

TEORÍA Y EDUCACIÓN

En torno al carácter científico de la educación

Por: **Alicia de Alba** (Coordinadora)

COORDINACIÓN DE HUMANIDADES
CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE LA UNIVERSIDAD

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
México 1996

Diseño de portada

Germán Montalvo y Diana López Font.
Imagen sintetizada a partir de los murales
de Juan O' Gorman de la Biblioteca
Central de la UNAM

Primera edición: 1990

Primera reimpresión: 1996

DR© 1990, Universidad Nacional Autónoma de México
Centro de Estudios sobre la Universidad
Unidad Bibliográfica del Centro Cultural Universitario,
Coyoacán, 04510, D. F.

ISBN: 968-36-1085-4

Impreso y hecho en México

Teoría y educación. En torno al carácter científico
de la educación, editado por el Centro de Estudios
sobre la Universidad, de la UNAM, se terminó de imprimir en
Formación Grafica S. A. de C. V. En el mes de agosto de 1996.
La edición consta de 1000 ejemplares y estuvo
al cuidado de Juan Leyva.

CONTENIDO

Presentación

I. Constitución de los planos epistemológico y teórico del campo de la educación

Teoría y educación. Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas.

Alicia de Alba

Pedagogía y filosofía hoy.

Eduardo Weiss

Filosofía y educación: nuevas modalidades de una vieja relación.

Roberto A. Follari

Pedagogía y/o ciencias de la educación: una polémica abierta y necesaria.

Juan Carlos Geneyro

Notas para un debate sobre epistemología del discurso educativo.

Virginia Aguilar García, Judith Fuentes Amour, Sara Irma Juárez Páez, Laura Ortega Navarro y Héctor Santiago Alzueta

Dos tendencias pedagógicas. Aportaciones para el análisis de la licenciatura en pedagogía en la UNAM.

Ángel Díaz Barriga

II. Perspectivas de análisis en el campo de la pedagogía o ciencias de la educación

El pensamiento sociológico y educativo de Durkheim.

Miguel Ángel Rosales

Apuntes analíticos para la comprensión de la estructura educativa.

Francisco H. Dávila Aldás

El discurso político, una posibilidad de investigación de la educación como fenómeno social.

Maria Teresa Bravo

PRESENTACION

En la actualidad, podemos constatar el impacto de una vorágine de discursos educativos que afectan las prácticas que se desarrollan en nuestras instituciones educativas, al tiempo que tales prácticas afectan la producción de discurso, si bien esta mutua afectación es compleja y no lineal y mecánica.

Cuando hablo de discurso lo hago de manera intencional para ubicar la producción conceptual en el campo de las ciencias sociales o humanas que se ha generado en las últimas décadas, la cual se ha visto signada por la discusión epistemológica, atravesada por la lingüística y la semiótica. Discusión que ha sido caracterizada en el volumen de Mardones y Ursúa¹ por la búsqueda del significado nomológico *versus* la multiplicidad de significados y sentidos. Para Gilberto Giménez, el discurso puede comprenderse desde diversas perspectivas; señala la importancia de superar una concepción solo inter-subjetiva y situacional y concibe al discurso como “una práctica social institucionalizada que remite no solo a situaciones y roles inter-subjetivos en el acto de comunicación, sino también y sobre todo a lugares objetivos en la trama de las relaciones sociales”².

En el contexto de esta polémica sobre la perspectiva desde la cual se produce conocimiento (perspectiva epistemológica), puede apreciarse en autores tan importantes como Derrida y Foucault³ la importancia que conceden al discurso y al análisis del discurso en el campo de las ciencias sociales y humanas. Derrida se refiere a las distintas capas de significaciones y a los diversos niveles y formas de análisis que éstas reclaman cuando analiza el problema de la relación entre estructura y génesis, desde su particular perspectiva epistemológica de corte fenomenológico. “Hay datos que deben ser descritos en términos de estructura, otros en términos de génesis. Hay capas de significaciones que aparecen como sistemas, como complejas, como configuraciones estáticas en el interior de las cuales, por lo demás, son posibles el movimiento y la génesis, que deberán obedecer a la legalidad propia y a la significación funcional de la estructura considerada. Otras capas, ora más profundas, ora más superficiales, se dan según el modo esencial de la creación y del movimiento, del origen inaugural, del devenir a de la tradición, la cual exige que se hable acerca de ellas, con el lenguaje de la génesis, suponiendo que haya uno, a que solo haya uno”⁴.

McLaren,⁵ en un excelente trabajo en el cual analiza las perspectivas teóricas y epistemológicas (posmodernas) que se han desarrollado en las últimas décadas, se refiere a la multiplicidad o vorágine de discursos, en un sentido similar al que yo misma trabajo en esta introducción y al que me he referido en varios trabajos anteriores⁶.

Lefévre⁷ y Sánchez Vázquez⁸ aportan elementos básicos a la polémica de las ciencias sociales a humanas con su análisis marxista de las nociones de estructura, devenir e historia.

De tal Polémica nos interesa de manera particular la discusión y el análisis sobre el estatuto científico, el carácter y los tipos de discursos educativos. Es decir, como se valoran éstos en el campo del conocimiento científico y cuáles son las disciplinas que constituyen los discursos que actualmente dan cuenta de la educación.

¹ Mardones, J. M. y N. Ursúa, **Filosofía de las ciencias humanas y sociales**. Materiales para una fundamentación científica. Fontamara, Barcelona, 1983.

² Giménez, Gilberto. **Poder, estado y discurso. Perspectivas sociológicas y semiológicas del discurso político-jurídico**. Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM. México, 1983. p. 124.

³ Foucault, Michel. **La arqueología del saber**, Siglo XXI, México, 1979.

⁴ Derrida, Jacques, “Génesis y estructura y la fenomenología”, en **Las nociones de estructura y génesis**, Nueva Visión, Buenos Aires, 1975, pp. 123-149.

⁵ McLaren, Peter, “La posmodernidad y la muerte de la política: un indulto brasileño” (versión **Sociedad, Cultura y Educación** (versión preliminar), ENEP-Aragón. UNAM, México, 1989, pp. 3-29.

⁶ De Alba, Alicia, “Del discurso crítico al mito del currículum. Reflexiones sobre la relación entre el constructor de la palabra y el protagonista-escucha”, en **Perfiles Educativos**, no. 40, abril-mayo-junio 1988. CISE-UNAM. México. pp. 3-14; **Educación, discursos y practicas**. Notas para el **análisis de la formación de profesionales de la educación**, trabajo presentado en el Seminario Internacional Perspectivas en la Formación de Profesionales de la Educación, Colegio de Pedagogía (UNAM), UNESCO, ANUIES, noviembre 1988 (mecanograma), y **Curriculum: discurso y práctica. Hacia los límites o la transformación**, trabajo presentado en el Foro Regional Plantación Curricular en las Instituciones de Educación Superior. ANUIES-SEP, Universidad Veracruzana, Xalapa, Ver., octubre 1987 (mecanograma).

⁷ Lefévre, Henri. “Forma, función y estructura en **El capital**”, en **Estructuralismo y marxismo**, Grijalbo, México, 1985, pp. 9-39.

⁸ Sánchez Vázquez, Adolfo, “Estructuralismo e historia”, en **Estructuralismo y marxismo**, Grijalbo, México, 1985, pp. 41-79.

En cuanto al primer punta de interés, encontramos una doble problemática: la conformación del campo de la educación en los planos epistemológico y teórico, en donde se parte de un interés científico por comprender y explicar la educativa y la conformación del campo, a través del objeto⁹ en el cual éste se va constituyendo a través de la emergencia de las prácticas profesionales que se han multiplicada y a partir de las cuales se producen discursivas y se perfilan áreas de reflexión y elaboración conceptual. En el segundo punto de interés nos encontramos con la problemática del carácter disciplinario a pluridisciplinario de las teorías educativas a ciencias de la educación, así como con las del tipo específico de disciplinas que las constituyen.

Nuestro interés se centra en el análisis de los planos epistemológico y teórico, en el terreno de la construcción de conocimientos sobre la educación. Estamos conscientes de las limitaciones existentes al abordar estos tópicos, no como especialistas de los mismos¹⁰ sino como estudiosas de la educación que consideramos obligado este esfuerzo, toda vez que la importancia de trabajar sobre la problemática de la construcción del conocimiento del objeto educativa y sobre las teorías educativas particulares (a partir de las cuales se puede aspirar a la comprensión de nuestros problemas educativos) se vincula directamente con la necesidad de conocer la pertenencia epistemológica y teórica del bagaje cultural que los educadores asumimos en nuestras tareas, ya sean éstas de investigación, docencia, asesoría, etcétera.

Este bagaje cultural contiene elementos ideológicos centrales incorporadas en la propia subjetividad del investigado y demás educadores, que requieren ser reconocidos tal y como lo advierte Apple: “una de los centros primordiales de nuestra investigación ha de consistir en el examen de las categorías y procedimientos que emplean ‘intelectuales’ como los educadores”.¹¹ En otras palabras, la reflexión y el análisis en los planos epistemológico y teórico se relacionan con el papel mismo que jugamos los educadores en cuanto a la reproducción, resistencia y construcción social, cultural y económica. Esto, en la perspectiva de recuperar y privilegiar la tarea intelectual de los educadores¹².

Abordar la polémica de las ciencias de la educación a teoría pedagógica desde esta doble perspectiva (constitución epistemológica-teórica y carácter y tipo de las teorías educativas tiene sentido en la medida en que si revisamos la literatura educativa, vamos a encontrar, en las polémicas sobre la ciencia y el conocimiento y en las distintas posturas a escuelas de pensamiento, el fundamento básico de las conformaciones discursivas sobre lo educativo, y por tanto su sustento conceptual y epistemológico, el cual se constituye, a su vez, como soporte de la *direccionalidad*¹³ tanto de los discursos mismos, como de los procesos y las prácticas educativas que con ellos se vinculan.

Así, desde nuestra posición, es un asunto central para todo estudioso de la educación tener una visión general sobre estas polémicas. Ya sea que éste haya sido formado específicamente para dedicarse a tareas educativas (investigación, docencia, planeación, evaluación, asesoría, etcétera) como es el caso del pedagogo, del licenciado en ciencias de la educación y de quienes hacen estudios de posgrado sobre la educación (especialidades, maestrías y doctorados). O bien de quienes, por diversas razones, tienen una formación diferente inicial, social a humanística (sociólogos, psicólogos, economistas, antropólogos, etcétera), que a través de su practica profesional se dedican a tareas educativas y se especializan en este campo por vía de la práctica o de distintas modalidades formativas (cursos de formación docente, programas de capacitación en docencia, curriculum e investigación educativa, etcétera. Y por último, aquellos que vienen del campo de las ciencias naturales y exactas (médicos, odontólogos, biólogos, ingenieros químicos, etcétera) que también se van acercando de diversas maneras al campo de la educación y tienden a permanecer en él.

Debido a la anterior, es indiscutible hoy en día la incursión de especialistas de distintas disciplinas en tópicos educativos y, por tanto, el concurso de múltiples y diversas interpretaciones sobre la educación: de tal manera,

⁹ Vigarello, Georges, “Una especificidad epistemológica para las ciencias de la educación”, en De Alba Alicia (comp.), *¿Teoría pedagógica?... pp. 391-395.*

¹⁰ Me refiero a que este acercamiento lo hacemos como estudiosos a especialistas de la educación y no como epistemólogos, filólogos o filósofos. Fenómeno o situación que no es extraña en el campo de la educación ya que el mismo Durkheim desde su formación de sociólogo se atreve a una reflexión de corte epistemológico sobre la educación, en *Educación y sociología*, Schapirek, Buenos Aires, 1974.

¹¹ Apple, Michael, *Ideología y currículo*, Akal, Madrid, 1986.

¹² Al respecto, Giroux ha dedicado uno de sus últimos libros a esta problemática, refiriéndose en particular a los maestros como intelectuales. Cfr. Giroux, Henry, *Teachers as intellectuals. Towards critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey Publishers, Inc. Massachusetts, 1988.

¹³ Estoy manejando el concepto de direccionalidad desde la perspectiva de Zemelman. Cfr. Zemelman, Hugo, *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*, Universidad de las Naciones Unidas-El Colegio de México, México, 1987.

lo que es válido para el antropólogo o el sociólogo puede parecer extraño y carente de sentido para el pedagogo o el psicólogo. Al respecto, por ejemplo Apple señala: “Muchos economistas y no pocos sociólogos e historiadores de La educación tienen un modo peculiar de ver a la escuela...”¹⁴.

Como se ha podido advertir hasta aquí, existe una situación compleja y en muchas ocasiones confusa, tanto en el plano de los discursos como en el de las prácticas, así como en la interrelación entre ambos planos.

