajo del positivismo lógico, lo cual les permitiría cuestionar las versiones sobresimplificadas que ofrecen los críticos del paradigma positivista aplicado a la investigación educativa. Más allá de este ejemplo, un ejercicio de reflexión de esta índole otorgaría al estudiante mayor claridad epistemológica para la elección, o no, del paradigma idóneo para elaborar el proyecto de investigación que requiere para obtener el grado de licenciado en pedagogía y que comienza a desarrollar propiamente en el 7º semestre de la licenciatura, entre otras necesidades acuciantes. Es pertinente aclarar que mis comentarios en absoluto están dirigidos a cuestionar los contenidos de la asignatura de Epistemología y Pedagogía, sino por el contrario, mi propósito es señalar que una sola materia de este corte no es suficiente para otorgar al estudiante las herramientas epistemológicas mencionadas. La adquisición de estos elementos iniciaría, desde mi perspectiva, con un examen a nivel introductorio de algunos conceptos como “conocimiento”, “conocimiento científico”, “justificación”, “verdad”, “validez”, “explicación”, “teoría científica”, “coherencia”, “fundamento”, “objetividad”, “subjetividad” e “intersubjetividad”, entre otros.

En el caso de que los alumnos conceptualizaran la objetividad de la ciencia en el sentido referido y, asimismo, asumieran la implicación (c), ello traería consecuencias en el carácter científico de los estudiantes que durante su formación, pudieran otorgarle o no a la pedagogía, del mismo modo, tendría consecuencias en la perspectiva epistemológica que los estudiantes pudieran asumir sobre el conocimiento pedagógico que se genera en los distintos campos de la pedagogía, como el currículum, la orientación educativa, la didáctica y la investigación educativa, entre otros.

Ahora bien, podría ser que los alumnos en absoluto asumieran (b) y en consecuencia, tampoco (c), entonces me parece plausible pensar que los estudiantes seguirían teniendo una imagen de ciencia con rasgos similares a los que aprendieron en los libros de texto de educación primaria anteriores al Plan de 1993, imagen que llamaré “convencional”, es decir, la ciencia como un conocimiento absolutamente cierto, objetivo y neutral, entre otras características; si esto fuese así, entonces también tendría consecuencias en la perspectiva epistemológica que asumieran frente a la pedagogía y al conocimiento pedagógico que se genera en las diferentes áreas de esta disciplina.

Analizar las consecuencias anteriores, sería motivo de un trabajo de investigación mucho más profundo que el presente, sin embargo, me parece conveniente señalar que a partir de la experiencia que he tenido como docente en cursos de Epistemología y Pedagogía, Programación y Evaluación, Didácticas y Seminario de Tesis I y II (campo de currículum), asignaturas que se ubican en los últimos semestres de la Licenciatura en Pedagogía, he podido observar que, un número altamente significativo de los alumnos todavía maneja una imagen de la ciencia en el sentido convencional, incluso con el reconocimiento de que es un hecho social, y sigue dominando la idea de que la objetividad

y la neutralidad son rasgos característicos de la ciencia; por otra parte, los estudiantes que llegan a sostener una visión de ciencia similar a la que muestra el texto de Thuillier (que representan un número mucho menor), llegan a la conclusión de que es posible que la pedagogía sea una ciencia y, desde esta imagen, el conocimiento pedagógico en absoluto es objetivo.

Me parece interesante señalar cómo, tanto si asumen una postura convencional de ciencia, como si asumen una postura no convencional (similar a la del texto de Thuillier), las conclusiones de los alumnos llegan al mismo punto: el conocimiento pedagógico no es objetivo. Esto, repito, trae consecuencias en la manera en que los pedagogos en formación problematizan en un sentido epistemológico el conocimiento pedagógico. Incluso, me atrevo a señalar, tiene consecuencias en la identidad que ellos conforman no sólo de la pedagogía y el conocimiento que se genera en ella, sino en su identidad profesional, es decir, la imagen de ellos como pedagogos.

En el siguiente cuadro presento, de manera sumamente esquemática, algunos de los razonamientos que he encontrado en los estudiantes de pedagogía de los últimos semestres (6º, 7º, 8º) en relación con la imagen que tienen de ciencia, esto con el propósito de mostrar cómo en dos visiones opuestas de ciencia, la conclusión es una y la misma en relación con la objetividad en el conocimiento pedagógico:¹²

¹² Conviene aclarar que para elaborar el cuadro que presento, consulté diversas opiniones por escrito que algunos alumnos de las asignaturas señaladas han formulado, como parte del trabajo de cada asignatura, en relación con este tema.

La objetividad en el conocimiento pedagógico

¿Es objetivo el conocimiento pedagógico?

<p>Principales razonamientos a partir de una imagen convencional de la ciencia (imagen que tiene como base la perspectiva de una versión ingenua y sobresimplificada del positivismo)</p>	<p>Principales razonamientos a partir de una imagen no convencional de la ciencia (imagen que tiene como base una crítica general a la perspectiva que ofrece una versión ingenua y sobresimplificada del positivismo)</p>
<p>Puesto que La ciencia se basa en observaciones empíricas, sigue el método científico, llega a conocimientos absolutamente ciertos a través de contrastaciones empíricas, es totalmente neutral y objetiva.</p>	<p>Puesto que En contraposición a lo que el positivismo sostiene, en la ciencia la subjetividad del investigador es parte de la investigación, por ende, no es neutral ni objetiva, no tiene un solo método. Es una construcción social.</p>
<p>En conclusión: La pedagogía no es ciencia y, por ende, el conocimiento pedagógico no es objetivo. (“No quiero ser un reaccionario”, comentan algunos alumnos.)</p>	<p>En conclusión: La pedagogía sí es ciencia dado que en la investigación pedagógica interviene el pedagogo, no hay un solo método ni un solo paradigma, los resultados no son neutrales ni objetivos porque no se pueden comprobar empíricamente en un laboratorio. Por tanto, si el conocimiento científico no es objetivo ni neutral, el conocimiento pedagógico tampoco lo es.</p>

Es necesario señalar que, las consecuencias de asumir una u otra postura sobre la ciencia y, por tanto, sobre el carácter científico o no de la pedagogía, y sobre la objetividad en el conocimiento pedagógico, son de enorme complejidad, tema que representaría, insisto, un problema de investigación profundo. Sin embargo, considero importante señalar que, en primera instancia, si los estudiantes niegan la noción de objetividad, ya sea porque piensan que ésta es una noción “cientificista” o porque, a fin de cuentas

es una noción que no corresponde a una visión contemporánea y no convencional de la ciencia, la sombra del subjetivismo, del antirrealismo, del escepticismo y del relativismo puede amenazar la validez de los resultados de sus investigaciones. Si, por ejemplo, partimos de la noción de “objetivo” en el sentido en el que propone Luis Villoro como “aquello cuya validez no depende del punto de vista particular de una o varias personas, sino que es válido con independencia de este punto de vista, para todo sujeto de razón que lo considere” (Villoro, 2000:137-138), entonces, los resultados de una investigación pedagógica serán objetivos si su validez no depende del punto de vista de quienes desarrollaron la investigación.¹³

Por último, frente a la pregunta ¿es inútil y condenable la búsqueda de la objetividad en el conocimiento científico? Considero que, más que el intento de dar una respuesta a ella, el motivo central de este trabajo consiste en invitar a la discusión sobre este concepto, a la luz de los problemas que ofrece el texto de Pierre Thuillier. Si logramos discutir sobre este concepto, considero que comenzaremos, no a definir qué es la objetividad, sino que se iniciará nuestra relación con ella, lo cual sería, quizá, una vía de entrada para comenzar a delinear nuestra relación con la pedagogía y con el conocimiento pedagógico, desde un punto de vista epistemológico.

13 Cabe señalar que esto sucedería en el caso de que aceptáramos la noción de “objetivo” que propone Luis Villoro. Desde mi perspectiva, el camino más idóneo sería reflexionar, si en principio, es preciso discutir sobre la noción de objetividad. En un segundo momento, si decidimos discutir sobre esta noción, entonces habría que conducir el debate hacia el esclarecimiento de los criterios que, para nosotros algo contaría como conocimiento objetivo y podría ser considerado válido. Éstos serían sólo los primeros trazos de una propuesta en torno al debate sobre la pedagogía y el conocimiento pedagógico, desde una perspectiva epistemológica, a través del concepto de objetividad. Cabe aclarar que en esta nota, el “nosotros” alude a los pedagogos o pedagogos en formación interesados en este tema, en principio, miembros de la comunidad de la UPN.

BIBLIOGRAFÍA

- Carnap, Rudolf (1990). *Pseudoproblemas en la filosofía. La psique ajena y la controversia sobre el realismo*. Trad. Laura Mues de Schrenk. México: Cuadernos de la Colección de Instituto de Investigaciones Filosóficas 54. UNAM-IIF.
- García Hernández, José Martín (2006). Ma. Guadalupe González y Lobo y Fernando Juárez Hernández. *Programa de estudios de Ciencia y Sociedad*. ms. México: UPN.
- Hacking, Ian (2001). *¿La construcción social de qué?* Trad. Jesús Sánchez Navarro. Barcelona: Paidós.
- Kant, Immanuel (2000). *La crítica de la razón pura*. Trad. Pedro Ribas. 18º. ed. Madrid: Alfaguara.
- López Cano, José Luis (1989). *Método e hipótesis científicas*. México: Trillas.
- Olivé, León y Ana Rosa Pérez Ransanz (comps.) (1989). *Filosofía de la ciencia: teoría y observación*. México, Siglo XXI/UNAM-IIF.
- Rorty, Richard (2001). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Trad. Jesús Fernández Zulaica, 4a. edición, Madrid: Cátedra.
- Thuillier, Pierre (1991). *De Arquímedes a Einstein. Las caras ocultas de la invención científica*. Trad. Amalia Correa. México: Alianza/Patria.
- Thuillier, Pierre (1992). *Las pasiones del conocimiento. Sobre las dimensiones culturales de la ciencia*. Trad. Luis M. Floristán Preciado. Madrid: Alianza Editorial.
- Villoro, Luis (2000). *Crear, saber, conocer*. 12a. edición, México: Siglo XXI.

CAPÍTULO IV

LA IDENTIDAD DEL PEDAGOGO: ¿PROBLEMA EPISTEMOLÓGICO?

PEDAGOGÍA, PEDAGOGÍA NORMALISTA Y PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA: CONCEPTOS Y CATEGORIZACIONES NODALES EN EL CAMPO DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO. ARTICULACIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL PEDAGOGO

ILEANA ROJAS MORENO

PRESENTACIÓN

Al situar mi participación en este Simposio cuyo punto de partida es abordar la identidad del pedagogo como objeto de estudio desde una mirada epistemológica, me parece pertinente aclarar que hasta el momento no me he adentrado en dicho objeto. Esto es, las líneas de investigación que han definido mi trabajo son las de formación universitaria en educación y construcción conceptual del campo de conocimiento pedagógico.

Sin embargo, de los aportes obtenidos en las investigaciones realizadas pueden derivarse algunas puntualizaciones que apoyen a una problematización sobre la identidad del pedagogo. Para ello me propongo señalar algunas precisiones sobre la noción de *identidad* que habrán de auxiliarme en el análisis de las categorizacio-

nes nodales de las que me ocupo en este trabajo, como se indica, las de *pedagogía*, *pedagogía normalista* y *pedagogía universitaria*, hasta llegar a una categorización más inclusiva: la de *formación universitaria en educación*. Lo anterior en un ejercicio de enlace sobre la cuestión acerca de si la identidad del pedagogo es o no un problema de orden epistemológico.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL CONCEPTO DE IDENTIDAD

El concepto de *identidad* se deriva de la etimología latina *identitas*, la cual puede entenderse al menos de dos formas: “cualidad de idéntico”, o bien, “ser uno mismo” (fidelidad de sí). Mediante el uso de este término se maneja la idea de semejanza o similitud entre las características de algo o alguien con respecto a otro, así como la de perdurabilidad de cualidades a través del tiempo, en el interjuego de lo que permanece y lo que se transforma sin dejar de ser un movimiento de continuidad.

Para efectos de este trabajo, utilizaré algunas conceptualizaciones a fin de atender el problema de la identidad profesional del pedagogo, aunque ya de entrada puede observarse que dicha identidad se ha ido construyendo a partir de referentes externos al sujeto tales como las políticas educativas, el desarrollo del campo disciplinario, la presencia de entidades institucionales, la implantación de planes de estudios, esto es, de todos aquellos aspectos que han definido una determinada tendencia de formación profesional del pedagogo en un momento histórico en particular.

Además de lo anterior conviene no perder de vista que el tema ante la identidad es por sí mismo un problema complejo y polémico, pues nos encontramos con un concepto que en sus orígenes

designaba unidad, uniformidad, inmovilidad, estabilidad, etcétera. Por ejemplo, de acuerdo con Hegel se pensó que el sujeto nacía con una identidad previamente establecida sin posibilidades de transformación dado que teleológicamente ya estaba definida; o bien, de acuerdo con Kant (1991) la identidad se centraba en un punto fijo: la razón; con Marx la identidad dependía en absoluto de la posición del sujeto en las relaciones de producción.