De esta situación nos parece importante puntualizar la siguiente:

1. La polémica que se desarrolla en torno al conocimiento, a la ciencia, atraviesa las ciencias sociales a humanas. Las producciones conceptuales, teóricas, sobre la educación se inscriben en el marco de tales ciencias, por tanto esta polémica las atañe en sus puntos más sensibles: noción de realidad, concepto de ciencia, problemática metodológica, validez científica y rigor conceptual.
2. En el campo de la educación se observa una influencia determinante de las teorías del conocimiento¹⁵ en las teorías educativas específicas, y no de manera inversa como sucede en otros campos. Esta situación relacional epistemológico-teórica es una de los aspectos básicos que obligan a una incursión reflexiva como la propuesta en los trabajos que aquí se exponen.
3. La posición que se asume en cuanto al conocimiento, en este caso al conocimiento sobre la educación, tiene serias implicaciones sociales, políticas e ideológicas. De hecho, el análisis de las formas de enfrentar la problemática de la producción de conocimiento sobre lo educativo (plano epistemológico), así como sobre el carácter y los distintos tipos de conocimiento (plano teórico) es desde nuestro punto de vista, un asunto nodal e ineludible que signa el compromiso tanto del investigador como de los demás educadores. Este es un segundo aspecto que obliga a una reflexión como la que aquí se propone.

De la vorágine discursiva señalada al inicio de esta introducción, es importante señalar que si bien existe una relación determinante del plano epistemológico al teórico, así como una situación compleja en cuanto al carácter y al tipo de disciplinas específicas que constituyen a las teorías educativas se ha observado una **ausencia** en nuestro medio sobre el tratamiento directo y explícito de esta temática, la cual solo en los últimos años ha empezado a ser objeto de atención¹⁶.

Al respecto cabe mencionar la investigación que hemos desarrollado a partir de 1982, de la cual se derivó la antología *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*,¹⁷ en donde se presenta una selección de documentos que abordan la temática que ahora nos vuelve a ocupar, y que guardan una diferencia central en relación a la presente compilación, pues los trabajos del volumen anterior fueron producidos, en su gran mayoría, en otros contextos sociales y culturales y para otros fines. En el presente caso esta relación se invierte, ya que la mayoría de los trabajos para este volumen se han producido en México y solo un reducido número de ellos se ha producido en otros contextos. Lo anterior da cuenta del cambio que se ha dado en nuestro medio en relación al abordaje de esta temática y a su difusión.

En esta línea, el propósito de este volumen es contribuir en la tarea de abordar las temáticas señaladas, esclareciendo tanto el tipo mismo de discusión que se está desarrollando, como sus implicaciones en la conformación de un campo científico dedicado al estudio de la educación, centrándose para ello en los trabajos que se están produciendo en nuestro medio académico, es decir, recuperando y dando a conocer el nivel de análisis del debate actual en México, sobre esta problemática.

Si bien los trabajos que aquí se presentan se centran más en el análisis de las particularidades de la producción discursiva en educación que en el de las condiciones específicas en las cuales se ha llevado a cabo esta producción en nuestro país y países con características similares, es importante señalar su importancia, ya que como lo señala Foucault: “Hacer aparecer en su pureza el espacio en el que se despliegan los acontecimientos discursivos no es tratar de restablecerlo en un aislamiento que no se podría superar; no es encerrarlo sobre sí

¹⁴ Apple, Michael, **op. cit.**, p. 41.

¹⁵ Por teoría del conocimiento entiendo la forma de enfrentar el problema de la **construcción del conocimiento** de un objeto específico.

¹⁶ En los últimos años cabe señalar como eventos centrales que traen a la mesa del análisis esta discusión el foro Debate Actual de la Teoría Pedagógica en México (ENEP-Aragón, UNAM agosto 1987) y el Seminario Internacional y Perspectivas en la Formación de Profesionales de la Educación (Colegio de Pedagogía-UNAM, UNESCO, ANUIES, Noviembre, 1988).

¹⁷ Alba, Alicia (comp.), **¿Teoría pedagógica? Lecturas Introductorias**, CESU-UNAM, México. 1937.

mismo; es hacerse libre para describir en él y fuera de él, juegos de relación”¹⁸. Sobre estos espacios es importante señalar una doble y contradictoria situación, que aporte elementos para comprender el papel de los trabajos que en este volumen se presentan:

- a) débil estructuración, baja autonomía relativa, escaso prestigio científico y escasa e indiferenciada difusión de los resultados de la investigación,¹⁹
- b) la tendencia a su consolidación y desarrollo la cual se constata a través de la complejización del lenguaje científico en el campo que, dentro de otras cuestiones, está generando mayores niveles de exigencia para el ingreso y la permanencia en él, así como el establecimiento (aún incipiente) de parámetros autónomos para la evaluación del trabajo teórico que en él se produce; es decir, la tendencia a la consolidación de los espacios de investigación existentes en México y el surgimiento de nuevos.

Estos espacios han pasado por un momento *de conformación instituyente*, en el cual se ha intensificado la lucha por su construcción, más que por la producción misma, momento que a su vez ha sentado las bases para el desarrollo de una producción discursiva centrada en los problemas básicos del campo en cuanto a los conocimientos que lo constituyen y el estatuto de los mismos.

Esta situación puede comprenderse mejor a la luz del desarrollo de estos ámbitos en el plano internacional, los cuales han atravesado también por *momentos de lucha instituyentes del espacio*, que a su vez permiten y propician el desarrollo discursivo. Este desarrollo se da en el marco general de las ciencias sociales y humanas, las cuales han tenido un desarrollo importante y vertiginoso en los últimos años, a tal punto que las fronteras entre las diversas disciplinas que las conforman se acercan, tocan y entrecruzan y las especificidades de cada una de ellas resultan cada vez más inasibles.²⁰

Otro espacio importante en el que se desarrollan los acontecimientos discursivos es precisamente aquel en el cual se encuentran discursos y prácticas educativas. Discursos que por este tipo de vinculación se ubican en las ciencias del presente y que ocupan un vasto territorio en las ciencias de la educación. Vinculación referida a una determinada *direccionalidad*²¹ social y, por tanto, que implica un compromiso con determinado proyecto político social amplio.

De acuerdo a la hasta aquí expuesto, el material que se ha recopilado en este volumen se refiere a diversas formas de trabajar las problemáticas que hemos señalado: estatuto científico y carácter de las teorías educativas.

La función social de las investigaciones en el campo de la educación, el compromiso social inherente a la tarea de investigar, la celeridad con la que se efectúan transformaciones en las ópticas teóricas específicas y en las perspectivas epistemológicas y su influencia en el campo de las ciencias de la educación a teorías educativas son inquietudes que se encuentran presentes en esta compilación, si bien cada uno de los trabajos aborda y enfatiza determinados tópicos. Como se ha señalado, se parte de reconocer una ausencia en nuestro medio en relación a esta temática. De ahí se considera que esta temática resulta central para la formación y actualización de aquellos profesionistas dedicados a tareas educativas. De manera especial para quienes han asumido a la investigación como tarea cotidiana, a bien, tienen baja su responsabilidad la orientación teórica de los *currícula* que forman especialistas en educación.

¹⁸ Foucault, Michel. op. cit., p. 47..

¹⁹ Tenti, Emilio, “El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis”, en De Alba, Alicia. *Teoría pedagógica...*, op. cit.

²⁰ Esta situación la señala Zemelman en relación a la dificultad para abordar el estudio del presente. De acuerdo con este autor, las ciencias sociales son ciencias del presente. Esto es, implican además de la comprensión de un proceso social, el análisis de las posibles direccionalidades que este proceso puede seguir en su desarrollo. Ver Zemelman, Hugo, op. cit. y *Conocimiento y sujetos sociales, contribución al estudio del presente*, Centro de Estudios Sociológicos. El Colegio de México. México, 1987.

²¹ Zemelman le otorga una importancia central al problema de la *direccionalidad* en el conocimiento del presente. Una parte importante de los discursos educativos se refiere a problemáticas vigentes, por tanto es válido lo afirmado en el texto en cuanto a que ocupan un vasto territorio de las ciencias de la educación. Esta cuestión se vincula con el *carácter político de lo social*: “Lo político no constituye un conocimiento en sí mismo, sino más bien una perspectiva de conocimiento que se fundamenta en la idea de que toda la realidad social es una construcción viable. Se puede retomar la afirmación gramsciana de que ‘todo es político’, pero cuidándose de no confundir lo político’ con sus estructuras particulares (por ejemplo): estado, partidos, sindicatos, aparatos ideológicos, etcétera), pues lo político como plano de análisis, reconoce como su núcleo básico la conjugación entre sujeto y proyecto, lo que se expresa materialmente en el juego de tácticas y estrategias que encuadran la dinámica de los sujetos al interior de las estructuras políticas’ (Zemelman, Hugo, *Uso crítico de la teoría...* p.35).

Los trabajos que se presentan abordan de manera conjunta a particular alguna de las siguientes temáticas:

- La constitución del campo de la Pedagogía o Ciencias de la Educación, en sus planos epistemológico o teórico (o en la interrelación entre ambos),
- la problemática del carácter disciplinaria a pluridisciplinario de las teorías educativas a ciencias de la educación, así como la del tipo específico de disciplinas que las constituyen.

Para aquel que ya tiene una visión general sobre el tratamiento de estas dos amplias temáticas y su interrelación, será entendible la importancia de abordajes y tratamientos tan disímiles e inconexos, aparentemente, en un mismo volumen, sin embargo para el que se introduce en el campo a bien se ha desarrollado en él como especialista, desde una determinada óptica analítica, pudieran parecerle un conjunto de trabajos diversos, can diferentes niveles de elaboración teórico-conceptual y ópticas analíticas desarticuladas.

En ambos casos se pretende, con los trabajos presentados, ofrecer una visión general y panorámica de la diversidad de puntas de vista y de referencia contenidos en el actual debate sobre lo educativo.

En el segundo caso, cuando hablamos de abordajes y tratamientos tan disímiles, aparentemente, nos referimos a: el esbozo de aspectos generales sobre idealismo, positivismo y materialismo; dialéctico; la polémica sobre el conocimiento y la ciencia desde la perspectiva del pensamiento alemán (*erklären-verstehen*), (en ambos casos, en su vinculación con la problemática de la conformación teórica sobre la educación); los análisis específicos sobre la polémica en torno a la pedagogía o ciencias de la educación; el análisis de relación entre filosofía y pedagogía; el análisis privilegiado a específico de autores como Durkheim y Dewey,²² reflexiones sobre las posibilidades del análisis de la educación desde una perspectiva específicamente social (a partir de la sociología), a bien incorporando el análisis del discurso para la comprensión de la problemática educativa; en estos dos últimos casos, incursionando en el plano epistemológico desde una óptica disciplinaria (la sociología) a desde la óptica del análisis del discurso (expresión importante de la influencia que en las últimas décadas han logrado la lingüística y la semiótica en el plano epistemológico) y teniendo como objeto (de conocimiento) a la educación.

De acuerdo al propósito de esta compilación, el material se ha organizado en dos grandes rubros:

- constitución en los planos epistemológico y teórico del campo de la educación.
- percepciones de análisis en el campo de la pedagogía a ciencias de la educación.

Es necesaria señalar que algunos trabajos tocan de diferentes maneras contenidos de ambos rubros; su ubicación se llevo a cabo de acuerdo al énfasis concedido a uno a al otro en la misma exposición.

Por último, cabe señalar que con esta compilación hemos pensado más que aportar respuestas al lector, suscitarle inquietudes y dudas que le permitan introducirse al campo de la educación con una postura de apertura, análisis, crítica e interés por el estudio constante que el mismo campo exige superando la posición mecanicista, lineal y técnica que ha prevalecido en éste en las últimas décadas.

Alicia de Alba

²² La importancia de estos autores en la conformación teórica del campo de la educación es cada vez más evidente en la medida en que se les dedican estudios específicos, o bien se les considera como centrales; tales el caso de la tesis de doctorado de Geneyro (1988), en la cual concede un lugar privilegiado al pensamiento de Durkheim y de Dewey. El trabajo de este autor que se publica en este volumen se vincula con tal tesis de doctorado. También se da a conocer en este volumen un trabajo de Miguel Ángel Rosales sobre el pensamiento sociológico y educativo de Durkheim.

**TEORIA Y EDUCACION. NOTAS PARA EL ANALISIS DE LA RELACION
ENTRE PERSPECTIVAS EPISTEMOLOGICAS Y CONSTRUCCION,
CARACTER Y TIPO DE LAS TEORIAS EDUCATIVAS¹**

Alicia DE ALBA²

En este trabajo pretendo aportar algunos elementos que tiendan más que al esclarecimiento, a la exposición general de la problemática en torno al estatuto científico y al carácter y tipo de las teorías educativas, las cuales son denominadas, de acuerdo al lugar epistemológico y teórico desde el cual se las comprende, como: Pedagogía, Teoría Pedagógica, Ciencias de la Educación, Teorías Educativas, Discursos Educativos o Saberes Educativos. De la problemática que encierra tal multiplicidad de denominaciones, surge el interés por desarrollar este trabajo, a través del cual pretendo propiciar en el lector más una inquietud que considero básica e importante para todo aquel que con seriedad pretende adentrarse en el estudio de la educación, que proporcionarle un conocimiento acabado.

Dicho interés se vincula con la problemática señalada, caracterizada por “el impacto de una 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, si bien esta mutua afectación es compleja y no lineal y mecánica”.³ Sin embargo, el desarrollo que aquí se hace se refiere de manera específica al primer punto: la producción de múltiples discursos educativos y el carácter de los mismos. Esto es, me interesa presentar una panorámica general de la polémica sobre la teoría pedagógica a las ciencias de la educación, relativa a la problemática de la construcción a producción de conocimientos que permiten comprender lo educativo.

La presentación de esta panorámica se articula a través de dos vertientes analíticas: la lógica de construcción de conocimiento a partir de la cual se han producido conocimientos sobre la educación, a la cual me referiré como **teoría del conocimiento del objeto (TCO)** o postura **epistemológica frente a la problemática de la construcción del conocimiento**, y la producción específica de teorías que explican a permiten la comprensión de la educativo, a las **cuales denominaré teorías del objeto educativo (TOE)**. En otras palabras, cuando hablo de teoría del conocimiento del objeto me estoy refiriendo a la perspectiva epistemología a partir de la cual se asumen y comprenden los modos de construir las teorías sobre los objetos específicos, esto es, a la lógica del razonamiento que determina la construcción del conocimiento a través de ciertas categorías parametrales y no de otras no así a las confirmaciones conceptuales a teóricas que dan cuenta de tales objetos específicos, las cuales concibo como “teorías del objeto”, en nuestro caso particular como teorías del objeto educación (TOE).

El presente trabajo se inscribe en un proceso de investigación iniciada en 1982 en la ENEP-Aragón UNAM (que se ha seguido desarrollando en el Colegio de Pedagogía y en el CESU) y presenta, por tanto, un momento del mismo. En el contexto de tal investigación hemos arribado a primeras conclusiones y hemos planteado nuevas interrogantes que nos han permitido continuar con el desarrollo del estudio.

Dicho proceso de investigación nos permite en este momento partir de las siguientes tesis centrales a asunciones básicas, que apuntalan el desarrollo temático y conceptual que aquí se expone.

1. La polémica que se desarrolla en torno al conocimiento, a la ciencia, involucra las ciencias sociales a humanas. Las producciones conceptuales, teóricas, sobre la educación se inscriben en el marco de tales ciencias, por tanto esta polémica las atañe en sus puntos más sensibles: noción de realidad, concepto de ciencia, problemática metodológica, validez científica, rigor conceptual.

¹ Agradezco a Mari Cortés del CESU-UNAM la paciencia que tuvo en la mecanografía de las distintas versiones de este trabajo, así como el apoyo mecanográfico recibido por el Centro de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional de Loja-Ecuador para la versión que reelaboré durante mi estancia en junio de 1989.

² Investigadora del Centro de Estudios sobre la Universidad CESU-UNAM). Profesora de la materia Teoría Pedagógica en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y en la maestría de Educación en la ENEP-Aragón. UNAM.

³ De Alba. Alicia. Educación, discursos y prácticas. Notas para el análisis de la formación de profesionales de la educación. p. 1.

2. En el campo de la educación se observa históricamente una influencia determinante en la relación teórica del conocimiento del objeto-teoría del objeto educación (TCO-TOE), y no de manera inversa como sucede en otros campos.⁴
3. La posición que se asume en relación al conocimiento, en este caso al conocimiento sobre la educación, tiene implicaciones sociales, políticas e ideológicas; de tal manera que la reflexión sobre el problema de las posibilidades de producción de conocimiento sobre la educación, así como sobre los distintos tipos de conocimientos es, desde nuestro punto de vista, un asunto nodal e ineludible que signa el compromiso tanto del investigador en particular como de los educadores en general.⁵
4. Se ha observado una ausencia central⁶ en nuestro medio educativo en cuanto a la incorporación en nuestros discursos, del análisis de la relación TCO-TOE y de la reflexión sobre la misma. Esto es, en torno a la polémica específica sobre la producción y el estatuto del conocimiento en materia educativa, en otras palabras, sobre la pedagogía a ciencias de la educación.
5. Esta ausencia del manejo de la polémica sobre la pedagogía a las ciencias de la educación, en el marco amplio de las ciencias sociales a humanas (relación TCO-TOE), puede constatarse en:
 - La mayoría de los **currícula** que se desarrollan en México dedicados a formar profesionistas de la educación (en sus niveles de licenciatura, maestría y doctorado).
 - Los **currícula** de programas de formación docente, formación de formadores, capacitación e investigación.
 - En los marcos referenciales y teóricos que sustentan los procesos y las prácticas en nuestras instituciones educativas.
6. Los procesos y las prácticas educativas guardan una estrecha relación implícita o explícita, directa o indirecta, con distintos discursos educativos, conformaciones culturales, escuelas de pensamiento y teorías educativas. Esto es, los procesos y las prácticas educativas son la arena en la cual se reproducen, expresan y desarrollan de manera contradictoria y mediada tales discursos, conformaciones culturales, concepciones y teorías. De tal manera que asumida a no, existe una inexplicable relación entre discursos y procesos y prácticas educativas.
7. De acuerdo al análisis que hemos realizado sobre el origen y el desarrollo de la pedagogía o ciencias de la educación, se reconocen hoy en día dos posibilidades para realizar investigaciones en este campo, ya sea que se conciba al mismo desde una perspectiva empírico-analítica o crítico-dialéctica:
 - Los estudios multi-referenciados o pluri-disciplinares, en los cuales se lleva a cabo o no un trabajo de articulación conceptual.
 - Los estudios disciplinares, en los cuales se aborda lo educativo desde la óptica analítica de alguna disciplina (economía de la educación, historia de la educación, etcétera).

Estas tesis o asunciones básicas permiten y apuntalan la construcción y el desarrollo del objeto de estudio específico de este trabajo: la problemática de la producción y el estatuto de discursos educativos en el contexto de la polémica sobre la pedagogía o las ciencias de la educación, desde la perspectiva de la relación TCO-TOE y del carácter y tipo específico de las TOE.

De acuerdo a la perspectiva analítica, se requiere acudir a la discusión sobre el conocimiento en términos generales y a partir de ésta incursionar en el terreno de la polémica sobre el estatuto y el carácter de los conocimientos educativos. En esta línea, la idea central es subrayar que existe una ardua polémica en torno a la construcción del conocimiento, de la ciencia y que es en el seno de tal polémica que se origina la discusión

⁴ Esta situación relacional epistemológico-teórica es uno de los aspectos que obligan a la reflexión sobre la relación TCO-TOE en el campo de la pedagogía o las ciencias de la educación.

⁵ Esta problemática de la relación entre producción y tipo de discursos educativos y compromiso de los educadores es un segundo aspecto que obliga a una reflexión como la que aquí nos proponemos.

⁶ En este momento se observa un interés creciente por trabajar sobre la ausencia indicada. Dos eventos importantes dan testimonio de ello: el foro Debate Actual de la Teoría Pedagógica en México (ENEP-Aragón, UNAM, agosto 1987) y el seminario internacional Perspectivas en la Formación de Profesionales de la Educación (Colegio de Pedagogía-UNAM, UNESCO, ANUIES, noviembre, 1988).

sobre el estatuto de los conocimientos educativos, las posibilidades de construcción y consolidación de las ciencias de la educación o la pedagogía y la validez y características del conocimiento sobre la educación.

El desarrollo del tema se ha organizado de la siguiente manera: inicialmente se aborda la discusión sobre el conocimiento de manera general y sintética a través de la presentación de dos caracterizaciones sobre tendencias y escuelas de pensamiento para, posteriormente, abordar de manera particular tanto el origen como algunos aspectos generales de la polémica sobre la construcción del conocimiento en materia de educación.

1. Una aproximación a la polémica del conocimiento. En nuestro medio educativo, se observan en la actualidad dos formas de abordar el problema de la producción o construcción del conocimiento. Estas formas de abordar y exponer la cuestión del conocimiento no son contradictorios o excluyentes, sin embargo encuentran su especificidad en los parámetros categoriales o paradigmas de caracterización que emplean para ubicar a las grandes tendencias, a las escuelas de pensamiento. En esta línea cabe la siguiente acotación: nos estamos refiriendo al tipo de manejo que se hace de esta temática en el campo educativo, ya que estamos conscientes de que el tratamiento de una temática tan compleja como esta variará sensiblemente de acuerdo al lugar específico desde donde se hable, al espacio de enunciación.

Nuestro espacio de enunciación es el campo de la educación. Esto es, opinamos desde las inquietudes, intereses y limitaciones que nos son propias. Desde los **currícula** que forman profesionistas dedicados a la educación, desde la problemática de los programas de formación docente, desde los proyectos curriculares institucionales y desde la perspectiva de quienes trabajamos en la investigación educativa.

Sabemos que existen otras formas de abordar el problema del conocimiento; aquí nos estamos refiriendo a las más comunes en el campo de la educación para señalar, desde nuestro punto de vista, algunas de sus limitaciones y posibilidades en el tratamiento de la temática que nos ocupa.

En una de estas formas de abordar el problema del conocimiento, los parámetros categoriales se centran en la relación sujeto de conocimiento-objeto de conocimiento. Esto es, en el énfasis concedido al objeto, al sujeto, o a la interacción entre ambos en el proceso de construcción del conocimiento. En la otra forma de abordar el problema, los parámetros categoriales se centran en la diferenciación de objetos, conceptos y metodologías entre el campo de las ciencias naturales y el de las ciencias sociales o humanas.

Enseguida haremos una breve y sintética exposición de estas dos formas de enfrentar el problema de las distintas posiciones ante la producción y el estatuto del conocimiento para, a partir de ésta, plantear algunas cuestiones centrales sobre la relación básica que nos interesa: perspectiva epistemológica-producción de teorías educativas.

La polémica del conocimiento desde la perspectiva de la relación sujeto-objeto. Como puede constatare al revisar los planes de estudio de los pedagogos y profesionistas afines, o bien los programas de formación docente, formación de formadores o de investigadores en educación, esta perspectiva para abordar el problema del conocimiento es la que más se trabaja en nuestro medio.

De manera muy esquemática, se pueden reconocer en esta forma de caracterización tres grandes corrientes o escuelas de pensamiento: idealismo, positivismo-neopositivismo y materialismo dialéctico.

Como todo el pensamiento occidental, la corriente idealista tiene sus raíces en los griegos. El término idealismo es muy amplio y complejo e implica en sí mismo la contención de nociones y conceptos contradictorios; es necesario, por tanto, comprender su sentido, el cual generalmente se encuentra en el contexto global del discurso, del texto.

El idealismo ha influido y sigue influyendo en el pensamiento educativo. Múltiples conformaciones discursivas sobre la educación se han producido desde las más diversas ópticas idealistas. A grandes rasgos podemos diferenciar dos tipos de idealismo: aquel que ubica la posibilidad del conocimiento en el proceso de participación de una entidad real eidética, más allá de la realidad conocida, cuya matriz se encuentra en el

pensamiento platónico-socrático,⁷ y aquel que ubica la posibilidad del conocimiento en la subjetividad, el cual se genera a partir de Descartes,⁸ alcanzando sus desarrollos más importantes en Kant y Hegel.

El idealismo ha sido y es incorporado al campo de la educación, sin embargo en múltiples ocasiones se maneja de manera simplista y reduccionista. Lo fundamental en este trabajo es señalar la influencia de esta amplísima corriente del pensamiento en el campo de la construcción (conceptual) del objeto educación,⁹ toda vez que las expresiones más desarrolladas y actuales del idealismo son de corte fenomenológico y existencialista¹⁰ y tienen una gran vigencia hoy en día en nuestro campo. Como ejemplo significativo cabe señalar el sustento fenomenológico de la nueva sociología de la educación.¹¹

Cabe apuntar también que la distinción planteada entre un idealismo centrado en una realidad distinta a ésta, y otro específicamente subjetivo o racional es importante en la medida en que ambos tipos de idealismo tienen un fuerte arraigo en las concepciones educativas y actuales, ya sea en aquellas que tienen un sustrato humanista religioso o bien las que otorgan un papel central a la formación humanista racional. En el contexto latinoamericano esto cobra especial importancia por la religiosidad de nuestros pueblos y por el manejo político e ideológico que de esta religiosidad se hace con distintos signos ideológicos y con diversos fines políticos y sociales.