Ya en el siglo XX, con los aportes freudianos sobre el inconsciente, el debate acerca del descentramiento del sujeto desplazando su carácter trascendental (Kant, 1991), el surgimiento de la posmodernidad con debilitamiento del carácter absoluto de los fundamentos del pensamiento moderno, y hasta con la globalización, el concepto de *identidad* ha adquirido otros significados y por tanto, en esta diversidad de sentidos, podríamos afirmar que un sujeto no nace determinado con una identidad última, sino que la identidad deviene en un proceso de construcción nunca acabado.

Es a partir de los aportes de la sociología que me interesa retomar los planteamientos de Dubet (1987) y Bourdieu. Con Dubet encontramos que para abordar este problema se requiere de términos diferentes a los utilizados en el pasado. Para este autor la noción de identidad es polisémica, por lo que cuestiona su utilidad planteando una diferenciación entre dos identidades del sujeto: la identidad social y la identidad personal. La primera se refiere “a la manera en cómo el actor interioriza los roles y estatus que le son impuestos, o que ha adquirido, y a los cuales somete a su personalidad social”, y la segunda “es inseparable de las identificaciones colectivas que dibujan los estereotipos sociales” (Dubet, 1987:520).

En este sentido habremos de coincidir que si bien es cierto que la identidad social es un producto del contexto sociohistórico, también habrá de considerarse que la acción social del sujeto

no termina en la integración de su exterioridad, dado que tiene la posibilidad de manipular su identidad sin ser totalmente anulado por lo contextual. Esto es, la identidad del sujeto no se determina únicamente por la sociedad a la que pertenece, sino que en la confluencia de la cultura y las formas de vida es el sujeto con sus potencialidades quien decide de manera reflexiva o no, qué elementos de su contexto habrá de incorporar a su proceso de construcción de identidad. Por tanto, la identidad no es algo dado a priori ni tampoco es unidimensional.

En cuanto a Bourdieu, este autor plantea que la identidad se construye en la práctica social a partir de representaciones mentales (actos de percepción y apreciación, de conocimiento y reconocimiento) y de representaciones objetales (cosas o actos). A su vez, estas representaciones se encuentran en constante lucha por el poder, “luchas de hacer ver y de hacer creer, de hacer conocer y hacer reconocer, de imponer la definición legítima de las divisiones del mundo social” (Bourdieu, 1986:475). Asimismo, Bourdieu señala que en la construcción de la identidad (ser percibido que existe fundamentalmente en virtud del reconocimiento de los demás), se halla en juego la imposición de percepciones y de categorías de percepción individuales y sociales.

Adicionalmente y desde los aportes de la antropología, me interesa retomar también los argumentos de Hall, quien propone que si en el debate sobre la identidad, ésta ha dejado de ser vista como una esencia, o bien, si desde la crítica a la filosofía trascendentalista ya no se le designa como lo unificado, lo integrado, entonces, ¿quién necesita tal debate? Este autor plantea que el concepto de *identidad* puede abordarse desde un enfoque deconstructivo y bajo la advertencia de que no es el término más apropiado; se trata de un posicionamiento no esencialista sino estratégico y posicional desde el cual Hall argumenta que “las

identidades nunca están unificadas y, en los últimos tiempos modernos, progresivamente fragmentadas y fracturadas; nunca singulares sino construidas múltiplemente a través de diferentes discursos, prácticas y posiciones, frecuentemente entrecruzadas y antagónicas” (Hall, 2000:228).

De acuerdo con este autor, nos encontramos con una identidad sujeta a procesos de historización, cambio y transformación que niega la existencia de identidades auténticas y originarias, basadas en elementos universalmente compartidos. En este sentido, Hall sostiene la tesis de las identidades diferenciales, parciales, temporales, contingentes, relacionales, en proceso y siempre en busca de completud.

En breve y considerando los aportes anteriores, podemos concluir que la *identidad*, al igual que todo lo que nombramos, es una representación social y discursiva, esto es, que la identidad se construye al interior del discurso según escenarios específicos (p. ej., el propio contexto históricosocial y personal, ya sea familiar, estudiantil, laboral, territorial, etcétera).

BREVE SEMBLANZA DEL DESARROLLO DE LA PEDAGOGÍA COMO DISCIPLINA ACADÉMICA

Veamos ahora la ubicación de los conceptos nodales de este trabajo a partir de la situación de la *pedagogía* en su condición de disciplina académica y el desarrollo institucional observado en nuestro país. De acuerdo con la literatura especializada, en México la preparación académica en pedagogía como campo disciplinario tiene una trayectoria histórica cuyos orígenes datan de las dos últimas décadas del siglo XIX, siendo una enseñanza impartida por tradición en las Escuelas Normales.

En relación con los inicios de la conformación del campo de la pedagogía mexicana desde mediados del siglo antepasado, diversos personajes como Antonio P. Castilla, Manuel Guillé, Manuel M. Flores y Luis E. Ruiz, destacados no sólo en el ámbito político sino en las comunidades científico-académicas de la época, participaron a través de acciones organizadas sistemáticamente. Lo anterior favoreció la configuración de un proyecto de desarrollo científico de la disciplina, al fomentar el desarrollo de una conciencia pedagógica necesaria para atender los problemas educativos del país. De esta forma actividades como la prensa pedagógica, la discusión en torno al método de la enseñanza, o bien, la definición de la enseñanza objetiva representaron las prácticas culturales, científicas y académicas que conformaron la memoria y la tradición disciplinaria sobre bases institucionales (la escuela elemental).

En este período, el corolario para la pedagogía fue la institucionalización de la enseñanza Normal (1885-1890), bajo el propósito de unificar la educación elemental en la joven República Mexicana a través de la preparación de docentes. Para ese momento histórico en particular, la enseñanza era considerada el eje articulador a la vez que el objeto de estudio de la pedagogía. Por otra parte, los conocimientos pedagógicos sobre lo educativo tuvieron en ese momento una influencia decisiva en la ubicación de la pedagogía como campo disciplinario específico y con un quehacer claramente delimitado, vinculado con la filosofía, la medicina, la psicología y, desde luego, con la didáctica.

Ya situada la pedagogía en el ámbito universitario, la preparación ofrecida en tres entidades académicas distintas (Escuela Nacional de Altos Estudios: 1910-1924; Escuela Normal Superior: 1924-1934 y Departamento de Ciencias de la Educación: 1934-1954) fue definitivamente una formación orientada al

ejercicio de la docencia en los niveles medio y superior. Sobre la base de la impronta normalista, dicha preparación sentó el precedente para situar el campo pedagógico como la disciplina académica que habría de formar profesionales en esta rama bajo un espectro *sui generis* de grados académicos institucionalizados.

De acuerdo con Ducoing (cfr. Ducoing, 1991:94-262), los títulos ofrecidos fueron los siguientes:

- profesor universitario, maestro y doctor en Ciencias de la Educación (1920),
- carreras de director de escuelas primarias e inspectores de escuelas (1922),
- profesor universitario para las escuelas secundarias, preparatorias y normales (1924),
- carreras de directora e inspectora de jardín de niños (1930),
- carreras de director, administrador y supervisor de sistemas de educación rural y Trabajo Social (1928),
- maestro en Ciencias de la Educación (1934-1954).

En este sentido, el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM está reconocido como la entidad institucional universitaria más antigua a cargo de la formación universitaria del pedagogo, y sus antecedentes pueden ubicarse en dos fechas importantes: 1) 1923, con los cursos de capacitación impartidos por la Facultad de Altos Estudios a profesores de enseñanza media; y, 2) 1955, con la creación de la Maestría en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras.

Conviene destacar también que 1934 fue el año en que la Escuela Normal Superior se separó de la Facultad de Filosofía y Letras, y pasó a constituir en lo formal una entidad con finalidades

distintas a las del Departamento de Ciencias de la Educación, y posteriormente del Colegio de Pedagogía de la propia Facultad. Esta separación tuvo implicaciones en dos aspectos fundamentales: en relación con los procesos de institucionalización de la carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, y en la diferenciación del perfil de formación del pedagogo universitario.

Por otra parte, desde 1929 la Escuela Normal Superior adoptó un reconocimiento propio e independiente como escuela destinada a la formación de profesores de los niveles medio y superior y la especialización (maestría) en la carrera docente como profesor, director e inspector, contando para tal efecto con un plan de estudios de orientación académica distinta a la de los otros estudios de la Facultad. A partir de 1934 y después de atravesar por una serie de conflictos políticos, académicos y administrativos, la formación de docentes para el nivel de educación secundaria quedó exclusivamente a cargo de la Escuela Normal Superior, desde entonces como dependencia de la Secretaría de Educación Pública.

Para 1942, los objetos de la educación normal superior impartida en esa institución se concretaron de la siguiente manera:

- 1) Elevar y perfeccionar la cultura general y pedagógica de los maestros graduados.
- 2) Formar maestros teórico-prácticos en una disciplina de orden cultural o pedagógico.
- 3) Capacitar a los maestros para las funciones superiores de la técnica de la enseñanza, tales como supervisores, directores de escuelas normales o directores generales de educación” (cfr. Ley Orgánica de la Educación Pública Reglamentaria, cit. en ducoing, 1991:T.I,226).

Bajo esta serie de disposiciones, la Escuela Normal Superior formalizó –por una parte– los saberes educativos y pedagógicos orientados específicamente a la formación de docentes de enseñanza media; por otra parte, esta institución se articuló e influyó

en el sistema educativo logrando incluso consolidar un mercado profesional para sus egresados.

Al separarse la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional, los estudios de maestría en Ciencias de la educación de la Facultad de Filosofía y Letras se limitaron a una formación docente de menor nivel académico, en comparación con la preparación impartida por la propia Normal. En esta situación se conjugaron otros aspectos: la diferenciación y separación de otros campos del saber como la psicología, y la reformulación del plan de estudios bajo una orientación de corte psicologista dejando un tanto relegado el saber pedagógico.

No obstante lo anterior, persistió un enlace clave entre ambas instituciones, a través de algunos de los principales agentes del discurso pedagógico normalista de ese entonces. Se trató sin duda de cuatro académicos: los profesores mexicanos Francisco Larroyo y José Manuel Villalpando Nava, y los profesores españoles Domingo Tirado Benedí y Santiago Hernández Ruiz, docentes de la Facultad de Filosofía y Letras y autores de una amplia producción considerada obra de consulta básica desde los años cincuenta y hasta mediados de los años setenta. Otro autor notable de ese momento fue el profesor español Antonio Ballesteros Usano (1897-1974), también exiliado en México desde 1939 y catedrático de la UNAM entre 1959 y 1965. Su producción editorial se ubica en temas de organización escolar y psicopedagogía, además de la traducción de obras de Charriérè, Dottrens y Decroly. La importancia del trabajo editorial de estos académicos se resalta al considerar su articulación con los procesos de institucionalización de la pedagogía universitaria y la producción de conocimientos disciplinares.

En relación con este punto conviene señalar los diferentes enlaces institucionales con la Facultad de Filosofía y Letras establecidos mediante la participación de estos autores, de los

que destacan espacios como el Instituto Nacional de Pedagogía, la Dirección General de Enseñanza Normal en la SEP, la Escuela Nacional de Educadoras, la Escuela Nacional de Maestros y la Escuela Normal Superior, entre otros.

Así, aun después de la separación de la Escuela Normal Superior la pedagogía normalista prevaleció en la formación universitaria en educación en la Facultad de Filosofía y Letras al menos a través de tres aspectos básicos: la orientación formativa hacia la docencia en los niveles medio y superior, la estructura general de los planes mínimos de estudios, y en las obras de consulta básica. La delimitación y presencia de este espacio universitario abriría otras posibilidades para el desarrollo del campo pedagógico, lo que representó no sólo un logro de carácter académico-político sino también histórico y social.

Hacia mediados de la década de los cincuenta destacó básicamente la institucionalización de la pedagogía como carrera universitaria. En este contexto es indudable que en la construcción teórico-disciplinaria del campo se conservó la impronta del normalismo, aun cuando se insistiera en la separación y diferenciación entre la pedagogía normalista (preparación para la docencia en el nivel básico: primaria y secundaria) y la pedagogía universitaria (formación profesional y especializada de docentes para los niveles medio y superior). El énfasis mostrado en hacer esta diferenciación lo encontramos con Larroyo en señalamientos como el siguiente:

Los estudios pedagógicos en la Universidad Autónoma de México han ido adquiriendo su propia fisonomía [...] Bajo este signo, en efecto, nace el problema de una pedagogía universitaria con una tarea distintiva de la que pueda tener la Secretaría de Educación Pública [...] La Facultad de Filosofía y Letras se ha hecho cargo de que su objetivo sea éste: la pedagogía universitaria [...] Comenzaremos, en lo que sigue, por distinguir los dos niveles que tene-

mos en la Facultad de Filosofía y Letras relativamente a los estudios de pedagogía. El reglamento que contiene la reforma de estos estudios, establece con claridad estos dos niveles, el nivel de la maestría y el nivel del doctorado. Maestría en pedagogía. Doctorado en pedagogía (Larroyo, 1958:95-98).