En muchas ocasiones se habla de la superación del idealismo, mas esto debe entenderse en términos de superación de una postura filosófica, epistemológica o teórica, pero no así en términos prácticos, en la medida en que, como lo acabo de señalar, el idealismo tiene una fuerte y vigorosa presencia. De hecho, está presente en toda teoría del conocimiento que enfatice la actividad del sujeto, ya que para el idealismo la subjetividad es la condición de posibilidad del conocimiento y el fundamento de la realidad. En el seno de las corrientes idealistas contemporáneas se manejan temáticas neurálgicas como son la intencionalidad de la conciencia, la cuestión de los valores en el conocimiento, específicamente en el conocimiento sobre lo humano, la multiplicidad de los significados y los diversos niveles de significación en las distintas conformaciones discursivas, etcétera. En esta línea, lo que para las posiciones de corte idealista resulta central, para el positivismo y el neopositivismo resulta irrelevante, metafísico.

El positivismo y el neopositivismo se constituyen como una corriente de pensamiento que encuentra sus antecedentes más inmediatos e importantes en el filósofo franciscano Guillermo de Occam (1299-1349), en la discusión sobre los singulares o particulares y los universales. Occam critica la postulación de conceptos absolutos y universales y afirma que éstos no designan esencias sino que son solo construcciones mentales que designan casos específicos. Esta postura conocida como nominalismo, se genera como una respuesta a la

⁷ Esta instancia real extra-terrenal es el “topus uranus” de Platón, noción que aporta múltiples elementos para la concepción del cielo cristiano. Sobre las concepciones de Platón (ontológicas, gnoseológicas y teológicas-axiológicas), consultar a Antonio Gómez Robledo en **Platón. Los seis grandes temas de su filosofía**.

⁸ Con su famosa frase “Pienso, luego existo” Descartes inicia y apuntala el desarrollo de la noción de sujeto y subjetividad; este aporte cambia radicalmente el rumbo de la reflexión y la construcción conceptual en cuanto a como se concebía el problema del conocimiento.

⁹ Esto puede apreciarse prácticamente en cualquier tratado pedagógico; por ejemplo Fabrizio Ravaglioli en su Perfil **de la teoría moderna de la educación**, titula su primer capítulo: “La teoría pedagógica idealista”.

¹⁰ Parisi considera que la fenomenología es una corriente de pensamiento cuyo seno alberga las más variadas opciones ideológico-teóricas: desde el marxismo de Sartre al catolicismo declarado de Marcel, “al ateísmo” de Heidegger, etcétera. Y ya dentro del campo teórico-específico de la escuela, tendríamos que diferenciar una corriente fenomenológica más clásica (Husserl, Scheler, Merleau Ponty, etcétera), el “existencialismo” (Sartre, Jaspers, Marcel, etcétera) y la filosofía de la existencia” (Heidegger). Estas diferenciaciones nos descubren como, bajo el nombre genérico de “fenomenología”, subyacen profundas diferencias teóricas, ideológicas y metodológicas. Sin embargo, ciertas características básicas comunes nos permiten hablar de “la” fenomenología, características relativas al método, a un cierto “estilo” común de abordar la realidad que se conoce como método fenomenológico (aunque dentro del propio método fenomenológico existen distancias considerables, como las que sedan entre Husserl y Heidegger o Jaspers y Sartre). **Cfr.** Parisi Alberto, **Raíces clásicas de la filosofía contemporánea**.

¹¹ A fines de la década de los sesenta y durante la de los setenta la nueva sociología de la educación puso en tela de juicio a importantes teorías que daban cuenta de la problemática educativa, específicamente de la escolar; esta corriente se interesó de manera especial en la caja negra esto es, en el proceso educativo más que en los productos. Trabajos como **Learning to labour** de Paul Willis y **Knowledge and control** de Michael Young son representativos de esta tendencia.

Escolástica y a la concepción antropocéntrica y religiosa que reinaba en la Edad Media. Las aportaciones de esta postura han sido fundamentales para el avance de las ciencias, específicamente de las ciencias naturales y exactas. Para justipreciar sus aportes es básico comprender su surgimiento en el contexto social, político, económico y cultural que reinaba en la Edad Media.

Las características básicas de esta corriente de pensamiento (positivista, neo-positivista) son:

- el rechazo a la metafísica,
- la definición del concepto, de la teoría, como relación lógica con un sustento empírico.

Desde esta perspectiva, el problema de los fines y los valores se diluye; solo puede explicarse como algo dado, a través de la sistematización de las regularidades, pero el problema de la direccionalidad de los procesos sociales se pierde, es inaccesible.

De acuerdo con Zemelman, las ciencias sociales son ciencias del presente; es decir, implican además de la comprensión de los procesos sociales, el análisis de las posibles direccionalidades que estos procesos pueden seguir en su desarrollo. En el caso de la teoría pedagógica, pedagogía o ciencias de la educación, este problema existe en la medida en que la mayoría de las investigaciones que se realizan sobre la problemática educativa implican un vínculo con procesos sociales que se desarrollan en el presente a que se pueden potenciar en el futuro, ya que el problema de la direccionalidad está vinculado con el carácter político de la social “lo político no constituye un conocimiento en sí mismo, sino más bien es una perspectiva de conocimiento que se fundamenta en la idea de que toda la realidad social es una construcción viable. Se puede retomar la afirmación gramsciana de que “todo es político”, pero cuidándose de no confundir “lo político” con sus estructuras particulares (por ejemplo: estado, partidos, sindicatos, aparatos ideológicos, etcétera), pues lo político, como plano de análisis, reconoce como su núcleo básico la conjugación entre sujeto y proyecto, lo que se expresa materialmente en el juego de tácticas y estrategias que encuadran la dinámica de los sujetos al interior de las estructuras políticas”¹².

Desde nuestra perspectiva, uno de los problemas fundamentales de las ópticas de corte positivista es su imposibilidad para comprender la complejidad de los procesos sociales en términos de la direccionalidad de éstos, es decir, la imposibilidad de comprenderlos solo a través del análisis de las regularidades que en ellos puedan observarse, ya que la direccionalidad de estos procesos se vincula con el problema de la voluntad humana más que con el de las regularidades sociales, cuyo estudio puede aportarnos sin duda valiosos conocimientos¹³ que de ninguna manera agotan la complejidad de lo social, siempre que comprendamos que las regularidades sociales son la expresión de una cotidianidad establecida a partir de una particular estructura social, cultural, política e ideológica.

No obstante lo señalado, esta corriente de pensamiento ha sido dominante durante este siglo no solo en el campo de las ciencias naturales sino también en el de las ciencias sociales a humanas, a tal punto que en su seno se ha generado la llamada teoría de la ciencia, que viene a ser la teoría del conocimiento del objeto desde la perspectiva positivista-neo-positivista, pero que a su vez viene a ser la negación de la teoría del conocimiento desde otras perspectivas epistemológicas.¹⁴ La polémica en torno a la teoría pedagógica a ciencias de la educación es inaccesible si no se llega a comprender esta influencia dominante del pensamiento positivista en el terreno epistemológico, en el campo de las teorías del conocimiento del objeto (TCO). De ahí la importancia de conocer a grandes rasgos sus planteamientos centrales.

En las últimas décadas, el problema de la teoría del conocimiento del objeto que se asume como teoría de la ciencia, se centra en la aspiración a la constitución de un lenguaje científico unívoco, esto es, con un único sentido y significado estructurado a partir de una misma lógica (nomológico) que permita el establecimiento

¹² Zemelman, Hugo, *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*, p. 35.

¹³ En su libro **Ideología y currículo**. Michael Apple construye el concepto de curriculum oculto, a través del análisis de las regularidades que observa en el devenir cotidiano de un jardín de niños.

¹⁴ Habermas realiza una interesante disquisición sobre teoría de la ciencia y teoría del conocimiento en su obra **Conocimiento e interés**, p. 19.

de leyes. En ella la lingüística y la matemática han sido determinantes, principalmente en la segunda mitad del siglo XX.

En esta corriente, el énfasis en la condición de posibilidad del conocimiento se encuentra en el objeto (empírico). De ahí la preponderancia del método científico, el cual se centra en la observación, la experimentación y la comprobación o verificación.¹⁵

En cuanto al materialismo histórico-dialéctico o marxismo, cabe señalar que inicialmente intentó constituir en el plano de la teoría del conocimiento una síntesis entre los diversos idealismos y materialismos existentes hasta entonces (segunda mitad del siglo XIX).

Las ideas centrales en cuanto a teoría del conocimiento del objeto (TCO) se encuentran tanto en la Tesis de Feuerbach —ya que en ellas se postula el carácter de la relación teoría-práctica y la función transformadora del conocimiento— como en la introducción General de 1857 a la Crítica de la Economía Política, ambos trabajos de Marx.

Parisi considera que la diferencia central —en materia de teoría del conocimiento— entre el idealismo de Hegel y el materialismo histórico-dialéctico de Marx se encuentra en que: “El concepto de **praxis** reafirma al hombre, pero al **hombre social**; reafirma al hombre no como **sujeto especulativo**, sino como **sujeto práctico** (o sea, transformador). Ella significa, primero, que las contradicciones dialécticas no se sitúan en la oposición entre el espíritu y lo otro que el espíritu (la realidad), sino entre **la humanidad social del hombre y la inhumanidad de las condiciones** de su existencia socio-histórica. Y segundo, que la superación de las contradicciones procede, no de la negatividad del espíritu, sino de la negatividad de la praxis; esto es, de la capacidad que es la praxis de negar un orden social dado (o sea, la inhumanidad de sus relaciones sociales vigentes), y producir uno nuevo”¹⁶.

Como ya se señaló, la caracterización que a muy grandes rasgos acabamos de presentar es la que se considera dominante en los currícula dedicados a formar profesionistas, así como en las prácticas profesionales, aunque se parte del señalamiento de una ausencia importante del tratamiento de esta temática en el campo. Esta caracterización al centrar su atención en la relación sujeto-objeto, trata de manera colateral, y en ocasiones confusa, el asunto de las características del objeto de estudio en las ciencias sociales o humanas. Consideramos que lo anterior ha obstaculizado la comprensión de la polémica entre ciencias naturales y ciencias sociales o humanas, y en el caso que nos ocupa ha obstaculizado la comprensión de la influencia determinante de la polémica sobre el conocimiento (teoría del conocimiento del objeto (TCO) en el campo de la construcción del objeto de la teoría pedagógica a ciencias de la educación.

De acuerdo a lo expuesto, volver la mirada estudiosa hacia un paradigma de caracterización más significativo enriquece las posibilidades de comprensión de la problemática en torno a la construcción de la teoría del conocimiento (polémica sobre el conocimiento, sobre la ciencia) y de la construcción de la teoría del objeto (en este caso de las ciencias de la educación). Enseguida se presenta una exposición breve y sintética de este viraje en la perspectiva de caracterización de las diversas formas de enfrentar el problema de la construcción del conocimiento, la cual pone el énfasis en la diferenciación de objetos y no en la relación sujeto-objeto, aunque no desconoce la importancia de ésta.

La polémica del conocimiento desde la perspectiva de la comprensión (verstehen) y la explicación (erklären). El énfasis central en este paradigma de caracterización se encuentra en las cualidades mismas del objeto de estudio de las ciencias sociales o humanas en relación al de las ciencias naturales. Esto es, la subjetividad, en el primer caso, es parte inherente e ineludible del objeto de estudio, en cuanto a los aspectos teleológicos y axiológicos de los procesos sociales, y no solo en cuanto al énfasis en la condición de posibilidad del conocimiento (como se privilegia en la caracterización basada en la relación sujeto-objeto).

Esta concepción sobre el objeto de estudio de las ciencias humanas o sociales, si bien en sus orígenes se remonta a los primeros siglos de la historia de la cultura occidental, cobra relevancia con Dilthey, el cual

¹⁵ En el caso de Popper, se habla de falsación de la hipótesis y no de verificación, de cualquier forma en la falsación se ubica el lazo empírico característico de esta postura.

¹⁶ Parisi, Alberto. **op. cit.** p. 27.

impactado por la incorporación del paradigma positivista de ciencia en las humanidades, lleva a cabo un esfuerzo epistemológico conceptual (en el sentido en que hemos venido manejando TCO-TOE) que genera y apuntala el desarrollo de las ciencias sociales a humanas en la modernidad, desde una perspectiva dialéctico-hermenéutica en abierta oposición al pensamiento positivista.