Incluso, en términos institucionales se llegaron a enfatizar algunas diferencias entre la pedagogía en la universidad y la formación normalista, a partir de otros referentes tomados del contexto socio-histórico y de un mercado laboral aún indefinido en ese entonces. Ejemplo de esto último lo encontramos en la definición del campo de acción del pedagogo, que con escasa claridad se vislumbraba en ese momento, y que era planteado por la propia institución universitaria en los siguientes términos: “Las perspectivas de trabajo que ofrece esta profesión no pueden todavía definirse con exactitud, puesto que se trata de una carrera muy recientemente creada. Se espera que habrá oportunidades en instituciones docentes públicas y privadas, tanto en el campo de la organización e investigación, como en el de la preparación de nuevos maestros” (Guía de carreras universitarias, 1956:27). Al parecer una de las razones de dicha incertidumbre podría vincularse con la indicación posterior: “Cursan en 1956 esta carrera 15 alumnos.”

En este punto observamos también que la delimitación y presencia de un espacio institucional universitario aglutinó una amplia diversidad de ciencias y disciplinas para dar lugar al posgrado, a la investigación y, como en el caso particular de la pedagogía, al surgimiento de nuevas carreras. Así, a partir de la implantación y desarrollo de la disciplina en el nivel superior se definió una nueva preparación de la pedagogía universitaria.¹

¹ El establecimiento del nivel de licenciatura en la Universidad formó parte de la política institucional ante el problema de la osificación de esos años. De hecho, la inclusión de la licenciatura como antecedente de la especialización, además de los cambios que implicó en

En este sentido, los procesos de profesionalización e institucionalización representaron el comienzo de una nueva etapa para los estudios en pedagogía en México, en principio en el nivel de posgrado, y posteriormente en el de licenciatura. Así, desde mediados de la década de los cincuenta, los títulos y grados otorgados por el Colegio de Pedagogía han sido:

- maestro y doctor en Pedagogía (a partir de 1955)
- Pedagogo (licenciatura) (1959-1967)
- licenciado en Pedagogía (1967 a la fecha)
- maestría en Enseñanza Superior (a partir de 1975 y hasta el año 2000).

Desde esta perspectiva el estudio de la pedagogía en el ámbito universitario abarcó, por una parte, la combinación de conocimientos teóricos, científicos y filosóficos reunidos bajo la denominación de teoría pedagógica, ligada a la filosofía y auxiliada por ciencias como la biología, la psicología y las ciencias sociales. Por otra parte, se especificaron los conocimientos técnicos agrupados en ramas como la didáctica, la psicotécnica y la organización escolar, las cuales habrían de complementar la tarea educativa enfocándose en los aspectos operativos del trabajo en el aula y la organización del espacio escolar.

Al inicio de la década de los setenta en un contexto de cambios en la política gubernamental, confluyeron dos procesos importantes de ese momento: la implantación de políticas de modernización de la educación superior y la expansión de las licenciaturas

la estructura organizativa de la institución, constituyó la oficialización de los procesos de profesionalización de las carreras universitarias y con esto se dio un paso decisivo en la definición de las funciones ocupacionales de los universitarios, basadas en los conocimientos especializados de cada una de las diferentes disciplinas y ramas del conocimiento.

en educación en el país (Díaz, A., 1989).² De manera definitiva, el desarrollo del campo pedagógico atravesó por diversas circunstancias de las cuales destacan dos en particular: *a)* la formación de docentes para los niveles medio y superior, y, *b)* la elaboración de planes y programas de estudios de la nueva oferta educativa.

En esta coyuntura, la emergencia de otras entidades para atender dicha demanda se vinculó con la producción y difusión del conocimiento pedagógico. A partir de ese momento los estudios de pedagogía en el espacio de la Facultad de Filosofía y Letras se convirtieron en una opción formativa más, frente a la diversificación de carreras universitarias en educación y la presencia de otros espacios abocados a brindar la formación metodológica requerida.

Otros aspectos entretreídos en este contexto fueron el impacto de la tecnología educativa y la teoría curricular para el desarrollo de propuestas educativas novedosas (curriculares, metodológicas, de medios y materiales, de organización, planeación y administración), a través de obras de amplia difusión (p. ej., el texto: *Diseño de planes de estudios* de Glazman e Ibarrola,

² El surgimiento de carreras universitarias en pedagogía y educación se dio no sólo al interior de la propia UNAM (Sistema Abierto de la Facultad de Filosofía y Letras, en 1972; ENEP en los planteles Acatlán y Aragón, en 1977), sino además en diversas instituciones públicas y privadas que se dedicaron a impulsar dicha formación universitaria bajo designaciones institucionales diversas para las nuevas licenciaturas, como fueron: Ciencias de la Educación, Pedagogía, Educación, Investigación Educativa, Tecnología Educativa, Planeación Educativa, Psicología Educativa, Sociología Educativa, Administración Educativa, Educación Tecnológica, Educación Indígena, Docencia Universitaria y Educación Superior. Como datos de interés se mencionan los siguientes: la matrícula vinculada con pedagogía y/o ciencias de la educación en el país que en 1970 reportaba 260 estudiantes inscritos, en 1975 aumentó a 1,572. Para 1980 esta cifra creció a 5,982, añadiéndose incluso la inscripción al área de psicología educativa con 27 alumnos y a otras carreras educativas que reportaron 453 alumnos, es decir, una matrícula total de 6,462. Lo anterior representó una expansión de 2,485 por ciento al final de la década respecto de la matrícula reportada al inicio de la misma. Así, mientras que al principio de los años setenta existían sólo cuatro instituciones públicas que formaban licenciados en pedagogía (UNAM, Universidad Veracruzana, Universidad de Guerrero, Universidad Panamericana), para finales de la década estas instituciones ya sumaban 29: 15 públicas y 14 privadas.

publicado en 1976). Pero además de los textos de los autores latinoamericanos y estadounidenses relacionados con estos temas, a mediados de los setenta se divulgaron otros materiales producidos en Argentina, mecanogramas y capítulos de libros que sentaron en nuestro país un precedente en los debates sobre el carácter histórico y político del terreno educativo.

Para los años siguientes se presentaron cambios importantes en la política educativa que afectaron la vida académica de las instituciones. El recorte al gasto educativo y la implantación de estrategias de evaluación institucional fueron algunos de los aspectos que caracterizaron la década de los ochenta en este sentido. Como parte de este escenario, el campo pedagógico también observó cambios de importancia de entre los cuales destacan el aumento sin precedente en la producción y divulgación de obras, textos, artículos y documentos, la incorporación de disciplinas y enfoques diversos para el estudio de la educación, la apertura temática y de nuevas formas de problematización, entre ellas el debate sobre el estatuto de la pedagogía. Y lo que es más notable, la delimitación de otros campos vinculados con la educación que anteriormente se consideraban parte del campo pedagógico; como fue el caso del currículum, la evaluación y la investigación educativa.³ Durante las dos últimas décadas del siglo XX, el

³ El desarrollo de la investigación educativa en México era aún incipiente en los años setenta. Como quehacer institucionalizado en espacios específicos (Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, Universidad Pedagógica Nacional), la investigación educativa ejerció una influencia definitoria no sólo en la configuración y delimitación del campo pedagógico a través de la producción discursiva, sino que además contribuyó a desarrollar una red de servicios educativos mediante enlaces interinstitucionales sin precedente en México. Lo anterior sin dejar de mencionar desde luego otros espacios como el Centro de Estudios Educativos (CEE), el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) y el Centro de Estudios de Métodos y Procedimientos Avanzados (Cempae). Como dato que requeriría un estudio particular está también la creación en 1972 del Centro de Investigaciones Pedagógicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

desarrollo de la pedagogía como disciplina académica y su vinculación con espacios específicos de formación y producción discursiva mostraron una perspectiva diferente del campo, su objeto y sus límites, particularmente en cuanto a la complejidad evidenciada en la presencia de nuevos referentes teóricos, conceptuales y metodológicos para el estudio de lo educativo.

**APROXIMACIÓN ANALÍTICA A LOS CONCEPTOS
NODALES DE *PEDAGOGÍA*, *PEDAGOGÍA NORMALISTA*
Y *PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA***

Después de la semblanza bosquejada es posible hacer un rastreo de los conceptos nodales de *pedagogía*, *pedagogía normalista* y *pedagogía universitaria*. Y para realizar semejante ejercicio dirijo la mirada a Derrida en busca de alguna pista que me posicione en un lugar de observación para apreciar el juego de conceptualizaciones centrales. Dice este autor:

Inquietarse por los conceptos fundadores de toda la historia de la filosofía, des-constituirlos, no es hacer profesión de filólogo o de historiador clásico de la filosofía. Es, sin duda, y a pesar de las apariencias, la manera más audaz de esbozar un paso fuera de la filosofía. La salida “fuera de la filosofía” es mucho más difícil de pensar de lo que generalmente imaginan aquellos que creen haberla llevado a cabo desde hace tiempo con una elegante desenvoltura, y que en general están hundidos en la metafísica por todo el cuerpo del discurso que pretenden haber desprendido de ella (Derrida, 1989:390).

“Salir de la filosofía”, que en el caso que me ocupa es salir..., pero ¿de dónde? ¿De la pedagogía? ¿De las ciencias de la educación? Dado que se trata del campo de conocimiento educativo, empearé

por el término fundante y definatorio de *pedagogía* en el marco de las tradiciones académico-disciplinarias (Brunner, 1985:32).⁴ Pues de acuerdo con Kant, Pestalozzi y Herbart (siglos XVIII y XIX) y en el marco de la tradición alemana, la *Pedagogía* es la ciencia de la educación por excelencia; a su vez, con Dewey (siglo XX) y la tradición anglosajona, se perfila ya una teoría educativa, la *Ciencia de la educación*; mientras que con Durkheim, Debesse y Mialaret (siglo XX) en plena tradición francesa, las *Ciencias de la Educación* representan la denominación de un espacio multidisciplinario que, al parecer, resuelve “tranquilizadamente” cuestiones sobre la constitución y el estatuto científico de un campo de conocimiento mediante el avance de la sociología y la psicología, y el desplazamiento de la pedagogía y aun de la filosofía, así como de los saberes normativos y prescriptivos que les caracterizan para dejar en una posición de ventaja los conocimientos de corte teórico y explicativo, los conocimientos críticos y propositivos generados por la producción discursiva de otras disciplinas sociales.

Ahora bien, sobre las categorizaciones de *pedagogía normalista* y *pedagogía universitaria* como una de las distinciones centrales de este trabajo, podemos observar que se trata de una diferenciación manejada en la bibliografía de manera constante, aunque poco analizada en cuanto al tipo de contenidos y al plano de construcción del conocimiento. De acuerdo con Rojas (cfr. Rojas, 2005:17 y ss.), las precisiones siguientes representan un referente fijado con el propósito de esclarecer los elementos que establecen connotaciones diferenciales en cada una de estas categorizaciones.

⁴ De acuerdo con Brunner, la tradición académico-disciplinaria es “...una tradición intelectual asumida por un grupo de individuos que tienen en común, además de unos conceptos, unas técnicas y procedimientos explicativos, unos problemas teóricos y sus aplicaciones empíricas.” En el caso del campo de conocimiento educativo se reconoce la presencia de las tradiciones alemana, anglosajona, francesa y más recientemente latinoamericana, como marco en la producción de conocimientos y la formación especializada.

En primer lugar, con *pedagogía normalista* se ubica como señalamiento básico el de la formación pedagógica estrechamente vinculada a la didáctica, considerada en términos de una preparación teórico-práctica para la intervención especializada en los distintos niveles y secuencias escolares. En el abordaje temático correspondiente a esta categorización se incluyen básicamente el manejo de contenidos de aprendizaje, contenidos metodológicos para la enseñanza, contenidos organizativos y axiológicos sobre la escuela como el espacio legítimo por excelencia y la práctica educativa en general.

Por otra parte, desde el surgimiento de la pedagogía como disciplina y con fundamento en la filosofía de la educación normativa y la psicología, la *pedagogía normalista* alude a una práctica concreta (la enseñanza), en un espacio estructurado, con límites definidos y en instancias institucionales específicas, además de quedar estrechamente vinculada al discurso de la didáctica.

En cuanto a la categorización de *pedagogía universitaria*, en esta acepción se incluyen los conocimientos producto de la investigación que versa sobre temas y problemas educativos, analizados a la luz de referentes multidisciplinarios (psicológicos, sociológicos, antropológicos, filosóficos, históricos) y con enfoques teórico-metodológicos diversos. El contexto para situar lo educativo puede ser un encuadre amplio y general en el cual se desarrollen sistemas de reglas, o bien específico para analizar lo cotidiano, a partir de la complejidad propia de la educación vista como objeto de estudio.

La importancia atribuida a las tradiciones académico-disciplinarias, radica en la influencia que han tenido en aspectos como la denominación institucional de los estudios en pedagogía y educación, la orientación en los planes de estudios, la definición de un perfil profesional, la selección de contenidos curriculares

de licenciaturas y posgrados, y el desarrollo de temáticas y problematizaciones en la bibliografía especializada que circuló durante el período que comprende este trabajo. Asimismo, el planteamiento de las tradiciones académico-disciplinarias ofrece otros elementos para contextualizar distinciones básicas como formación pedagógica normalista y formación universitaria en educación, pedagogía y ciencias de la educación, y, desde luego, pedagogía normalista y pedagogía universitaria. Esto último, al considerar el papel que las tradiciones han jugado tanto en la delimitación y construcción del campo de conocimiento como en la definición del currículum. Y si bien no son un aspecto central de este trabajo, las tradiciones pueden ubicarse como parte de las condiciones posibilitadoras de la construcción del conocimiento en el campo educativo.

Una consideración importante a propósito del manejo de los referentes indicados, es el hecho de que forman parte de los debates al interior del campo disciplinario. No se trata entonces de acuñar términos nuevos, sino de apuntar una primera caracterización que ayude a establecer una distinción significativa y responda a una pregunta básica: ¿qué tipo de conocimiento disciplinario es éste? Es así que estas distinciones se vinculan con tres circunstancias específicas:

- a) la teorización pedagógica y el desarrollo epistémico-conceptual del campo pedagógico en México, observable a través de las tematizaciones en la producción discursiva que surge, se divulga e influye en el ámbito universitario, entre los años cuarenta a ochenta;
- b) las condiciones sociohistóricas e institucionales hacen posible la transición de la pedagogía normalista a la pedagogía universitaria; y,

- c) la resignificación de la configuración y el desarrollo del campo disciplinario, así como la presencia creciente de la investigación educativa.

Por otra parte, ambas categorizaciones se han considerado como una de las distinciones eje, en el sentido de que responden también a propósitos operativos de periodización y de situar una posición en el campo pedagógico. Ahora bien, dado que esta distinción parecería apuntar a una separación tajante entre *pedagogía normalista* y *pedagogía universitaria*, es conveniente enfatizar la idea de transición a lo largo del análisis propuesto.

Para efectos de este trabajo, “transición” es un término que permite dar cuenta de los movimientos conceptuales y sus matices de una manera más sutil y fina, ya que ayuda a desplazarse en un abanico de caracterizaciones que no se restringen a las oposiciones tajantes entre ruptura y continuidad, o bien, entre cambio y permanencia.

LA PERSPECTIVA INCLUYENTE EN LA CATEGORIZACIÓN DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN

Una apuesta que se desprende de las categorizaciones anteriores consiste en proponer un abordaje incluyente de aspectos tales como campo disciplinario, institución y profesión tomando como referente la educación, lo cual hace posible situar concretamente la categoría de *formación universitaria en educación*. Mediante esta categoría se delimitan las licenciaturas en educación impartidas en instituciones de educación superior pública y privada. Su especificidad alude tanto a la conceptualización teórica de la disciplina como a su correspondiente formalización a través de modelos

curriculares de formación, licenciatura o carrera, en el ámbito universitario (colegio, facultad, escuela, centro o instituto).

Asimismo, la categoría de *formación universitaria en educación* marca diferencias y especificidades respecto de las utilizadas anteriormente como las de *formación del pedagogo* o *formación del profesional de la educación*, si además de los aspectos ya señalados consideramos su circunscripción al espacio de la entidad universitaria. De ahí que la referencia específica es a aquellas instituciones formadoras que difieren de la formación ofrecida en las escuelas normales (formación docente en el nivel básico), porque se orientan a una preparación basada en el conocimiento amplio de temas y problemas educativos, abordados a partir de referentes multidisciplinarios (psicológicos, sociológicos, antropológicos, históricos, filosóficos) y con enfoques teórico-metodológicos diversos.

Bajo esta mirada, la formación universitaria en educación se delimita y caracteriza en términos de proceso y producto del enlace entre modelo de desarrollo económico-social, política educativa y modelo de universidad, para así evidenciar en el largo plazo la presencia de juegos complejos y cambiantes de procesos convergentes y divergentes entre lo social, lo institucional, lo disciplinario y lo académico. Todo lo anterior permite establecer entonces cuatro rubros para abordar lo concerniente a la *formación universitaria en educación*: el primero al definir como contextualización específica las políticas y los procesos institucionales, el segundo sobre la problemática epistemológica del campo, el tercero nos remite a la cuestión curricular, y el cuarto sobre la pedagogía como profesión.

Más aún, en el caso particular de la formación universitaria en educación habría que matizar algunos puntos. Por ejemplo, la alternativa por una formación más orientada hacia la habilitación técnica, que crea la posibilidad de adaptarse a la evolución futura

de la oferta de empleo, es ilusoriamente sencilla. Aquí se requiere de una investigación que más allá de las evoluciones de corto plazo del mercado del empleo, identifique los elementos permanentes característicos de campos profesionales más vastos con los que se vincula la intervención profesional del pedagogo.

De esta reflexión se desprenden a la vez dos retos pedagógicos. El primero consiste en diseñar un currículum que prevea el vínculo entre lo general y lo aplicado, es decir, que resuelva precisamente la articulación entre los contenidos teóricos, conceptuales y metodológicos de base y los contenidos relacionados con el desempeño laboral. El segundo se refiere a los elementos propiamente pedagógicos para establecer el acceso a los niveles teórico, práctico y técnico del campo disciplinario.

En este sentido quiero insistir en la necesidad de brindar una preparación especializada (que no específica) basada en el desarrollo teórico-metodológico del campo educativo, es decir, en una dimensión intelectual cuyo horizonte sea más extenso y, potencialmente, más adecuado para formular y abordar rigurosamente los problemas educativos con un mayor compromiso histórico y social.

LA IDENTIDAD DISCIPLINARIA DEL CAMPO EDUCATIVO Y SU ARTICULACIÓN CON LA IDENTIDAD DEL PEDAGOGO. UNA APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA

Regreso a Derrida y confirmo que la tradición occidental define excluyendo: la oposición *pedagogía/ciencias de la educación* como forma de ordenar el discurso en el campo disciplinario de lo educativo, nos lleva a concluir que la definición de “lo verdadero” y “lo central” no es sino una construcción histórica de sentido. Lo

que en un momento dado fue central, la *Pedagogía*, se vuelve no sólo marginal sino hasta excluyente, frente a denominaciones más acotadas como *Pedagogía normalista* o *Pedagogía universitaria*, o bien más inclusivas, como la de *Ciencias de la educación* o la de *Formación universitaria en educación*.

Situarme en una lectura deconstructiva me ayuda a entender por qué la “identidad disciplinaria” se constituye a partir de una serie de exclusiones convencionales: si este tipo de conocimiento y de preparación no es arte, es ciencia; si no es teoría, es técnica, etcétera. Dispositivos epistémicos producto de una decisión académica e investigativa, siempre histórica y, más aún, política, que pone en el centro y deja en el margen lo que más conviene para obtener una certeza tranquilizadora, al menos por un tiempo y para un espacio determinados.

Otra vez, el ejercicio deconstructivo, diferenciador, diferidor hace posible la observación y más adelante la conclusión de que toda denominación es un acuerdo histórico y finito. *Pedagogía*, concepto articulante que durante poco más de trescientos años marcó un adentro y un afuera en un campo disciplinario, el nombre convencional atribuido a un centro, se vio desplazado en el siglo XX ante la emergencia de una ruptura presentada bajo la denominación de *Ciencias de la educación*. En ambos casos, estas definiciones ya se ven rebasadas ante la amplitud de temáticas y de problematizaciones actualmente presentadas bajo un nuevo rubro: *Investigación educativa*. Lo mismo ocurre con las categorizaciones de *pedagogía normalista* y *pedagogía universitaria*, esto es, el paso de una estructura a otra, el enfrentamiento de tradiciones académico-disciplinarias, de instituciones, de hegemonías territoriales incluso.

Dice Derrida: “Se trata de plantear expresamente y sistemáticamente el problema del estatuto de un discurso que toma de

una herencia los recursos necesarios para la destrucción de esa herencia misma. Problemas de economía y de estrategia” (Derrida, 1989:388). Coincido con el autor cuando argumenta que son meras circunstancias de orden diverso las que siempre influyen sobre la verdad supuestamente universal y eterna a la que aspira, en nuestro caso, las dualidades de *Pedagogía/Ciencias de la educación*. Pero también insisto, en la construcción histórica de sentidos, más que exclusión, más que superación, lo que conviene no perder de vista es una relación necesaria de opuestos: *Pedagogía/Ciencias de la educación*, o bien, *Pedagogía normalista/Pedagogía Universitaria*, es el nombre atribuido a un centro (llámese fundamento o principio), para designar siempre lo invariable de una presencia, de un sujeto: la educación.

En cuanto a la identidad del pedagogo, me quiero detener en las siguientes preguntas: ¿cuál es la identidad que caracteriza a este profesional?, ¿cómo se forma?, ¿desde qué referentes temáticos, curriculares, laborales o profesionales?, ¿de qué manera se conjugan lo personal, lo cultural, lo político o lo social?, ¿qué relación hay entre la construcción identitaria y la construcción epistémica del campo disciplinario?

Y de acuerdo con los autores y las precisiones conceptuales indicados en el segundo rubro de este documento, coincido en la importancia de abordar el problema de la identidad desde un horizonte de inteligibilidad que enfatice una lectura reconstructiva y no esencialista de la misma. Esto es, el sujeto es quien define y construye su propia identidad desde diversos ángulos, roles o posiciones identitarios. Así, un sujeto despliega infinidad de posibilidades al poder ser determinada persona en momentos específicos: adulto, profesional, padre, hijo, amigo, colega, etcétera, y en este sentido se insiste en la idea de la identidad como reconstrucción permanente, por ejemplo, mediante la adquisición

de nuevas posiciones culturales y sociales, así como por las resignificaciones que cada sujeto hace de las posiciones adoptadas.

Reitero entonces que el propósito del presente trabajo no es el de dar cuenta de la identidad profesional del pedagogo en términos acabados. Muy por el contrario, en el desarrollo de estas notas quiero establecer una articulación entre las definiciones nodales y el desarrollo conceptual del campo educativo en México en el siglo pasado, que a su vez permita comprender el carácter socioepistémico de la construcción identitaria, todo lo anterior con base en las condiciones institucionales-curriculares, políticas, epistémicas e históricas que han posibilitado la construcción de la disciplina y la profesión.

De ahí que un argumento propio sea el de indicar que el pedagogo posee una identidad, la cual no puede ser vista de la misma forma como se ha construido la identidad de otros profesionistas (médico, ingeniero, abogado, contador, etcétera). La del pedagogo no puede ser vista como una identidad monolítica, homogénea, unificada, y para ello es necesario comprender el peso que en esta condición tienen los discursos académico-disciplinares que han definido su formación y quehacer profesional. Recordemos que el pedagogo es un tipo de profesionista que cumple funciones diversas pero todas vinculadas a algún ámbito de la educación en general (formal, no formal e informal), y si hay un rasgo identitario que ha prevalecido es el de la intervención en problemas, necesidades, procesos y situaciones educativas que requieran ser atendidas para su solución o mejora.

Asimismo, concluyo que la identidad profesional del pedagogo, como la de cualquier otro profesionista, o como la de cualquier otro sujeto es relacional, esto es, se articula con el desarrollo epistémico de la disciplina lo mismo que con el campo de acción laboral de otros ámbitos como el del profesor normalista, el

docente en general, el psicólogo, el sociólogo, etcétera. Hablamos por tanto de una identidad temporal, cambiante, diferencial, fracturada, e incluso ambigua, en el sentido de que ésta no opera como fijación o totalidad permanente, dado que dicha identidad es construida y reconstruida constantemente y de forma tal que la mayoría de las veces es un proceso imperceptible para uno mismo, aunque sin duda complejo.

Ahora bien, si la construcción de la disciplina ha sido resultado de hibridaciones, podemos entender que como producto de una formación disciplinar dispersa, en la que al pedagogo se le capacita para desempeñar múltiples funciones a la vez, la identidad es una cuestión de conflicto y de combinaciones curriculares y laborales fragmentadas, híbridas. Así, responder a la interrogante de si la identidad del pedagogo es o no una cuestión epistemológica, anticipamos una respuesta afirmativa: en gran medida el debate epistémico sobre el estatuto del campo disciplinario ha determinado el carácter recursivo de construcción y reconstrucción de la identidad, donde están presentes los rasgos particulares de cada pedagogo. Por eso es posible hablar de la identidad del pedagogo, entendiéndola en relación con un tipo particular de profesionista que encuentra una de sus oportunidades de realización profesional en el ejercicio laboral, contando con las herramientas teórico-metodológicas y técnicas que le brinda la formación académico-disciplinaria, en una construcción articulante de múltiples saberes disciplinarios. Por ello también, en los últimos cincuenta años en México la profesión pedagógica ha ido abarcando tantas áreas de conocimiento como áreas de acción profesional en el ámbito educativo.

En mi opinión, éste es un rasgo más vinculado con el argumento de la transición en el juego de las oposiciones *pedagogía/ciencias de la educación* y *pedagogía normalista/pedagogía universitaria*.