“Estos hechos espirituales, que se han desarrollado históricamente en la humanidad, y a las que se ha dada, según un uso lingüístico general, la denominación de ciencias del hombre, de la historia de la sociedad, constituyen la realidad que queremos no dominar, sino ante todo **comprender** (...).

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

Por el hecho de que yo mismo que viva y me conozco desde dentro de mí, soy un elemento de ese cuerpo social, y de que los demás elementos son análogos a mí, por consiguiente, igualmente comprensibles para mí en su interioridad. Yo comprendo la vida de la sociedad. El individuo es, por una parte un elemento de las interacciones de la sociedad, un punto de interferencia de los distintos sistemas de esas interacciones, que reacciona con una orientación volitiva y una acción consciente a las influencias de ellas, y al mismo tiempo es la inteligencia que contempla e investiga toda esto”¹⁷.

La distinción planteada por Dilthey entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu a humanas es un intento decidido por superar la racionalidad dominante en la sociedad moderna, esto es, la racionalidad de corte empírico-analítica.

A partir de este planteamiento de Dilthey, entre otras autores centrales, se consolidan en la modernidad dos grandes tradiciones de pensamiento: la aristotélica (comprensión) y la galileana¹⁸ (explicación), en cuanto al problema de la construcción de la teoría del conocimiento del objeto (TCO), las cuales permiten identificar tres posturas actuales.

La tradición aristotélica se caracteriza por considerar de manera central los aspectos teleológicos (fines) y axiológicos (valores) de los procesos sociales, humanos. Esto es, sus interrogantes neurálgicos superan el qué? y el ¿cómo? y se dirigen hacia el ¿por qué? y ¿para qué?. Esta tradición es la que apuntala y origina el desarrollo de la perspectiva de la comprensión (**verstehen**) en las ciencias sociales. El sentido y el significado de los procesos sociales son aspectos centrales en la constitución y desarrollo de estas ciencias.

La tradición galileana se caracteriza por una visión funcionalista y mecanicista del conocimiento centrada en el qué y el cómo. Busca la explicación causal de los fenómenos (**erklären**). El paradigma de valoración de lo científico es el de las disciplinas físicas, vinculado al desarrollo de las ciencias naturales y exactas e incorporado al ámbito humano social, a partir de Comte.

En el marco general de estas dos grandes tradiciones, puede comprenderse el desarrollo de la polémica sobre el conocimiento en la modernidad, en la que podemos distinguir tres periodos significativos.

Un primer periodo en el cual se oponen el positivismo decimonónico de Comte y la visión hermenéutica de Dilthey.

¹⁷ Dilthey, Wilhelm, **Introducción a las ciencias del espíritu**, pp.40-41 y 84-85. Los paréntesis y subrayados son míos.

¹⁸ La excelente selección antológica realizada por Mardones y Ursúa está organizada siguiendo este paradigma de caracterización. Cfr. **Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica.**

El positivismo de Comte caracterizado por: el monismo metodológico (a partir del cual se erige el método científico” como paradigma universal para la producción de conocimiento), que toma como canon las ciencias físico-matemáticas; un interés dominador (“el dominio de la naturaleza”) que se propone controlar y predecir los fenómenos (de ahí la relevancia de la postulación de las leyes generales a través del descubrimiento de las regularidades en los fenómenos).

La postura hermenéutica de Dilthey caracterizada por una oposición abierta a la incursión del paradigma positivista en las ciencias sociales o humanas; rechazo al monismo metodológico y al afán predictivo del positivismo; la postulación de los hechos humano-sociales como particulares e irrepetibles (por lo que el descubrimiento de las regularidades proporciona solo un primer nivel de comprensión de un proceso social tomando en cuenta, como ya se ha dicho, que la regularidad se establece a partir de una particular estructura cultural y social); la postulación del carácter teleológico-axiológico de los hechos sociales, y la postulación de metodologías de corte hermenéutico e histórico en el campo de las ciencias sociales y humanas.

Un segundo periodo (entre las dos guerras mundiales y la posguerra) que está signado por la polémica Adorno-Popper, esto es por la discusión entre la teoría crítica y el racionalismo crítico. Y por otra parte, la discusión que Popper sostiene con los exponentes más destacados del Círculo de Viena (Carnap, Ayer).

La teoría crítica (Escuela de Frankfurt) retorna elementos del marxismo y del psicoanálisis y lleva a cabo una lectura e interpretación directa de Hegel. Postula el carácter dinámico de la realidad, manifiesta un interés crítico emancipador en sus aportaciones teóricas, sostiene que al comienzo de las ciencias sociales se encuentran las contradicciones sociales, postula una autonomía relativa de la razón frente a los hechos, reconoce como medio para acceder al conocimiento y para producirlo al método crítico de corte hermenéutico-dialéctico.

Popper plantea algunas objeciones a los postulados de la filosofía analítica. Se preocupa de manera especial por las ciencias sociales y critica a la inducción como única vía para llegar a la formulación de hipótesis, de ahí que postula la falsación de las hipótesis (y no su verificación o comprobación) para sostener a desecha un conocimiento científico. En el contexto de esta discusión es muy importante la incorporación de la lógica simbólica y de la lingüística al campo de la teoría del conocimiento (TCO).¹⁹

El tercer periodo se está desarrollando en las últimas décadas del presente siglo y se caracteriza por la oposición entre la construcción del sentido y la comprensión de los diversos juegos del lenguaje y el modelo nomológico deductivo. De ahí la relevancia que han adquirido las diferentes posibilidades tanto de análisis del discurso como del análisis de contenidos.

Por la vía de la comprensión (**verstehen**) se han desarrollado aportes conceptuales en el campo de la construcción de la teoría del conocimiento del objeto que, a partir de reconocer la subjetividad (aspectos teleológicos-axiológicos) como aspectos centrales e inherentes al objeto de estudio de las ciencias sociales, han llegado a considerar la posibilidad de desarrollo de estas ciencias desde el análisis de la vida cotidiana, de la interacción simbólica de carácter inter-subjetivo y de la posibilidad de la construcción de lenguajes que permitan dilucidar los procesos sociales a través de la comprensión del sentido y el significado del lenguaje común; en estas ciencias el objeto de estudio es el mundo del hombre, un producto del espíritu humano, algo creado históricamente por el hombre”.²⁰

En esto se basa la identidad sujeto-objeto característica de las ciencias sociales. El mundo social es un mundo con sentido estructurado significativamente. Mundo ínter-subjetivo, siempre mediado por el lenguaje con modelos conceptuales (teóricos) que intentan comprender las acciones intencionadas e intencionales de los hombres.

La lingüística, la etnometodología y la fenomenología aportan elementos centrales en esta tendencia en la cual la construcción del sentido es fundamental.

¹⁹ Aquí podemos observar una segunda influencia determinante de **teorías del objeto** (TO) a **teorías del conocimiento del objeto** (TCO), en este caso nos estamos refiriendo a la lógica simbólica y a la lingüística.

²⁰ Mardones y Ursúa, **op. cit.**, p. 149.

En contraposición, se encuentran quienes postulan la posibilidad de la construcción del conocimiento con base en la explicación causal al través de un modelo nomológico deductivo en el cual el significado es uno, único y unívoco.

En el desarrollo de esta polémica sobre el conocimiento actualmente se pueden reconocer tres posturas: la empírico-analítica, la hermenéutico-dialéctica y la hermenéutico-lingüística.

La empírico analítica es la dominante (la denominamos como neo-positivista cuando abordamos el paradigma de caracterización sujeto-objeto).

La postura dialéctica o critico-hermenéutica se ha desarrollado desde la óptica de la comprensión (**verstehen**) en la llamada Escuela de Frankfurt. Es importante destacar el interés emancipador (transformador) de esta postura, así como el énfasis que concede a las contradicciones sociales. En esta perspectiva la subjetividad es central en el campo social. A partir de la década de los setenta su influencia ha sido significativa en el campo educativo, en particular en el del **currículum**.

La postura hermenéutico-lingüística también se ha desarrollado desde la óptica de la comprensión (**verstehen**); en ella los énfasis se encuentran en nociones como sentido, significado, intencionalidad, intersubjetividad, procesos sociales en la vida cotidiana, comunicación y lenguaje. Cada día refuerza su presencia en nuestro ámbito educativo.

En las últimas dos décadas esta polémica sobre el conocimiento se ha visto signada tanto por las aportaciones de la llamada segunda generación de la Escuela de Frankfurt, como por los teóricos que en el contexto de la misma, fuera de ella o en oposición a ella, han generado y consolidado las perspectivas epistemológicas y teóricas de la posmodernidad. Discusión a polémica sobre la posmodernidad en la cual destaca el debate Habermas-Lyotard.²¹ Momento polémico que tal vez podríamos expresar en la contraposición significado-significación, a la cual se refiere McLaren.²² Esto es, a la contraposición semántica vs. semiótica.

Consideraciones sobre las caracterizaciones expuestas en relación al problema del manejo de las teorías educativas en nuestro medio. La caracterización basada en la relación sujeto-objeto es la dominante en los currícula dedicados a formar profesionistas y especialistas en educación, currícula que a su vez, como la hemos señalado, presentan una severa ausencia en el manejo de esta temática. En múltiples ocasiones el tema de las distintas posiciones frente al conocimiento desde esta óptica (relación sujeto-objeto) se trabaja solo en los cursos dedicados a investigación, con un interés fundamentalmente metodológico, pero no se lo vincula con el problema de la construcción de conocimientos en el campo de la educación, es decir, con la polémica sobre la pedagogía a las ciencias de la educación. Se observa también que el manejo que de esta temática se hace en muchas ocasiones es esquemático, simplista y reduccionista. La misma óptica de caracterización obstaculiza la vinculación nodal señalada, ya que al poner el énfasis en la construcción del conocimiento, en la relación sujeto-objeto, deja de lado la problemática de las características distintivas de los objetos de estudio de las ciencias naturales y las ciencias sociales a humanas.

Por lo que acabo de exponer, considero que la perspectiva que se centra en la diferenciación de los objetos de las ciencias sociales a humanas y las ciencias naturales (explicación-comprensión) posibilita un mejor nivel de comprensión de la polémica sobre la ciencia en general y sobre la pedagogía a las ciencias de la educación, en particular, concibiendo a estas últimas en el contexto amplio de las ciencias sociales a humanas.

Sin embargo, es importante señalar que ambas caracterizaciones son válidas y que aportan elementos básicos para el estudio de la educación.

²¹ El inicio de este momento del debate se ubica con la publicación de **La condición postmoderna** de Jean-Francois Lyotard, obra en la cual critica las “meta-narraciones” de la cultura occidental, específicamente la meta-narración habermasiana. Para tener una visión general de este momento del debate ver Habermas y Lyotard sobre la posmodernidad y de Richard Roty, en R. Bernstein, Habermas y la modernidad.

²² McLaren, Peter, **op. cit.**, pp. 3-29.

A manera de conclusión central cabe señalar el carácter eminentemente polémico de este campo (teoría del conocimiento a epistemología), así como el tener presente los límites y las posibilidades de cada intento de caracterización.

En cuanto a la temática específica que nos ocupa: relación TCO-TOE y confirmación y características específicas de las teorías educativas (TOE); y en función de lo que hasta aquí hemos planteado, es central tener presente lo siguiente. Si bien se considera importante la incorporación de elementos de este campo (teoría del conocimiento del objeto) para ir comprendiendo el tejido de la polémica sobre la teoría pedagógica, pedagogía a ciencias de la educación, es fundamental reconocer que no se observa en todos los casos una influencia mecánica, directa a unidimensional entre teoría del conocimiento del objeto (epistemología) y teoría del objeto (TO), en este caso, teoría del objeto educación; aunque históricamente puede advertirse que, una vez constituida una concepción epistemológica (TCO) tiende a influir de manera determinante en las teorías del objeto (teorías específicas). Es cierto también que tales concepciones epistemológicas se han configurado, en gran medida, a través de las influencias que van recibiendo de teorías o disciplinas específicas (TO), valga a guisa de ejemplo, como ya se señaló, la influencia de la lingüística y la matemática en las teorías del conocimiento, en sus distintas vertientes durante el presente siglo.

2. **Génesis y desarrollo de la polémica sobre la (s) ciencia (s) de la educación.** De acuerdo a la polémica que se ha esbozado a grandes rasgos sobre la teoría del conocimiento del objeto de las ciencias sociales o humanas, cabe enfatizar que en el contexto de ésta se genera y desarrolla la polémica sobre el campo teórico de la educación.²³

En nuestro medio la polémica teórica sobre la educación es candente, al tiempo que negada, específicamente en los discursos sobre el currículum, La evaluación docente, La formación de formadores y la investigación educativa, ya que en éstos la pertenencia teórica y epistemológica queda oculta u ocultada en muchos de los casos.