Como dato que apoya el argumento anterior retomo lo expresado por Navarrete, en los siguientes términos:

Un rasgo que hegemonizó, desde la creación de la carrera de Pedagogía en México en los años 50, y ha ido marcando la identidad profesional del pedagogo durante la última mitad del siglo XX, es la idea de un *pedagogo universitario* distinto del pedagogo normalista, con funciones diversas en el ámbito de la educación en un sentido amplio. El *pedagogo general* (de los 70 y 90) goza de la ventaja de tener una formación disciplinar amplia y diversa, lo que le permite tener una visión de lo educativo y de lo escolar más o menos integral, tal vez suficiente si lo que se quiere del pedagogo es un consultor-orientador sobre los problemas concretos y cotidianos que afectan los procesos de la educación y de la escuela, esto tanto a nivel organizacional, didáctico-pedagógico, comportamiento y desempeño escolar del alumno, educación de adultos, entre otros. Éste es el marco de problemas en los que mayormente actúa el pedagogo. En este sentido, afirmo que el pedagogo, además de ser un teórico o estudioso de la educación, es, por el tipo de formación que recibe, también un profesional cuya función principal es la intervención pedagógica (Navarrete, 2007:169).

De acuerdo con la investigación citada, desde la creación de la carrera de Pedagogía en México hasta la década de los noventa, algunos de los rasgos que prevalecieron en la identidad del pedagogo sin determinarla propiamente son los siguientes (Navarrete, 2007:170-171).

a) Formación universitaria distinta a la formación normalista, una vez que la pedagogía se instituyó como carrera universitaria profesional dejando atrás los contenidos propios de la formación de profesores normalistas, y pasó a ser un campo de formación profesional que iría más allá del conocimiento didáctico y los principios pedagógicos que daban fundamento a ese conocimiento y a

la práctica didáctica del profesor. Luego entonces, sería un campo profesional cuyo objeto sería la educación en sus distintas realidades, problemáticas y modalidades, a partir de un conocimiento especializado, habilitando profesionales para tal fin.

b) Formación disciplinar híbrida, como resultado de la misma constitución disciplinar de la carrera de pedagogía al convertirse en una profesión que tiene la educación como objeto de estudio e intervención, y por ello es subsidiaria de los aportes y conocimientos que otras ciencias han generado desde sus respectivos campos, con sus propios instrumentos de análisis e indagación, enfocadas a la dimensión sociológica, psicológica, filosófica, etcétera, en torno al estudio de lo educativo.

c) Profesional multifuncional, al encontrarnos con que un pedagogo puede desempeñarse lo mismo como orientador, asesor, docente, administrador, investigador, capacitador, lo que permite que el pedagogo se desenvuelva profesionalmente en espacios muy diversos en el entendido de que todos ellos se vinculan con lo educativo, siendo la docencia una de las ocupaciones ineludibles y la educación formal, no formal e informal, los tres grandes ámbitos de acción e intervención profesional del pedagogo, cada uno con sus respectivos problemas y complejidades.

d) Desempeño profesional estrechamente relacionado con la formación de los sujetos y con los procesos técnico-pedagógicos de las instituciones escolares.

Para concluir habré de insistir en la siguiente cuestión: si me interesa reflexionar sobre el estatuto epistémico del campo de conocimiento educativo y su relación con aspectos sobre la identidad disciplinaria y la identidad del pedagogo, ¿dónde conviene situar entonces lo primordial (centro) y lo secundario (margen)? En palabras de Derrida: en un único territorio, el de la textualidad, buscando estrategias más que respuestas acabadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alba, A. (comp.) (1991). *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México: UNAM/CESU.
- Bartomeu, M. et al. (1996). “Educación y pedagogía: una sospechosa identidad”, en: *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM/CISE; núm. 75, pp. 10-22.
- Bartomeu, M. et al. (1992). *Epistemología o fantasía. El drama de la Pedagogía*. México: UPN (Los Cuadernos del Acordeón, 16).
- Bourdieu, P. (1986). “La identidad como representación”, en Giménez, G. (comp.) *La Teoría y el análisis de la cultura*. México: SEP-Universidad de Guadalajara-Consejo Mexicano de Ciencias Sociales, A. C., pp. 473-481. (Programa de Formación de Profesores Universitarios en Ciencias Sociales).
- Bourdieu, P. (1992). *Réponses*. París: Senil.
- Brunner, J. J. (1985). *Estudios del Campo Científico VI. Los orígenes de la sociología profesional en Chile*. Chile: Flacso, núm. 381.
- Comenio, J. A. (1982). *Didáctica Magna*. México, Porrúa.
- De Peretti, C. (1989). *Jacques Derrida. Texto y reconstrucción*. Barcelona: Anthropos.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Derrida, J. (1998). *Márgenes de la filosofía*. Madrid, Cátedra.
- Dewey, J. (1960). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz, A. (1989). “La expansión de las licenciaturas universitarias vinculadas con la educación”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México: CEE, vol. XIX, núm. 2. pp. 93-114.
- Ducoing, P. (1991). *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954 (Tomos I y II)*. México: UNAM/CESU.
- Ducoing, P. y A. Rodríguez (1990). *Formación de profesionales de la educación*. México: UNAM/UNESCO/ANUIES.

- Dubet, F. (1987). “De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto”, en: *Estudios Sociológicos* 7. México: Colegio de México, pp. 519-545.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Elías, E. (1958). *Ciencia de la educación*. México: Patria.
- Hall, S. (2000). “¿Quién necesita la identidad?”, en Buenfil R. N. (co-ord.). *En los márgenes de la educación. México a finales de milenio*. México: PyV/SADE, pp. 227-254. (Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación, 1).
- Herbart, J. F. [s/f]. *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid: Ediciones de La Lectura.
- Hernández, S. y D. Tirado (1940). *La ciencia de la educación*. México: Atlante.
- Kant, I. (1991). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Larroyo, F. (1949). *La ciencia de la educación*. México: Porrúa.
- Larroyo, F. (1959). *Pedagogía de la enseñanza superior (naturaleza, métodos, organización)*. México: UNAM.
- Larroyo, F. (1958). *Vida y profesión del pedagogo (Ediciones Filosofía y Letras, 22)*. México: UNAM.
- Luzuriaga, L. (1940). *Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Navarrete, Z. (2007). *El pedagogo y su identidad profesional. El caso de los egresados de la carrera de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana. Tesis de maestría*. México: DIE/CINVESTAV.
- Rojas, I. (1998). *Tendencias en la formación profesional del Licenciado en Pedagogía. El caso de la Carrera de Pedagogía del SUA de la UNAM. Tesis de maestría*. México: UNAM/FFyL.
- Rojas, I. (2005). *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*. México: Pomares/Comie/CESU-UNAM.

- Rojas, I. (2006). "Presencia de los clásicos en la producción discursiva de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM". *Revista Perfiles Educativos*. Vol. XXVIII, pp. 7-37.
- Rojas, I. (2008). *La formación universitaria en educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Notas para su estudio*. México: UNAM/SUAfYL Biblioteca Crítica Abierta (en prensa).
- Rojas, I. y R. Sandoval (2005). "Capítulo 8. Formación en educación y procesos institucionales (universidades)", en Ducoing, P. (coord.) (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación (Tomo II)*. México: COMIE/IPN, pp. 467-526. (La investigación educativa en México 1992-2002, 8-II.)
- Santoni, A. (1996). *Historia social de la educación* (2 volúmenes) México: IMCED.
- Schriewer, J. (1991). "Monográfico. La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia". En: *Revista de Educación*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, núm. 291, pp. 137-174.
- Tenti, Emilio (1988). *El arte del buen maestro*. México: Pax-México, p. 309.
- Torre, S. et al. (1985). *Textos de pedagogía: Conceptos y tendencias en las ciencias de la educación*. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias.
- UNAM (1956). *Guía de carreras universitarias*. México: UNAM/Departamento de Psicopedagogía.
- UNAM (1972). *Guía de carreras*. México: UNAM.
- UNAM (1980). *Guía de carreras*. México: UNAM.
- UNAM (1994). *Guía de carreras*. México: UNAM.

EL PEDAGOGO, SU OBJETO DE ESTUDIO Y SU CAMPO PROFESIONAL: UN ASUNTO EPISTEMOLÓGICO

DAVID RENÉ THIERRY

*El aprender no se puede lograr a fuerza de regaños.
Y sin embargo, en ocasiones uno tiene
que alzar la voz mientras está enseñando.
Hasta tiene que gritar y gritar,
aun donde se trata de hacer aprender
un asunto tan silencioso como es el pensar.
Martín Heidegger.*

En el marco de este evento, al cual agradezco la gentileza de los organizadores de haberme invitado, plantear que la identidad del pedagogo es una cuestión epistemológica y provoca, sin duda, adentrarse a fondo en la naturaleza de la educación, el objeto de estudio de la Pedagogía, de los saberes pedagógicos y de la comunicación de dichos saberes.

La educación es un acto humano intencional, sólo puede hablarse de educar cuando alguien tiene la intención de aprender y alguien tiene la intención de enseñar y ambos interactúan, situación que desafortunadamente ocurre poco.

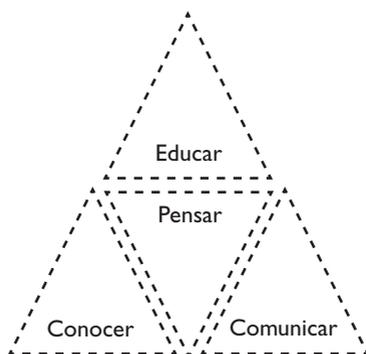
Como objeto de estudio, la educación es un problema epistemológico que merece un abordaje riguroso, serio, por parte de la Pedagogía.¹

Además de ser un objeto de conocimiento por investigar, también es un proceso de conocimiento y un resultado por explicar. *Educar* y *conocer* son dos de los lados de una pirámide triangular que se completa con *comunicar* y que se asienta en la esencia misma del ser humano: el *pensar*. Así, comunicar, conocer, educar y pensar forman lazos inseparables (véase la figura 1).

El proceso educativo –cuyos componentes ahora en el siglo XXI son el aprendizaje significativo, la enseñanza efectiva, la indagación, la generación y aplicación del conocimiento y la evaluación integral– es a la vez un proceso de comunicación, en el cual los elementos de la comunicación juegan un papel importante: emisor, receptor, mensaje, canal, código, contexto, retroalimentación. Al tiempo que el discurso pedagógico se analiza en tres niveles: semántico, sintáctico y pragmático.

A su vez, la tarea sustantiva de la educación superior está asociada al conocimiento: construir (aprendizaje); compartir (enseñanza); buscar (indagación); generar y aplicar (investigación y desarrollo); y, también, registrar (biblioteca); divulgar (extensión), y comunicar (publicaciones) el conocimiento.

¹ Por una simplificación de estilo, en el texto se utilizan los colectivos pedagogo, educando y educador, sin distinción alguna de género. Los términos pedagogo, educando y educador hacen alusión tanto a las mujeres como a los hombres. La expresión pedagogo hace referencia de manera general, a cualquier persona que, formalmente o no, dedique su vida al estudio de la educación. Algunos pedagogos cuentan con una cédula para ejercer la profesión, pero no se dedican a estudiar a la educación sino a replicar a otros pedagogos. Asimismo Pedagogía comprende, por extensión, cualquier denominación del título universitario (ciencias de la educación, docencia, educación, etcétera).

Figura 1. El lazo educar ↔ pensar ↔ conocer ↔ comunicar

Fuente: elaboración propia©

El pedagogo, en tanto profesional de la educación, tiene que ser – convertirse en– epistemólogo o al menos asumir, necesariamente, una posición epistemológica para estudiar a la educación y producir conocimientos acerca de la realidad educativa. Lo mismo sucede cuando realiza su ejercicio profesional, pues de la manera en cómo concibe a la educación será la forma en que practique la profesión.

Así, pues, tenemos que comenzar por hablar de lo que se entiende por epistemología. Aunque, también, habrá que tomar en cuenta la recomendación de Edgar Morin (Morin, 1994:21 y 33) de construir una ciencia nueva, la *noología*, dedicada al conocimiento del conocimiento (meta-pan-epistemológico), y su objeto de estudio la *noosfera* donde el conocimiento se organiza en sistemas de ideas (teorías, doctrinas), saberes.

En el marco de la Civilización Occidental, la epistemología como disciplina filosófica y la filosofía misma, como reflexión racional y sistemática acerca de la realidad, y por qué no de la virtualidad, tiene su origen en Grecia hace cientos de años. En

tanto punto de partida, los primeros filósofos se preguntaron sobre el principio del orden (cosmos), toda vez que *en un principio era el caos*. Este problema, por demás complejo, implica ir más allá, tomar una posición sobre el caos y el cosmos, cuyas teorías hasta hora se desvelan y su importancia en la educación apenas es reconocida.

La pregunta primaria [ontológica] era: ¿Qué existe?, a la que más tarde se añadió la pregunta epistemológica: ¿Cómo lo conocemos? Estas preguntas siguen vigentes y son parte de los contenidos que se deben apropiarse los estudiantes. Lo que ha cambiado son las respuestas ontológicas y epistemológicas, en la medida que los seres humanos “piensan” que se aproximan a la verdad. Porque éste es el significado original del término episteme [ἐπιστήμη] (verdad, conocimiento), a diferencia de *doxa* [δόξα] (dogma, opinión).

Aquí podría quedarme dando vueltas y llegar hasta el estudio de Heidegger de la verdad en Platón que comienza con el análisis de la *alegoría de la caverna*, que incluye la esencia de la *Paideia*² y termina con la esencia de la verdad. O bien, volver a Aristóteles y proponer el otro lado de la moneda epistemológica: el conocimiento se adquiere a partir de la experiencia para llegar, después, a la razón que por supuesto es clave dada la forma racional del ser humano. Pero, para fundamentar a la educación, en general, y al aprendizaje, en particular, dentro de un enfoque constructivista, será necesario recurrir a Kant. Hay cosas (realidades) que conocemos a través de los sentidos y otras que conocemos mediante la razón. Lo cual nos permite formular dos tipos de juicios, analíticos y sintéticos, en dos momentos: *a priori*

² De acuerdo con Heidegger: *Este desacostumbrarse y acostumbrarse del ser humano al dominio momentáneo a él asignado, es la esencia de lo que Platón llama la paideia.*

y *a posteriori*. Con lo cual se sustenta, de paso, el desarrollo de la inteligencia práctica.

Cuando se ofrece una respuesta a ambas preguntas se cuenta con una perspectiva ontológica y epistemológica de la realidad, conocida o no, y de la virtualidad. La virtualidad es tan antigua como la humanidad misma, aunque no se le llamara de esa forma, es la representación y, por tanto simbólica, de la realidad. La primera existencia innegable es la de los objetos materiales (conocidos desde hace mucho tiempo como Naturaleza); objetos en la medida que no dependen del sujeto para existir, y materiales porque los percibimos a través de los sentidos externos y los procesamos mediante los sentidos internos, los cuales muchas veces distorsionan las percepciones. La percepción se convierte en el problema irresoluble de la humanidad, toda vez que aún no hemos podido explicar cómo conocemos.

Para Morin (1994:59): Conocer es efectuar operaciones cuyo conjunto constituye traducción/construcción/solución.

Dicho de otro modo, el conocimiento necesariamente es:

- *traducción* en signos/símbolos, y sistemas de signos/símbolos (después, con los desarrollos cerebrales, en representaciones, ideas, teorías);
- *construcción*, es decir traducción constructora a partir de principios/reglas (“lógicas”) que permiten constituir sistemas cognitivos que articulan información/signos/símbolos;
- *solución* de problemas, empezando por el problema cognitivo de la adecuación de la construcción traductora a la realidad que se trata de conocer.

Es decir, que el conocimiento no podría reflejar directamente lo real, no puede sino traducirlo y reconstruirlo en otra realidad.

Sin embargo, algunos han caído, y siguen en esa posición un tanto heideggeriana, en la tentación platónica de que conocer es reconocer, es recordar. Tal parece que los seres humanos ya lo saben todo y la educación sólo es el dispositivo para recuperar esos conocimientos.

El ser humano se ha dedicado a conocer (traducir/construir/solucionar) a la Naturaleza y ha producido otras dos esferas, a saber: la cultura y la filosofía. La diferencia principal radica en que la filosofía está integrada por teorías generales (filosofías) y la cultura, además de la construcción de objetos de diversa índole, contiene teorías particulares llamadas ciencias o disciplinas.

En síntesis, la educación deviene como objeto de estudio, como objeto de conocimiento, cada vez más complejo y multidimensional, pero no por ello deja de ser cognoscible a un sujeto (cognoscente) multidimensional. Toca, pues, al pedagogo responsabilizarse por conocer, comprender y explicar a la educación, sin menoscabo de que, al ejercer la profesión, también reconstruya a la educación.

A continuación, hablaremos de la educación como problema epistemológico de la pedagogía; en seguida, de la formación inicial del pedagogo; después, de la carencia en México de pedagogos profesionales como epistemólogos; y, por último, enlistaremos las cuestiones epistemológicas que debe resolver el pedagogo durante su trayectoria profesional, sin, por ello, tener que morir en el intento.

LA EDUCACIÓN UN ASUNTO EPISTEMOLÓGICO

Plantearse la educación como un asunto epistemológico es solucionar la pregunta sobre la naturaleza de la educación, es decir: ¿Qué es la educación?

La educación, asumiendo que ha sido resuelta la posibilidad de conocerla, es ¿estática o dinámica?, ¿un hecho o un fenómeno?, ¿un proceso o un sistema?, o bien, es un todo integrado y delimitado al que denominamos *realidad educativa*. La realidad educativa incluye los hechos (estáticos) y los procesos (dinámicos) educativos que pueden conocerse directamente, no sin ser en cierta medida un capricho heurístico debido a los problemas no resueltos de la percepción humana, pero que también requieren de interpretación, lo que se facilita gracias a la hermenéutica, a la que debe acompañarse con una investigación exegética.

La realidad educativa es un sistema dinámico complejo, ¿quién dijo que era fácil educar y estudiar a la educación?, que se revela a través de sus componentes, de sus procesos y de sus resultados. Y éstos son en lo que más se enfatiza al hablar de educación. Sin embargo, hay un par de cuestiones que merecen una reflexión y un análisis más detenido y profundo: el proceso educativo necesita centrarse en la construcción, generación y aplicación del conocimiento, en vez de concentrarse en la transmisión del conocimiento; qué tanto es, en verdad, una transmisión del conocimiento, lo que hace el educador es manejar un discurso donde transmite su interpretación, en tanto que replicante y no productor del conocimiento.

Lo anterior implica que el educando tenga contacto con la realidad y, a partir de ésta, construya, genere y aplique el conocimiento. Lo cual define el papel de mediador del educador. Y, en esta situación educativa, el pedagogo es tanto observador como investigador; es decir, primero conoce la realidad educativa y, después, construye saberes sobre la realidad conocida. ¿Hasta que punto el pedagogo ha desarrollado la capacidad de investigar la realidad? Dentro de los objetivos de la educación superior está el de formar investigadores principiantes (licenciatura) y

avanzados (posgrado). Porque las potencialidades las tiene, pero cómo convertirlas en capacidades que articulan: conocimientos; habilidades cognitivas y prácticas; actitudes, valores y principios éticos; sentimientos emociones y motivación. Algunas de las habilidades de pensamiento, o de orden superior para investigar se muestran en el cuadro 1.

Quedan muchas interrogantes por plantear y resolver al aproximarse desde el punto de vista epistemológico a la realidad educativa. Por ejemplo, como ya lo mencioné, la virtualidad, a la que muchos le apuestan como el contexto educativo del futuro.

Cuadro 1. Habilidades del investigador

Leer	Analizar
Escuchar	Resumir
Observar	Organizar
Indagar	Interpretar
Elegir	Escribir
Preguntar	Presentar

Fuente: elaboración propia a partir de la propuesta de Judith Bell©

EL CAMPO PROFESIONAL DEL PEDAGOGO: UN ASUNTO EPISTEMOLÓGICO

El desempeño profesional del pedagogo está inmerso en el proceso de cambio que caracterizan al nuevo milenio del siglo XXI. De tiempo atrás se ha hablado de las nuevas pedagogías (cfr, Giry M., 2003), que deben responder a los cambios en la organización del trabajo y, por ende, en las profesiones. De lo que se trata, ahora, es de garantizar una formación universitaria por competencias

profesionales que satisfaga las necesidades, intereses y expectativas de los individuos (familias, sociedad); de los empleadores (sector productivo, economía); de la profesión (colegios y asociaciones de profesionales) y del conocimiento (investigación, disciplina o ciencia). Al mismo tiempo, se ha estado regulando la acreditación de programas académicos en México.

En fecha reciente, se reconoció al Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A. C. (CEPPE) como organismo acreditador de programas académicos para la formación de profesionales de la educación, con independencia de sus múltiples denominaciones y modalidades (Pedagogía, Ciencias de la Educación, Docencia, Educación, etcétera).

Por otra parte, la internacionalización de los servicios educativos y profesionales está cada día más generalizada, en parte debido al desarrollo acelerado de las tecnologías de la información y de las comunicaciones. Las modalidades educativas se están convirtiendo en procesos de educación abierta y a distancia, en especial en educación en línea.

Por lo anterior, resulta insoslayable emprender el rediseño y desarrollo curricular por competencias profesionales del pedagogo. Dicho sea de paso, los modelos y las metodologías del enfoque por competencias es otra área de desempeño profesional que no forma parte del *currículum* del pedagogo, como tampoco lo es su formación como investigador y epistemólogo. De lo contrario, quedará más rezagado de lo que está (a manera de ejemplo, se pueden revisar los planes y programas de estudio de las instituciones de educación superior, públicas o particulares, que ofrecen la licenciatura en pedagogía o su equivalente).

A pesar de que se ha incrementado de forma considerable la investigación educativa en México, la mayor parte de quienes se dedican a estudiar a la educación, como ejercicio profesional, son

sociólogos, psicólogos, historiadores, los menos son pedagogos. Lo anterior representa otra debilidad o área de oportunidad de la formación profesional del pedagogo.

ASUNTOS EPISTEMOLÓGICOS EN EL CAMPO PROFESIONAL DEL PEDAGOGO

Por último, con el ánimo de impulsar la formación epistemológica del pedagogo, ofrezco diez cuestiones epistemológicas que se deben plantear y que debe intentar resolver el pedagogo en su trayectoria profesional:

1. ¿La Pedagogía es una ciencia?
2. ¿La Pedagogía debe ser interdisciplinaria o transdisciplinaria?
3. ¿Cuál es la naturaleza del conocimiento pedagógico?
4. ¿Los conocimientos pedagógicos requieren de verificación empírica?
5. ¿Qué proporción del currículum del pedagogo debe dedicarse a la epistemología y a la investigación educativa?
6. ¿La formación del pedagogo y su campo profesional deben considerar a la epistemología y a la filosofía de la educación?
7. ¿Qué tan efectiva es la formación del pedagogo como investigador, tanto en licenciatura como en posgrado?
8. ¿Qué tipo de investigación, cualitativa o cuantitativa, es recomendable que realice el pedagogo profesional para abordar la educación?
9. ¿Corresponde al pedagogo profesional el diseño, la implementación, la operación y la evaluación de los modelos educativos?

10. ¿Cuál es la participación del pedagogo profesional en el diseño, la implantación y la evaluación de políticas educativas, así como de planes y programas educativos?

Dejo abierta la posibilidad de enriquecer las interrogantes epistemológicas con la participación de quienes estén interesados en resolverlas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bell, J. (2005). *Cómo hacer tu pimer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. España: Gedisa.
- Colom, A. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico*. España: Paidós.
- Giry, M. (2003). *Aprender a razonar, aprender a pensar*. España: Siglo XXI.
- Heidegger, M. (2004). *¿Qué es la filosofía?* España: Herder.
- Heidegger, M. (2005). *La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo*. España: Herder.
- Jaeger, W. *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México: FCE, 1998.
- Morin, E. (1994). *El método. III. El conocimiento del conocimiento*. España: Cátedra.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Morin, E. (2003). *El método. V. La humanidad de la humanidad*. España: Cátedra.
- Platón (1965). *Diálogos*. México: UNAM.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. México: Siruela.

IDENTIDAD PROFESIONAL Y ÉTICA EN LAS ESCUELAS NORMALES

VIANEY MONROY SEGUNDO

Inicio esta exposición abordando dos aspectos que me parecen necesarios para contextualizar mi presencia y la presentación de esta ponencia.

Primero quiero compartir con ustedes una pregunta que me hice al recibir la invitación a este evento ¿con qué intención desean escuchar a una normalista hablar de epistemología y pedagogía? Llamativa me pareció esta petición desde mi primera impresión, y luego, encuentro que ese es el punto, obtener posturas distintas según la institución en que se labora o en la que se ha iniciado la formación; esto responde a mi primera interrogante. Entonces me expongo y señalo que tengo una formación normalista y laboro en una Escuela Normal por lo que esta participación representa un diálogo sobre mi hacer y la realidad potencial que se construye en una Normal.

El segundo aspecto se refiere a que en el tema de este debate encuentro un concepto estrechamente ligado al Plan de Estudios de las Escuelas Normales: Identidad. Esto se debe a que la Identidad

Profesional y Ética es uno de los cinco campos del perfil de egreso de las Licenciaturas en Educación.

Entonces vislumbré la posibilidad de construir un texto en el que, además de exponer la situación que se vive en la Escuela Normal, se tuviera la oportunidad de plantear preguntas sobre lo que se hace en las normales para el fortalecimiento de la identidad profesional y sobre la propia relación o desvinculación con la pedagogía y epistemología, por ejemplo: ¿la identidad de los alumnos normalistas se construye desde la pedagogía? ¿Los formadores de docentes potenciamos la relación con la pedagogía y la epistemología en las Escuelas Normales? o ¿Sólo hacemos un recuento histórico de la pedagogía?

La ponencia que presento está organizada en dos partes. En la primera expongo la perspectiva de las Escuelas Normales respecto a la identidad profesional y ética; y siguiendo la idea de Zemelman (2003:24), de realidad potencial como un presente cuya realidad es construible, podemos pensar que esta visión actual de identidad profesional puede enriquecerse si se re-construye desde el sentido de identidad como un estado de conciencia de sí.