De ahí que pensamos que es importante señalar y ubicarle origen de la polémica, sus características y algunos aspectos de su desarrollo, en la medida en que la misma, si bien de manera implícita en muchas ocasiones, se encuentra presente en el campo de la educación, tanto en sus discursos como en sus prácticas.

Iniciamos este punto presentando algunas cuestiones generales de tipo conclusivo sobre esta temática, las cuales fueron planteadas en un trabajo anterior,²⁴ en el cual se reportan los resultados de un análisis exploratorio llevado a cabo durante dos años (82-83) sobre el tema que nos ocupa. Los interrogantes iniciales a partir de los cuales se llevo a cabo el estudio fueron:

- Cuál es, actualmente, el modo de estudiar de manera científica a la educación?
- Cuál es el acervo teórico básico que requieren los profesionistas dedicados a la educación?

En relación con tales interrogantes se llegó a las siguientes conclusiones:

- El carácter de La teoría pedagógica o ciencia (s) de la educación es eminentemente polémico.
- Los puntos polémicos más significativos se refieren a la existencia misma de una teoría pedagógica o ciencia (s) de la educación y a los modos o vías para llegar a su constitución.
- En cuanto a la existencia misma de una teoría pedagógica o ciencia (s) de la educación, la mayoría de los autores están de acuerdo en:
 - a) No existe una sola teoría pedagógica o ciencia (s) de la educación constituida, legitimada o consolidada hoy en día.
 - b) La (s) ciencia (s) de la educación estoy en proceso de construcción mostrando un avance acelerado.

²³ Cfr. Escolano, Agustín, et al., Epistemología y educación; Vigarello, Georges, Una especificidad epistemológica para las ciencias de la educación, y De Alba, Alicia, Apuntes sobre la problemática de la teoría pedagógica: "Teoría pedagógica y currículum de pedagogía: análisis de una materia". pp. 61-74; ¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias. ¿Teoría pedagógica o ciencia (s) de la educación pp. 62-93.

²⁴ De Alba, A.. Apuntes..., **op. cit.**

- Con relación a las vías o modos de constitución de la (s) ciencia (s) de la educación, aunque en este punto la polémica se agudiza, gran parte deposita las expectativas de constitución en el método científico, en seguir el camino de la positividad. Algunos autores difieren en que sea éste el camino más idóneo o adecuado.
- Sobre las formas de realización de estudios e investigaciones hoy en día en el campo de la educación, la mayoría de los autores reconoce que éstos se llevan a cabo desde diversas perspectivas teórico-disciplinarias.
- Es válido afirmar que se pueden hacer (y de hecho se hacen) estudios científicos sobre la educación, los cuales tienden a realizarse en alguna de las dos perspectivas siguientes, a combinando ambas:
 - a) A través de una óptica de extrema especialización (como pueden ser los estudios de economía de la educación, psico-sociología, historia de la educación, etcétera).
 - b) A través de estudios multi-referenciados (como los denomina Vigarello) o de ópticas inter-disciplinarias a multi-disciplinarias (pluridisciplinarias les llama Escolano).
- Es innegable la producción teórico-conceptual en materia de educación, antes del surgimiento de la polémica y su desarrollo, y al margen de la misma.
- El análisis y valoración que se hace sobre la producción conceptual en materia educativa depende de las posiciones epistemológico-teóricas que asumen los sujetos sociales que las analizan.
- En cuanto a la génesis y desarrollo de la polémica sobre la(s) ciencia (s) de la educación a pedagogía, la posición epistemológica que se asume (concepto de ciencia, relación sujeto-objeto, concepto de método, etcétera) es determinante en cuanto a la valoración o juicio realizado acerca de una producción teórico-conceptual sobre lo educativo.
- La producción conceptual actual sobre lo educativo contiene de manera implícita a explícita posiciones teóricas.
- Estas posiciones teóricas, contenidas en los discursos sobre el campo educativo, se vinculan directamente con el carácter interdisciplinario a multidisciplinario de la investigación educativa actual, por tanto contienen premisas teóricas (implícitas a explícitas) de orden psicológico, sociológico, antropológico, económico, didáctico etcétera, relativas tanto al discurso en su totalidad como a la multiplicidad de referentes disciplinares y de orden epistemológico.
- Los discursos educativos se conforman con base en tales premisas teóricas (que suelen ser, en el conjunto discursivo, básicas a complementarias) a partir de núcleos enfáticos, ausencias significativas y manejo de elementos implícitos a explícitos, que al estructurarse de determinada manera le otorgan al discurso su sentido y significado.

Cuando se llegó a los resultados que acabamos de plantear aún no habíamos logrado una clara conceptualización entre los planos epistemológico y teórico, conceptualización que hemos desarrollado en la primera parte de este trabajo. De acuerdo a la diferenciación entre tales planos las conclusiones del estudio exploratorio de 82-83 se modifican en algunos aspectos, sin embargo las quisimos exponer debido a su importancia en el proceso de investigación y a su validez vigente en aspectos centrales y sustantivos.

Génesis de la polémica Durkheim-Dewey. La polémica sobre la ciencia de la educación se inicia con la incorporación del parámetro categorial positivista en el pensamiento educativo.

Se ha afirmado en otras ocasiones²⁵ que la génesis de esta polémica se ubica en autores como Durkheim y Dewey. Desde luego, tal afirmación se refiere al corpus central argumentativo que conforma la polémica más que al uso del término mismo.²⁶

Durkheim hace una revisión sobre la producción en torno a lo educativo para valorar si lo que se ha escrito (la que se ha producido) sobre la educación es ciencia o no, y diserta acerca de lo que ha sido históricamente (hasta ese momento) la pedagogía.

²⁵ De Alba A., **op. cit.** 1984, 1986 y 1987,

²⁶ Agustín Escolano señala que posiblemente fue M. A. Jullien, en París, quien empleó primero el término ciencia de la educación en su **Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée** 41817). Herbart (1806) también trabajó sobre esta problemática.

Su concepción de ciencia y de método científico, pilares de su valoración sobre las producciones conceptuales en torno a lo educativo, se encuentra fundamentalmente en su obra las reglas del método sociológico, sin embargo el análisis específico de corte epistemológico-teórico que lleva a cabo acerca de la relación TCO-TOE se encuentra en el capítulo “Naturaleza de la pedagogía”, en su libro Sociología y educación. En tal obra, Durkheim reconoce que la pedagogía ha sido una reflexión sobre la educación que ha estado signada por un “deber ser” de la educación y no por la comprensión y el análisis de la que “es” la educación. Considera a la pedagogía como una teoría-práctica, en el sentido de reconocer una reflexión tendiente a normar la práctica educativa, pero de ninguna manera la considera una ciencia. Para Durkheim, la ciencia de la educación es un proyecto susceptible de realización, la pedagogía se encuentra en un nivel inferior de desarrollo, pre-científico.²⁷

En cuanto a Dewey, si bien su pensamiento tiene particularidades importantes, coincide con Durkheim en cuanto a la no existencia de la ciencia de la educación, aunque para él ya se encuentra en proceso de construcción.

Es importante considerar que antes de la incorporación del paradigma positivista en la valoración de las producciones conceptuales sobre lo educativo, los estudios en este campo, las elaboraciones teóricas, se habían desarrollado básicamente en estrecha correspondencia con un pensamiento humanístico-idealista,²⁸ pero también con un pensamiento de corte empírico;²⁹ por tanto, más allá de que tenga a no un estatuto científico, la producción conceptual en torno a lo educativo se ubica siglos atrás en relación al surgimiento de esta polémica.

En cuanto al origen de la polémica desde la perspectiva de la comprensión (**verstehen**), cabe señalar que la respuesta de mayor fuerza a la incorporación del paradigma positivista en las ciencias humanas a sociales, en la segunda mitad del siglo XIX, se centra en la discusión de la producción de la teoría del conocimiento del objeto (plano epistemológico), más que en la discusión de las teorías de los objetos particulares (historia, sociología, pedagogía), etcétera) vinculadas con tal discusión en el plano epistemológico, a excepción de las disciplinas que en aquel momento influían fuertemente dicho plano.

Pese a la situación que se acaba de señalar, Dilthey, el cual se puede considerar como uno de los autores más relevantes en aquel momento, considero la pedagogía como un tema fundamental en el campo de sus preocupaciones teóricas, dedicándole atención especial en múltiples ocasiones en sus análisis y elaboraciones conceptuales; no obstante, para los fines de este trabajo, estimamos que la aportación más significativa de este autor se refiere a su obra sobre las ciencias humanas a sociales.

La aportación más importante de Dilthey es el énfasis que hace en las cualidades distintas del objeto de las ciencias sociales a humanas, en relación a la de las ciencias naturales.

Dilthey es uno de los autores que inician la discusión sobre la teoría del conocimiento en sus vertientes modernas, al abrir o refundar en una óptica hermenéutica comprensiva el campo de las ciencias sociales o humanas. A la luz de este paradigma amplio de ciencia es que se han podido desarrollar elaboraciones conceptuales en el campo de las ciencias sociales a humanas en general y del conocimiento sobre lo educativo en particular, que no se ciñen a las exigencias del positivismo u óptica empírico-analítica.

2.2. Algunos aspectos del desarrollo de la polémica. Ahora bien, qué ha sucedido desde la mitad del siglo pasado hasta nuestros días en esta polémica, en particular en el campo de la producción conceptual sobre lo educativo?

²⁷ Es muy importante en nuestro medio la comprensión de la connotación pre-científica que Durkheim asigna al término pedagogía, ya que a partir de él se ha desarrollado una tradición en el pensamiento educativo europeo (principalmente en los países latinos que han asumido tal connotación) por lo que el desconocimiento de esta significación puede provocar serias confusiones cuando se lee a autores formados en la tradición señalada.

²⁸ Comenio (1592-1670), Rousseau (1712-1788) y Pestalozzi (1745-1827) son algunos autores centrales que lograron una obra importante sobre la educativo, antes de la incorporación del paradigma de valoración positivista en este campo.

²⁹ Un clara ejemplo de este tipo de elaboración conceptual en relación a la educativa es el **Ensayo sobre el entendimiento humano** (1690) de John Locke.

La polémica al interior de posiciones positivistas y neo-positivistas se ha seguido desarrollando y es interesante encontrar autores contemporáneos que retoman los interrogantes iniciales de Durkheim y Dewey, llegando a coincidir en sus conclusiones con las posiciones centrales de ellos. Sin embargo, no podría decirse que se está en el mismo punto exactamente: hay un desarrollo tanto de la polémica como de la producción conceptual sobre lo educativo. Lo interesante es advertir como al interior de tales posiciones se observan cuestiones comunes entre el origen de la polémica y su desarrollo actual. Por ejemplo, un autor alemán dice: “presentaré en primer lugar, el concepto lógico empírico de ciencia, como se desarrollo en el racionalismo crítica. Después opongo a éste los conceptos valorativos de ciencias del esencialismo, del marxismo y de la teoría crítica. Se mostrará así que dichas “ciencias” —debido a su contenido valorativo— pueden hacer pasar por científico cualquier programa político. (...) Al aplicar el concepto (lógico-empírico) de ciencia al proceso educativo, surge una serie de nuevos problemas: ¿qué forma tienen los enunciados de la ciencia de la educación? ¿qué sistema de enunciados pertenece en definitiva al ámbito de la ciencia de la educación?, etcétera”³⁰.

En la cita anterior se observa con claridad el paradigma neo-positivista de valoración para determinar si la producción conceptual acerca de lo educativo puede considerarse como ciencia o no. Este paradigma se ha desarrollado de acuerdo a los lineamientos de la filosofía analítica (expresión actual del neo-positivismo u óptica empírico-analítica) en cuanto al análisis lógico del lenguaje, de ahí la referencia constante a los enunciados.

Por otro lado, más allá de la polémica al interior de posiciones positivistas, el saber a los saberes en torno a lo educativo se ha seguido desarrollando —tanto en la segunda mitad del siglo pasado como durante este siglo— desde atrás perspectivas, de corte dialéctico-hermenéutica y materialista-dialéctico. Esto es, desde la perspectiva de la comprensión (**verstehen**) y de las ópticas marxistas y neo-marxistas y no solo de la explicación (**erklären**) u ópticas empírico-analíticas (positivistas-neo-positivistas). Y es en este sentido del desarrollo del saber educativo en este periodo histórico que podría aventurarse la hipótesis de la producción de múltiples rupturas epistemológicas³¹ durante este siglo, que han dado origen a la constitución de las llamadas ciencias de la educación, las cuales se vinculan con el análisis de la problemática educativa desde diversas perspectivas teórico-disciplinarias, por ejemplo, la psicología de la educación, la sociología de la educación, etcétera.³² Es decir, sería posible señalar el desarrollo de múltiples teorías del objeto educación (TOE), teorías educativas a ciencias de la educación a partir de tales rupturas epistemológicas, con filiación positivista, dialéctico-hermenéutica o materialista-dialéctica.