En la segunda parte expongo cómo en la maestría en Educación Primaria que se ofrece a partir de este ciclo escolar en la escuela normal en que laboro, se reconoce el diagnóstico inquietante acerca de la formación de docentes que refleja “una severa pérdida de lo pedagógico didáctico en la formación profesional docente” y “el problema de saber distinguir entre lo que se prescribe enseñar y lo que se necesita aprender” (Plan de Estudios de la maestría en Educación Primaria, 2007:14) debido a que los docentes no logramos conformar un espíritu científico por la fuerte tendencia hacia la información que no recupera el sentido pedagógico de las prácticas educativas.

LAS ESCUELAS NORMALES Y EL CAMPO TÉCNICO DE LA PEDAGOGÍA

Para desarrollar la primera parte preciso reconocer los tres campos que conforman la Pedagogía en la propuesta de Caballero (Caballero, 1995:12) a saber, el campo del pensamiento filosófico que comprende que al pensar en educación “pensamos en los hombres, en su origen, en su destino, en nuestros ideales, en lo que queremos formar de los hombres”. El campo técnico también es parte de la Pedagogía, en él se reconoce a la educación como una práctica, y los que participamos en ella nos preguntamos cuál es la mejor manera de desarrollar esta práctica; más adelante veremos cómo ha sido resuelta esta cuestión en las Normales. Por último, el campo científico de la pedagogía en el que se pretende describir y explicar el fenómeno de la educación, que responde a los por qué que la ciencia se plantea.

Si la identidad es la manera de ser uno, o el conocimiento de lo que somos a través de lo que manifestamos, podemos decir que en la Escuela Normal no existe identidad pedagógica, pues las manifestaciones de lo que se hace en la formación de docentes distan de abarcar los tres campos de la pedagogía que propone Caballero, más bien, esta formación inicial se enfoca al campo técnico. Para revisar esta situación propongo una lectura de los cinco campos del perfil de egreso del nuevo maestro señalados en el *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria* (cfr. SEP, *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*, 2002:31-35). A continuación presento algunos ejemplos:

1. Habilidades intelectuales específicas

c) Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales, generando respuestas propias a partir de sus conoci-

mientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que estos adquieran la capacidad de analizar situaciones y resolver problemas.

Este rasgo se ha interpretado desde la cuestión didáctica; por ejemplo, si el enfoque para la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria demanda el planteamiento y resolución de problemas es imperioso que el nuevo docente sea capaz de plantearlos y resolverlos sobre todo para que pueda apoyar a sus alumnos en el desarrollo de esta capacidad; sin embargo, me parece que este rasgo puede ser recortado a su mínima expresión si no incluimos entre los desafíos intelectuales aquellos que sean de índole pedagógica ubicados en el resto de los campos: pensamiento filosófico y científico.

2. Dominio de contenidos de enseñanza

a) Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria.

El conjunto de rasgos que componen este campo del perfil exigen conocimiento, tanto del plan de estudios como de los campos disciplinarios; constituye la información básica que se requiere para la práctica docente, y que se complementa con el campo de competencias didácticas en el que los términos *conoce y aplica, conoce y utiliza* siguen en la línea de la no problematización de la tarea educativa y de las “tendencias reduccionistas y reproduccionistas que dificultan la confirmación de corpus que den cuenta de la especificidad educativo como objeto gnoseológico” (Gómez, 2003:21).

3. Competencias didácticas

a) Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de

los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en los lineamientos y planes de estudio de la educación primaria.

4. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.

De nuevo se puede interpretar este rasgo como información que posee el nuevo maestro y no se abre el espacio desde este rasgo a una problematización de los temas que vinculan sociedad y educación, de manera que se dé la posibilidad de producción de planteamientos y proyectos que aporten perspectivas de acción, utopías, entendidas como lecturas alternativas de la realidad. Utopías que deben ser construidas por los docentes para la atención a problemas complejos que enfrentan en la práctica educativa inmersa en una sociedad determinada; entonces se plantea la pregunta ¿los maestros podemos hacer algo más que *apreciar y aceptar, conocer y aplicar*? ¿Podremos problematizar, proponer?

Como último campo del perfil de egreso de los licenciados en Educación Primaria que dará apertura a la reflexión en torno a la Identidad como construcción de un estado de conciencia de sí, señalo algunos rasgos del campo:

5. Identidad profesional y ética

a) Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas,

los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.

c) Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.

d) Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.

Pregunto: ¿a esto se reduce nuestra identidad profesional?: conocer documentos normativos, valorar la tradición mexicana, conocer los problemas ¿esto nos dará conocimiento de sí? ¿Somos lo que está plasmado en la tradición educativa y la normatividad? ¿Somos nuestros derechos y obligaciones?

Recapitulando estos rasgos señalo que en la Escuela Normal se informa sobre las corrientes pedagógicas, pero no se forma pedagógicamente. Por ejemplo, en el campo filosófico que establece Caballero para la comprensión de la Pedagogía, la asignatura Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano pierde la posibilidad de contribuir al pensamiento filosófico pues se establece como propósito “ofrecer a los estudiantes, desde el inicio mismo de su formación, una visión esencial y sistemática de las bases constitutivas del sistema educativo mexicano en la época actual. A lo largo de sus estudios, los alumnos normalistas profundizarán en diversos aspectos de este tema, incluidos los de su evolución histórica” (SEP, Plan de Estudios de la licenciatura en Educación Primaria, 2002:55), dicha asignatura comprende el estudio del artículo 3º Constitucional, la legislación

reglamentaria fundamental y las diversas formas de organización y niveles educativos en el país.

El seminario de Temas Selectos de la Historia de la Pedagogía y la Educación es otra posibilidad de trascender hacia el campo tanto filosófico como científico de la pedagogía, al parecer omitidos en las escuelas Normales.

Es una serie de tres seminarios cuyo propósito es “que los estudiantes conozcan y analicen algunos de los momentos *más relevantes* de la historia de la educación y la reflexión pedagógica, seleccionando aquellos que, por una razón definida, tienen un significado vivo en la realidad educativa de nuestro tiempo” ((SEP, Plan de Estudios de la licenciatura en Educación Primaria, 2002:79).

Para este seminario se seleccionan algunos temas con la justificación de que

será más factible que el estudiante comprenda los vínculos de los fenómenos educativos con las creencias y valores de un grupo social, con las tendencias de conservación o de cambio que se expresan en una sociedad y con las concepciones sobre el ser humano que, de manera explícita o implícita, están en la base de todas las prácticas educativas (SEP, Plan de Estudios de la licenciatura en Educación Primaria, 2002:55).

¿Será que la reducción de temas nos ayudará a la comprensión global del fenómeno educativo? Al final se dice, se llegará a una reflexión bien informada y al enriquecimiento de los conocimientos que poseen los estudiantes normalistas. Pero, ¿con ello se logra el pensamiento pedagógico? El mismo programa del seminario responde: los saberes que se adquieren permiten explicarse el origen de algunas formas, prácticas y tradiciones del quehacer educativo presentes en nuestra época.

Aunque se sabe que hay otras propuestas de formación que sí contemplan

formar investigadores y profesionales de la educación capaces de generar y aplicar conocimientos con una concepción humanística acorde con las necesidades nacionales, estatales y regionales; así como diseñar, elaborar, producir y difundir materiales, realizar investigación y proporcionar servicios de apoyo para otras instituciones, dependencias educativas y sociedad en general (www.upn.edu.mx)

como reza la misión de la Universidad Pedagógica Nacional; considero que las escuelas normales podemos y debemos también construir realidades pedagógicas. “Se piensa que si no se construyen realidades globales más trascendentes no se construye nada. Pero no es así, la realidad se construye desde lo micro... La realidad la construimos todos en cada instante y en el espacio que haya” (Zemelman, 2003b:46).

Aquí inicia entonces la necesidad de recurrir a la epistemología, pues también como constructores de la realidad educativa entraremos en una “rediscusión del problema de la enseñanza y del aprendizaje, entendido no como la información sino como formación” (Zemelman, 2003b:51). Ésta sería una posibilidad de expandir nuestro campo técnico hacia lo filosófico y científico o aspiración científica de la pedagogía. Es necesario entonces construir una identidad en la que se superen los procesos de información, de asumir y conocer para reconocer que nuestra profesión implica construir.

IDENTIDAD DEL SER MAESTRO O IDENTIDAD NORMALISTA

Hay otra interpretación de identidad que surge desde los ámbitos de las escuelas normales con la que no concuerdo y cito: “Las escuelas Normales requieren ofrecer condiciones para que sus alumnos convivan e interactúen entre sí y con el resto de la comunidad académica, de tal forma que desarrollen un auténtico sentido de pertenencia y de orgullo por la institución” (Guadarrama, 2006:57). Si bien coincido en cuanto que el sentido de pertenencia es un aspecto que participa en la configuración de una identidad profesional, no me atrevo a cerrarlo al ámbito institucional, ni siquiera al de subsistema educativo como identidad normalista, como se pretende con el Programa de fortalecimiento de la Identidad Profesional y Ética en las Escuelas Normales.¹ Antes bien, se propone un sentido de pertenencia que se abre hasta identificarse con un grupo de agentes sociales, de mediadores entre el Estado y la sociedad civil: concebirnos como sujetos pedagógicos.

No se trata de construir una identidad diferenciándonos de otros sujetos e instituciones que se dedican también a la educación; por más que otros lo hagan explícitamente. Por ejemplo, en la obra *Epistemología o fantasía* (Bartomeu, 1995:58) se hace una delimitación de la comunidad pedagógica mexicana incluyendo sólo a aquellos que pertenecen a centros de trabajo de investigación tales como DIE, CESU, CEE, CISE y los de las Universidades,

¹ En este programa se considera como área de formación a la Identidad Normalista, en la que se propone el fortalecimiento del conocimiento de la historia de las Normales, la adopción de lemas o slogans como símbolos cotidianos de la Escuela Normal, la difusión del Himno y Juramento Normalista, así como el respeto a los reglamentos y disposiciones internas.

colocando a las Escuelas Normales entre quienes hacen extensivo el conocimiento y la práctica de la teoría sustantiva en el terreno de la educación. Ubicación ganada a pulso hasta ahora, como lo he expuesto anteriormente. Considero que la identidad de un docente egresado de escuelas normales, es decir, la conciencia de que el docente tenga de sí mismo puede orientarse hacia la identificación con el grupo de personas que reflexionen sobre las prácticas educativas y realicen lecturas pedagógicas de los hechos sociales, y no entender a la identidad sólo como el amor a mi escuela, a las normales o el respetuoso seguimiento de los reglamentos, y organización del sistema educativo mexicano (como se señala en el rasgo del Perfil de egreso de la Licenciatura); porque esta identificación nos deja espacios muy reducidos de reflexión, crítica y acción que pueden no tener orientación productiva en el campo educativo o en la construcción del conocimiento sobre educación.

Si seguimos la lógica que distingue al investigador del profesional, nos ubicamos en el modelo de la racionalidad técnica, según el cual,

los investigadores proporcionan las bases y la ciencia aplicada de la que derivan las técnicas para el diagnóstico y la solución de los problemas en la práctica. Los profesionales se supone que suministran a los investigadores los problemas por estudiar y las pruebas de la utilidad de los resultados de la investigación. El papel del investigador es distinto al papel del profesional, y normalmente es considerado superior a este último (Schön, 1998:35).

Para superar esta delimitación reduccionista, Schön propone una epistemología de la práctica potenciada por una reflexión desde y sobre la acción. Una epistemología de la práctica que “muestre cómo la reflexión desde la acción puede ser rigurosa por propio

derecho y vincule el arte de la práctica, en la incertidumbre y el carácter único, con el arte de la investigación del científico” (Schön, 1998:73). Esta propuesta la discutiré en la última parte en la que se aborda la primera experiencia de maestría en Educación Primaria en la Escuela Normal.

Sandoval, docente de educación normal señala: “La identidad además de propiciar el sentido de pertenencia que tienen los estudiantes respecto de la normal, sugiere el deseo de integración a la escuela y lo que representa, pero también las valoraciones acerca del ser maestro” (Sandoval, 2007:43). Entonces la identidad profesional del normalista reclama que las valoraciones sobre el ser maestro reconozcan a éste como sujeto pedagógico (en sus tres campos) asumiendo que la epistemología de la práctica puede hacer trascender el carácter técnico, hasta hoy mayormente atendido, hacia un pensamiento filosófico y científico. Esta realidad es un campo de posibilidades, una utopía que, al intentar alcanzarla, nos mueve.