El desarrollo conceptual sobre lo educativo se ha generado en este sentido: teorías del objeto educación (TOE) más que en el sentido del análisis a la reflexión sobre la pertinencia de tales ciencias de la educación o teoría (s) pedagógicas (s) a una u otra tradición a postura en el campo de la teoría del conocimiento (TCO); no obstante, el desarrollo de tales ciencia (s) de la educación se ha visto influido y determinado por la discusión sobre la ciencia y la discusión entre las ciencias naturales y las ciencias humanas o sociales, a las cuales se ha hecho referencia en la primera parte del trabajo.

En síntesis la polémica en torno a la teoría del objeto educación (TOE), es decir, a la producción conceptual sobre lo educativo y a su estatuto y legitimidad, ha tenido un desarrollo significativo en las últimas décadas, si bien en nuestro medio se ha trabajado muy poco de manera directa y explícita.

2.3. **Las ciencias de la educación.** Mialaret (1973)³³ es uno de los primeros autores relevantes que, al interior del positivismo y de su proyecto de pedagogía experimental en particular, habla de ciencias de la educación (en plural), al reconocer la imposibilidad (en ese momento) de explicación de lo educativo desde una sola y exclusiva óptica disciplinaria.

³⁰ Von Cube, Félix, **La ciencia de la educación**, pp. 49-50.

³¹ En el sentido en que es propuesto el término por Bachelard en su **Formación del espíritu científico**.

³² Por ejemplo en el trabajo de Patricia de Leonardo y Gilberto Guevara Niebla, **Introducción a la teoría de la educación**, se señalan como ciencias de la educación: psicología educativa (conductismo e epistemología genética-Piaget), sociología de la educación (Durkheim, funcionalismo, teoría marxista de la educación, Gramsci, la nueva sociología de la educación), la economía de la educación (teoría del capital humano y en cuanto a tendencias educativas: la escuela nueva, la crítica, la escuela socialista, la tecnología educativa, cibernética y educación.

³³ En la inauguración del Congreso Internacional de Ciencias de la Educación, celebrado en París en 1973.

Desde mi punto de vista, lo central en el surgimiento de las llamadas ciencias de la educación es, por un lado, la imposibilidad actual de comprender lo educativo desde una sola óptica disciplinaria o desde una sola ciencia (sea que se conciba al campo científico desde una perspectiva empírico analítica o desde la perspectiva amplia de las ciencias sociales o humanas, y por el otro, la necesidad de comprender la problemática educativa a partir de la concurrencia de múltiples disciplinas o ciencias, de acuerdo a las exigencias mismas del aspecto de la realidad educativa que se quiera comprender.

En esta línea son fundamentales las nociones de delimitación-construcción del objeto y la de articulación conceptual, las cuales no desarrollaré en este trabajo pero señalo por su importancia en el momento actual en el campo de la construcción de teorías educativas (TOE) desde la perspectiva de la relación TCO-TOE. La discusión sobre las ciencias de la educación ha alcanzado un desarrollo importante en los últimos lustros en los llamados países centrales y ha empezado a incorporarse en los nuestros. A guisa de ejemplo, destacaré algunas cuestiones.

En 1977 se lleva a cabo un evento en la Universidad de Salamanca, en el cual se debate la problemática: estatuto científico de los estudios sobre la educación. Los trabajos que en dicho evento se presentan son significativos por los paradigmas de valoración que emplean para abordar la problemática, es decir, el concepto de ciencia a partir del cual se busca el carácter científico de las elaboraciones conceptuales en el terreno educativo. Esto es, porque exponen la polémica en torno a las ciencias de la educación en la perspectiva de la relación TCO-TOE. Estos trabajos fueron publicados en un volumen que es escasamente conocido en nuestro medio.³⁴

Vigarello, en un breve artículo dado a conocer en México en 1982, subraya lo espinoso de este tema en relación con la fragilidad del campo mismo (en el aspecto epistemológico principalmente, pero también en cuanto a las prácticas concierne) y postula la no-especificidad epistemológica de las ciencias de la educación: “la cuestión de una eventual especificidad epistemológica de las ciencias de la educación se manifiesta tanto menos anodina cuanto ella sobrepasa ciertamente las meras implicaciones científicas. Cualquier tipo de respuesta a este problema parece poner directamente en juego el status de esta disciplina, su respetabilidad, y a la postre, su resonancia social. En el horizonte del debate están “flotando” los temas de una marginalidad o de una afirmación, ambas posibles (...). Tanto mejor si se comienza brutalmente diciendo: la especificidad científica de esta disciplina no está del todo clara, al punto que no aparece. No se puede decir que ella pone en evidencia una creación propia de campos, de métodos, estableciendo una separación neta de las otras ciencias”.³⁵

Este autor sostiene una doble hipótesis en relación al surgimiento de las ciencias de la educación. Por un lado, afirma que estas ciencias son un intento de concentración o centralización de conocimientos en torno a un mismo objeto empírico, más que la creación de un nuevo ámbito científico, con conceptos, metodologías y técnicas propias. La necesidad de tal concentración se da en la medida en que se requieren clarificaciones en el terreno pedagógico, así como el dominio de un cuerpo teórico básico por parte de los especialistas dedicados al campo.

Por otro lado, manifiesta que la gran diversidad de acciones de formación ha originado la demanda social y económica de la creación de conocimiento, al tiempo que han generado múltiples prácticas profesionales vinculadas con los procesos educativos, tal demanda ha originado “oficios” que van desde el de animador hasta el de consultor.

Esta doble hipótesis sostiene que las ciencias de la educación se han constituido por el objeto. Se interpreta esta afirmación del autor en cuanto a que dicha constitución se ha dado, incorporando múltiples construcciones teóricas, para explicar la problemática educativa, la realidad educativa (siendo ésta el objeto) la cual funge como eje articulador de tales construcciones.

La conclusión del autor en cuanto a este campo, se refiere a:

³⁴ Escolano, Agustín, et al., **op. cit.**

³⁵ Vigarello, Georges. **op. cit.**, pp. 1-2.

- a) La necesidad de llevar a cabo trabajos especializados, en la medida que éstos son la veta de mayor vitalidad, a partir de la cual se pueden llegar a hacer contribuciones al campo de las ciencias de la educación, a través de incorporar en éste los aspectos más avanzados (más vivos) de cada una de las ciencias o disciplinas que explican lo educativo.
- b) La necesidad de intensificar estudios e investigaciones multi-referenciadas, en la medida en que éstas permiten tener una visión más completa y profunda del campo, así como trabajar con los aspectos más problemáticos de éste, los cuales, según el autor, son sus “puntos ciegos” o de mayor conflicto: las prácticas educativas en relación con las teorías o su “resistencia” frente a lo teórico y el problema de las “normas o de los valores implícitos en la problemática educativa.”³⁶

Cabe señalar que difiero con Vigarello en cuanto a que solo las investigaciones especializadas sean las que permiten una construcción teórica sobre lo educativo. Desde mi punto de vista, los estudios pluri-disciplinarios o multi-referenciados, como él les llama, son una veta fundamental de producción conceptual, en la medida que se logre un verdadero trabajo de **articulación conceptual**. A este tema específico dedicaré un trabajo próximo.

Agustín Escolano, al tratar el tema que ahora se aborda, señala: “las ciencias de la educación, como la mayor parte de las ciencias del hombre, han alcanzado en los últimos decenios un extraordinario desarrollo, tanto en lo que se refiere a la expansión cuantitativa de las investigaciones, básicas y aplicativas, como en lo que afecta a los modelos conceptuales y métodos de trabajo. No es preciso acumular argumentaciones para validar la anterior afirmación, toda vez que es fácilmente constatable en los repertorios documentales, en los programas de enseñanza e investigación de los centros especializados e incluso en los contenidos informativos de muchos medios convencionales de comunicación. Por otra parte, también puede comprobarse sin dificultad el creciente interés de muchos sectores científicos por el tema educativo.”³⁷

El trabajo que este autor desarrolla se centra fundamentalmente en dos puntos:

- a) La necesidad de replanteamientos epistemológicos en cuanto a las ciencias de la educación, en la medida en que se ha dado un incremento considerable de datos científicos que han sido capitalizados por el sector educativo.
- b) Las múltiples relaciones disciplinares que se desarrollan hoy en día en torno al análisis de lo educativo.

Para lograr un avance significativo en el campo, propone la realización de trabajos históricos que rescaten en la especificidad de los desarrollos discursivos sobre la educación sus aspectos filosóficos referidos a la dimensión epistemológica, así como el análisis de las líneas concretas de investigación dominante que se desarrollan en los distintos centros dedicados a la investigación educativa.

Escolano admite como un hecho de inter-disciplina el origen y el desarrollo de las ciencias de la educación en la medida en que pueden constatarse en la concreción de las prácticas de investigación educativa existentes hoy en día. Para él, éstas se caracterizan tanto por su pluralidad disciplinaria como por su tendencia a la positividad.

Es interesante el señalamiento que hace en cuanto a la aceptación y empleo del término de la educación en los países anglosajones y de manera particular en los latinos, en los cuales, señala, aún se emplea el término tradicional de pedagogía.³⁸

³⁶ Cabe señalar que el problema de los valores, tanto en el campo educativo como en otras áreas de las ciencias humanas y sociales, es un tópico de gran complejidad que se ha visto sujeto a fuertes polémicas. Hoy en día el debate en torno a él, en el campo educativo, se desarrolla tanto al interior de posiciones neo-positivistas como de corte hermenéutico-dialéctico y dialéctico-materialista, en la perspectiva de la comprensión (**verstehen**), en las cuales la problemática teleológica-axiológica se asume como parte inherente del objeto de las ciencias sociales y humanas; sin embargo aun en éstas el manejo de tal asunción es polémico.

³⁷ Escolano, **op. cit.**, p. 15.

³⁸ La expresión “ciencias de la educación” se ha generalizado rápidamente en los planes de estudios universitarios, en los títulos de la producción bibliográfica contemporánea —libros y revistas—, en la denominación de los centros de formación e investigación post-universitarios (Institutos de Ciencias de la Educación) y en las asociaciones

Al respecto, es importante subrayar que el autor afirma que el cambio de denominación del campo dedicado al estudio de lo educativo, de pedagogía a ciencias de la educación, no es un simple cambio de términos sino que implica un cambio de fondo en cuanto a conceptos y metodologías en torno al tratamiento de lo educativo como objeto de estudio, como objeto teórico.

“En resumen, y como conclusión de las anteriores consideraciones, podríamos decir que el cambio terminológico y conceptual operado en los últimos años en la denominación de nuestro campo disciplinario no es arbitrario y casual, sino que responde a transformaciones profundas en los contenidos, estructura, métodos y objetivos de los estudios sobre educación.”³⁹

Coinciden las visiones de Vigarello y Escolano en cuanto a que la constitución de las ciencias de la educación se ha dado en torno al análisis de los hechos educativos, de la problemática educativa. Al respecto, Escolano señala: “Es evidente que el criterio de unidad epistemológica podría justificarse en razón a la convergencia de todas las ciencias que entran en juego en el análisis de la educación, que vendría a constituirse en el objetivo aglutinante. Si la finalidad de las ciencias de la educación es describir y explicar condicionamientos, procesos y efectos de las acciones formativas, así como derivar una tecnología que permita optimizarlas, no hay duda que esta unidad en el objeto garantizará la coherencia interna de los estudios”.⁴⁰

De tal forma que hoy en día si bien conviven en algunos medios intelectuales los términos pedagogía y ciencias de la educación, e incluso aún en algunos el de ciencia de la educación⁴¹ —en cuyo caso suele aceptarse como sinónimo del término pedagogía—, es innegable que la tendencia dominante a denominar al campo como “ciencias de la educación” se debe más a razones complejas y profundas del desarrollo teórico conceptual del mismo, que a cuestiones simplemente de convencionalismo.

En otras palabras, las ciencias de la educación y en general los estudios que hoy en día se realizan acerca de lo educativo se caracterizan por el abordaje (ya señalado), desde múltiples incursiones teórico-conceptuales,⁴² así como la interrelación de éstas (estudios interdisciplinarios o multi-referenciados).