IDENTIDAD COMO CONOCIMIENTO DE SÍ

En este apartado, se abordará el concepto de identidad desde la perspectiva de que la identidad profesional implica también un saber de sí que se construye subjetivamente; los docentes nos preguntaremos entonces, ¿cuál es el sentido y significado subjetivo de mi acción docente? ¿Qué tiene de significativo para mí? Estas preguntas nos remiten a la idea de que un sujeto pedagógico no está dado, debe ser hecho, se hace, es una realidad construible. Para lograrlo, un sujeto o estudiante normalista ha tomado conciencia de determinadas formas de expresión y acción que permiten cubrir sensaciones básicas –referidas a la profesión– por

ejemplo: cómo dar una clase según el enfoque de enseñanza para cada disciplina propuesto por el programa de estudios, establecer un ambiente de trabajo y orden a través de ciertas técnicas de gestión del aula, en fin, requisitos mínimos de una práctica docente. Si este sujeto conoce ciertas formas de comportamiento, que no siempre surgen de un aprendizaje reflexivo, este sujeto ha logrado un conocimiento experiencial, como clasifica al conocimiento la Dra. Estela Quintar en su artículo “En diálogo epistémico-didáctico (Quintar, www.ipecal.com).

Según lo anterior, concluyo que la formación inicial de docentes se ha detenido en este conocimiento experiencial que no es nada despreciable, que no se critica por menosprecio, que se considera básico para el desempeño en las escuelas primarias y sobre el cual trabajamos a diario, evaluamos ese actuar e intentamos que ese conocimiento no sea sólo un reflejo activo, sino un aprendizaje reflexivo; lo que de cualquier forma no logra sacarlo del tipo experiencial.

El reto que tenemos en las Escuelas Normales para lograr la conformación de la identidad de sujetos pedagógicos es abrir nuestras acciones hacia el logro de conocimiento vivencial en el que “se re-crea un conocimiento experiencial reelaborando lo que para mí tiene de significativo” (Quintar, www.ipecal.com). Este ya no es un conocimiento sobre lo que tengo que hacer como docente según un Plan de estudios, según los que no me consideran un investigador ni pensador filosófico de la educación; sino un conocimiento de sí. Este conocimiento implica ruptura y no mera adhesión al parámetro referencial o a la información obtenida en la Escuela Normal; requiere deseo de saber.

La identidad del maestro como sujeto pedagógico requiere entonces construcción de conocimiento vivencial y una conformación autorreferencial. ¿Qué sentido tiene para mí ser maestro?

Y debo decir que en las escuelas normales hay estudiantes sin deseos de ser maestros, sin deseos de saber; estudiantes y docentes normalistas que concebimos la realidad desde una sola de sus dimensiones: la histórica, es decir, la educación como producto dado y olvidamos la dimensión política, o la educación como construcción potencial (cfr. Zemelman, 2003).

Hablar de identidad como maestros de educación primaria exige recordar cuál fue el ideal que nos trajo hasta una escuela normal, lo que le exigimos al iniciar los estudios, o bien, recordar la falta de ideales o exigencias previas y motivadoras en nuestro primer encuentro con la carrera. Esto es ya decisivo en la Identidad que uno se construye, porque no llegamos vacíos de expectativas; podemos llegar vacíos de motivación, conozco muchos casos, pero aun estos alumnos tienen expectativas de la escuela normal y particularmente, expectativas de la profesión elegida.

Las expectativas, sin embargo, no son fijas, se van enriqueciendo y justamente sobre ello se discute cuando hablamos de la formación de identidad; cómo una escuela Normal es capaz de enriquecer expectativas en sus estudiantes y contribuye así a la construcción de una identidad profesional.

Como lo explica Cullen (2007), a diferencia de otros seres vivientes, tenemos que ir formando una ‘imagen’ de nosotros mismos, para entonces saber cómo orientar el esfuerzo por vivir. Eso discutimos cuando hablamos de Identidad Profesional: nuestra imagen auto-construida, que orienta nuestro esfuerzo por vivir la docencia. Asumirla como una carrera de vida.

Para esta parte del análisis tomaré tres escenarios que construye categóricamente el académico Cullen para referirse a la Identidad Profesional del maestro. Intentaré explicar cómo una Escuela Normal puede construir y permitir vivir escenarios como:

- Enseñar y aprender a tomar la palabra
- Aumentar la potencia de actuar
- Resistir con inteligencia responsable

Abrir espacios para el diálogo y la participación pública es una forma de enseñar a tomar la palabra; tarea de una institución formadora de profesionales. Porque los profesionales egresados deberán estar tan confiados en su formación inicial que no serán meros espectadores, sino alzarán la voz para emitir una propuesta, apelar, responder a una interpelación. Venir ante un grupo de compañeros y exponer-nos, sabedores de que no tenemos la última palabra, pero nuestra formación, nuestro tiempo invertido en la Escuela Normal nos ha dado elementos que instan a participar. “Dar y tomar la palabra ¿Hay acaso algo más preciso para definir el magisterio?” (Cullen, 2007:125).

En segundo término señalo que una Escuela Normal participa en la construcción de la Identidad Profesional aumentando la potencia de actuar de sus estudiantes, esto se refiere a ser capaces de abrir nuevas alternativas de otros sentidos posibles frente a lo meramente dado. *No clausurarnos; liberar las posibilidades de desarrollo de los alumnos en diversos campos; no congelar en prejuicios las posibilidades de cada uno* (cfr. Cullen, 2007). Esto tiene que ver con la tarea básica de una institución de Educación Superior que forma parte de la identidad profesional: *Aumentar nuestro deseo de saber.*

La inteligencia responsable es otro componente de la Identidad Profesional. Para Cullen esto significa “No olvidarnos de las utopías que permiten imaginarnos mundos posibles más allá del mundo dado” (Cullen, 2007:133). En el caso de un docente, convertirse en un *agente de futuros posibles.*

Un maestro con Identidad Profesional es aquel que vive y actúa con sentido, y aquí se propone que este sentido sea pedagógico.

Para ello considero que la participación de una escuela normal parte de sus docentes, quienes encuentran o no sentido en el estar y ser parte de la tarea educativa en su conjunto. Maestros que tienen un proyecto para sí mismos, para su escuela, para sus alumnos, para la educación del país y que no sólo aplican recetas –o las enseñan– sino que exploran lo posible.

Hoy se propone que un docente con Identidad Profesional conozca los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano. Yo afirmo que no es suficiente el conocimiento de estos factores, sino desarrollar la responsabilidad inteligente que le permita conocer la magnitud de su labor, criticar la situación educativa en su campo de trabajo, pero sobre todo, saberse agente de cambio responsable de la mejora.

No podremos entonces asumir nuestra profesión con responsabilidad ni como carrera de vida si convivimos con docentes que no están comprometidos con nuestra formación, no son proactivos, no toman la palabra, se conforman con lo dado y aplican lo que Zemelman llama una pedagogía del bonsai que como lo explica “forma seres humanos muy armoniosos, pero chiquitos, sin fuerza, sin capacidad de presión ni demanda, sin capacidad de imaginación, ni de proyecto y por lo tanto, sin capacidad de construir nada, capaces simplemente de obedecer eficientemente instrucciones”.²

Una Escuela Normal deberá potencializar la subjetividad, es decir, el conjunto de facultades intelectuales, emocionales y volitivas, el desarrollo de la intuición y de la imaginación, pues todo ello se expresa de una manera muy importante cuando la persona tiene que asumir sus responsabilidades sociales, cuando comienza

² Entrevista a Hugo Zemelman y Estela Quintar, titulada en Pedagogía. En página web de CREFAL.

su ciclo laboral. Éste es un reto que me planteo a mí misma, que me compromete.

LAS ESCUELAS NORMALES Y EL CAMPO CIENTÍFICO DE LA PEDAGOGÍA. PROPUESTA DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Para finalizar esta ponencia expondré cómo las Escuelas Normales intentan abarcar también el campo científico de la pedagogía a través de la maestría en Educación Primaria, a un año de iniciar esta propuesta a nivel Estatal, la Escuela Normal de San Felipe del Progreso atiende a un grupo comprometido con el proceso de formación profesional docente que “si bien tiene que recurrir a diversos recursos de la teoría, el gran reto es su traducción crítica en atención a fortalecer y construir un conjunto de competencias profesionales con sentido pedagógico-didáctico, para intervenir procesos de aprendizaje en y desde la práctica educativa” (SEP, Plan de Estudios de la Maestría en Educación Primaria, 2007:26).

Este proceso pretende arribar al conocimiento categorial, de mayor abstracción que el experiencial y vivencial, que va legitimando interpretaciones del mundo real. Este trabajo se apoyará básicamente en categorías teóricas emergentes y categorías de pensamiento crítico.³ Las categorías teóricas emergentes se van

³ Quintar Estela señala en su texto disponible en: www.ipeca.com con el título: *En diálogo epistémico-didáctico* una clasificación del conocimiento categorial en 3 tipos: categorías sociales, categorías teóricas emergentes y categorías de pensamiento crítico. Las primeras se entienden como aquellas que las comunidades de referencia en su devenir histórico van generando a través del aporte de los trabajadores de la cultura que, desde distintas disciplinas interpretan la movilidad del conjunto y sus manifestaciones y que, en su legitimación configuran una realidad consensuada. En ocasiones estas categorías se convierten en formas discursivas de uso, más que en expresiones comprensivas.

construyendo histórica y dinámicamente en la interpretación de lo real, en la construcción de teorías que dan cuenta del suceder en el mundo, tanto subjetivo como intersubjetivo y físico-natural. Se les califica de emergentes debido a su carácter provisorio y re-creado, pues la realidad es un campo de posibilidades, no una estructura con determinadas propiedades (Zemelman, 2003a:33).

Aunque el reto, como se señaló antes, es la construcción de categorías de conocimiento crítico o enunciados de configuración densa y disciplinar que, desde un enfoque epistémico de presente potencial o interpretativo-comprensivista, siempre es histórico, reactualizado y en el profundo reconocimiento de lo humano como configuración subjetiva e intersubjetiva, lo que se traduce en estados de conciencia de sí y del mundo (Quintar, www.ipecal.com).

El Plan de estudios de la maestría en Educación Primaria considera adecuado fomentar en el estudiante el reconocimiento de la necesidad de cambiar las formas de pensamiento y razonamiento cuando resulte necesario enfrentarse a los problemas de aprendizaje. Es decir, se pregunte hasta dónde las formas de razonamiento tradicionalmente utilizadas siguen siendo pertinentes para atender lo complejo de la realidad actual.

En esta maestría, “la vigilancia epistémica alude a la crítica de los supuestos en que se basa la práctica educativa de los docentes y la autocrítica de lo que hará el estudiante en el espacio de las ideas y las experiencias. Diálogo permanente para mirar desde varias perspectivas con el fin de transformar la práctica a partir de lo que ha realizado, realiza y puede aún realizar potenciando las competencias profesionales (SEP, Plan de Estudios de la Maestría en Educación Primaria, 2007:44). Como la identidad del normalista puede trascender hacia la identidad que implica

reconocerse como maestro ante una realidad y frente a una sociedad concreta, que piensa con conciencia histórica y que en vez de reducir lo posible a lo dado, abre lo dado a lo posible (Zemelman, 2003a:27), la pregunta ¿erudición o didáctica? Se torna ¿erudición o capacidad profesional creativa y de transformación social? Y ante esta última pregunta me niego a elegir, pues el conocimiento plantea la exigencia de influir sobre la realidad a corto plazo; y esta influencia la puede lograr un maestro con identidad pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

- Bartomeu, Monserrat *et al.* (1995). *Epistemología o fantasía. El drama de la pedagogía*. Los cuadernos del acordeón. 3ª ed., núm. 16. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Caballero, Roberto (1995). “Educación y Pedagogía”, en Bartomeu, Monserrat *et al.* (coord.) *En nombre de la Pedagogía*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cullen, Carlos A. (2007). *Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación*. México: Editorial Pueblo Nuevo.
- Gómez, Marcela (2003). “Investigación educativa y polémica en América Latina”, en Puiggrós, Adriana *et al.* (coord.) *Alternativas Pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación Latinoamericana*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Guadarrama Salazar, José Esteban Mario (2006). “Tratamiento al perfil de egreso desde las actividades de enseñanza”, en *Revista de información y orientación pedagógica de la Escuela Normal Superior del Estado de México*. México, Tercera época, núm. 14.
- Plan de Estudios de la Maestría en Educación Primaria* (2007). México: Gobierno del Estado de México.

- Sandoval Rebollo (2007). “Acacia. La identidad profesional y ética”, en *Revista Magisterio*. 2ª. Época. Año 5, núm. 35. Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente. Toluca: México.
- Schön, Donald A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.
- SEP (2002). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*. México.
- Zemelman, Hugo (2003a). *Los horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. España: Anthropos.
- Zemelman, Hugo (2003b). “Integración y tendencias de cambio en América Latina. Formación de sujetos y perspectivas de futuro”, en Puiggrós, Adriana *et al.* (coord.). *Alternativas Pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación Latinoamericana*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Quintar, Estela. *En diálogo epistémico-didáctico*. Página electrónica del Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina, disponible en: www.ipecal.com
- Página electrónica de la Universidad Pedagógica Nacional, disponible en: www.upn.edu.mx
- Página electrónica del CREFAL. *Pedagogía de la dignidad de estar siendo*. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar.

Esta primera edición de *Opacidades pedagógicas. Debate epistemológico* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir en septiembre de 2009 en los talleres gráficos de
XXXXXXXXXXXX.

El tiraje fue de 500 ejemplares más sobrantes para reposición.