3. Cierre y apertura. Ante la complejidad de la relación TCO-TOE y el conflicto, por tanto, en relación a las TOE, pudiera presentarse una situación de parálisis en cuanto a la producción conceptual sobre la educación y una suerte de deslegitimación del valor de los sustentos teóricos de las prácticas educativas.

Ante esta posibilidad nos parece importante apuntar las siguientes cuestiones:

- En el plano de la formación individual y grupal es necesario el análisis del propio proceso con el fin de identificar y recuperar críticamente los parámetros categoriales y las teorías específicas, en cuanto a la relación TCO-TOE y a las TOE mismas, que de manera implícita o explícita se han

profesionales y científicas, reuniones y congresos. Se trata, pues, de un hecho ampliamente constatable, aunque en algunos medios científicos se siga empleando la denominación tradicional de Pedagogía y en otras ambas expresiones. En todo caso, siempre se acepta el pluralismo del **corpus** de los estudios educativos... Conviene hacer notar también que en los países latinos subsiste el uso de la palabra ‘Pedagogía’ aunque la utilización de formulas plurales es cada vez mas frecuente. En España, por ejemplo, se entrecruzan las dos expresiones. Por su tradición, el término ‘Pedagogía’ goza aún de un amplio consenso en muchos medios intelectuales y profesionales, pero el impacto de la corriente nueva también se deja notaren la nomenclatura de las instituciones, en los planes de moderna factura y en el lenguaje ordinario. Las traducciones latinoamericanas de la producción bibliográfica en lengua inglesa han contribuido poderosamente a introducir y extender la expresión ‘ciencias de la educación’. También ha influido el uso que se hace de esta denominación en los organismos e instituciones internacionales, en los que sin duda está más prestigiado que la tradicional” (Escolano, **op. cit.**, pp. 16 y 19).

³⁹ Escolano, **op. cit.**, p. 22.

⁴⁰ *Ibíd.*

⁴¹ Von Cube, **op. cit.**

⁴² En nuestro medio educativo pueden constatarse estas incursiones teórico-metodológicas para explicar las múltiples dimensiones de la realidad educativa desde diversos enfoques teórico-disciplinares. Un ejemplo relativamente reciente es el de la incursión de enfoques y metodologías de corte antropológico para indagar las practicas educativas escolares o no escolares, específicamente a través de la incorporación de la observación etnográfica para captar información que posibilite el análisis de los procesos educativos cotidianos.

incorporado significativamente en los diversos momentos que han constituido tal proceso formativo.

- En el plano institucional es importante impulsan en nuestros centros de investigación líneas de investigación que aborden la relación TCO-TOE y el carácter, estatuto y tipos de la TOE, en dos perspectivas íntimamente relacionadas en cuanto al propósito de comprender, producir conceptualmente y comprometernos en la construcción de un proyecto utópico, viable y socialmente significativo para el futuro. Estas perspectivas son:
 - a) La reconstrucción histórica y epistemológico-teórica de la relación TCO-TOE y de las TOE, en nuestra propia reflexión y formación.
 - b) La incorporación de la discusión actual en el campo de las ciencias sociales y humanas, esto es, de las perspectivas modernas y posmodernas, y por tanto la polémica que en torno a tales perspectivas se ha suscitado, dado que influyen y determinan en el momento actual la relación TCO-TOE y la producción misma de TOE, y en esta línea influyen, posibilitan, obstaculizan y, en última instancia, determinan nuestras propias posibilidades y nuestro compromiso en la producción de TOE que estén comprometidas con un proyecto político social significativo para el siglo xxi.
- La incorporación ágil y significativa de los avances de este tipo de investigaciones en los currícula que forman profesionistas dedicados a la educación (licenciatura, maestría y doctorado) y en los programas de formación docente, formación de formadores y formación de investigadores en educación.

En el marco de lo planteado anteriormente considero importante el desarrollo de algunas ideas finales, que nos permitan pensarla producción conceptual a la luz de ciertos parámetros categoriales y teóricos que superen, en cierto sentido, la estrechez de la discusión sobre la teoría pedagógica a ciencias de la educación generada al interior de las perspectivas del positivismo y del neopositivismo. Así como comprender algunas de las características básicas de nuestras actuales producciones conceptuales sobre la educación (nuestras TOE). Es decir, algunas de las características más importantes de nuestros discursos educativos.⁴³

3.1. Discursos y saberes educativos: más allá de la polémica positivista. En síntesis, puede constatarse que sobre las prácticas y los procesos educativos se siguen produciendo análisis, trabajos y elaboraciones conceptuales que se ciñen o no a la óptica positivista. Sin embargo, en relación a estos estudios subyacen de las mismas interrogantes: ¿estas producciones sobre lo educativo son estudios científicos o no? ¿Puede estudiarse hoy en día ala educación de manera científica o no? ¿existe una ciencia de la educación o ciencia (s) de la educación fuera del paradigma positivista y neo-positivista de ciencia?

Las nociones de discurso y saber de Foucault nos aportan posibilidades interesantes en esta línea.

3.1.1. Discursos educativos y prácticas discursivas. La noción misma de discurso nos permite una recuperación inicial del bagaje histórico-conceptual que se ha producido sobre y en torno a la educación: “El discurso es ese conjunto regular de hechos lingüísticos en determinado nivel, y polémicos y estratégicos en otro”.⁴⁴ Es decir, tenemos una producción discursiva en torno a la educación, y como lo hemos podido constatar anteriormente, el valor conceptual que le otorguemos a tal producción discursiva depende de los parámetros categoriales o posición epistemológica a partir de la cual juzguemos tal producción. De ahí podemos explicarnos que, de acuerdo a los parámetros categoriales empleados por Durkheim, este autor haya afirmado la no existencia de una ciencia de la educación, como resultado del análisis evacuatorio (epistemológico-teórico) que realizo de los discursos educativos producidos hasta ese momento y a los cuales tuvo acceso.

Nos encontramos ante una multiplicidad de discursos educativos que se han producido a través de una práctica discursiva a la cual no tenemos por qué renunciar y sí más bien reconocer como elemento constitutivo de un campo de saber, ya que “los enunciados diferentes en su forma, dispersos en el tiempo.

⁴³ Un estudio interesante sobre el desarrollo de las ciencias de la educación en México es el realizado por Emilio Tenti, si bien considero que las condiciones en el presente han cambiado en algunos puntos.

⁴⁴ Foucault citado por Terán, Óscar Presentación de Foucault” en **Michel Foucault. El discurso del poder.** p. 37.

constituyen un conjunto si se refieren a un solo y a un mismo objeto”.⁴⁵ En nuestro caso el objeto educación.

3.1.2. Noción del saber. Al respecto, posiciones como la de Foucault con su noción de saber abren un amplio campo para continuar los trabajos de análisis y elaboración sobre lo educativo, sobre la producción conceptual a teórica en este campo, que nos permita continuar un trabajo de producción discursiva, conceptual, comprendiéndola en el campo de los saberes educativos, así como tener un espacio para repensar, reelaborar e incorporar, si así lo requerimos, una noción de ciencia que nos sea significativa y no paralizante. Al “conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar, se le puede llamar saber. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico (...) un saber es también el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman (...) en fin, un saber se define por posibilidades de utilización y de aprobación ofrecidas por el discurso”.⁴⁶

Entonces es válido afirmar que se está dentro de un campo de saber y en este sentido se puede dejar pendiente esta posición de corte positivista acerca de determinar si la producción sobre lo educativo es de orden científico o no, y reconocer realmente la riqueza del saber educativo o de los saberes sobre la educación.

En esta línea se sigue el pensamiento de Foucault en cuanto a la relación saber-ciencia, al afirmar que un saber puede dar origen a una ciencia o no, pero una ciencia no surge si no hay un saber previo.

“En toda formación discursiva se encuentra una relación específica entre ciencia y saber; y el análisis arqueológico, en lugar de definir entre ellos una relación de exclusión o de sustracción (al buscar lo que del saber se hurta y se resiste todavía a la ciencia, lo que de la ciencia está todavía comprometido por la vecindad y la influencia del saber) debe mostrar positivamente cómo una ciencia se inscribe y funciona en el elemento del saber (...) si no se reconoce en la ciencia más que la acumulación lineal de las verdades o la ortogénesis de la razón, si no se reconoce en ella una práctica discursiva que tiene sus niveles, sus umbrales, sus rupturas diversas, no se puede describir más que una sola división histórica cuyo modelo se reconduce sin cesar a lo largo de los tiempos, y para cualquier forma de saber; la división entre lo que no es todavía científico y lo que lo es definitivamente. Todo el espesor de los desgajamientos, toda la dispersión de las rupturas, todo el desfase de sus efectos y el juego de su interdependencia se encuentran reducidos al acto monótono de una fundación que es preciso repetir constantemente.”⁴⁷

3.2. La problemática del carácter de los discursos educativos actuales. En este momento, no me atrevería de ninguna manera a proponer un marco categorial rígido para evaluar a valorar, si se quiere, los discursos educativos que se están produciendo, ya que incluso veíamos en la primera parte de este trabajo que existen diversas formas de concebir a las tendencias o escuelas de pensamiento en materia de teoría del conocimiento (TCO) de acuerdo a los parámetros categoriales que se empleen para tratar de elucidar esta cuestión. Analizamos también las dos formas que, hasta donde conocemos, son las más usuales en el abordaje de esta temática en el campo educativo y apuntamos algunas consideraciones sobre las implicaciones de cada una de éstas en el problema que nos ocupa, la relación TCO-TOE y las TOE mismas. De tal manera que lejos de proponer tal marco categorial rígido me limitaré a exponer algunas consideraciones sobre el carácter de los discursos educativos actuales.

Tendencia a la desvalorización del discurso del otro de acuerdo al lugar propio de la enunciación. Como ya lo hemos expuesto, en la actualidad se observan dos posibilidades de producción discursiva conceptual en el campo de la educación. Aquella que se realiza desde una disciplina particular (sociología, psicoanálisis, historia, antropología, etcétera), a bien la que se efectúa retomando e intentando articular aportes de diversas disciplinas.

⁴⁵ Foucault, Michel. La arqueología del saber. p. 51.

⁴⁶ **Ibíd.**, pp. 306-307.

⁴⁷ **Ibíd.**, pp. 310-311 y 316 -317.

El tipo específico de la producción discursiva (disciplinaria a pluridisciplinaria) depende del sujeto social que construye el discurso, esto es, del lugar de la enunciación. En esta línea me parece importante señalar la dificultad que se observa para comprender tanto la multiplicidad de discursos como la validez a no de los mismos e incluso su posible complementariedad. En lugar de ella, y sosteniendo hipotéticamente que, en gran medida, por el desconocimiento de la complejidad que aquí hemos querido esbozar en cuanto a la relación TCO-TOE y a las TOE mismas, se produce una desvalorización severa de todo aquel discurso educativo que se genera desde un lugar de enunciación desconocido, y se tiende a un reduccionismo epistemológico, teórico y valorativo en cuanto a legitimar solo aquellos discursos educativos que se acercan al lugar propio de enunciación. Así por ejemplo, el constructor de un determinado discurso educativo que ha sido formado bajo las rigideces de la sociología, como ciencia social de corte profundamente empírico (la cual pretende sostener un estatuto de ciencia positiva, al margen de la discusión amplia de las ciencias sociales a humanas), se concede a sí mismo la autoridad para juzgar como confusos y no válidos científicamente aquellos discursos que a tal sujeto “evaluador de la ciencia”, por sus propios límites formativos y por su propia ignorancia le parecen y de hecho le son inaccesibles y ajenos.

Imbricación de diversos parámetros categoriales y articulaciones conceptuales opuestas y contradictorias. Debido a la complejidad misma tanto de la relación TCO-TOE, como de las TOE, a lo cual nos hemos estado refiriendo a lo largo de todo este trabajo, es importante reconocer que en los discursos educativos actuales, aun en los de corte crítico a progresista, se observa una imbricación de parámetros categoriales y ópticas teóricas opuestas y contradictorias, que en muchas ocasiones obscurecen las posibilidades de comprensión del discurso mismo y por ende del aspecto a dimensión de la realidad que tal discurso pretende exponer, desarrollar, comprender. En esta línea se requiere un esfuerzo de vigilancia epistemológica y teórica en La práctica discursiva conceptual.

De ninguna manera se sugiere una simplificación discursiva-conceptual, ya que como la ha señalada Giroux, refiriéndose en particular a la complejización del lenguaje en el campo del currículum: “El idioma nueva puede ser difícil, pero es necesario, porque capacita a los usuarios para desarrollar nuevas clases de relaciones en el campo del currículum y para plantear diferentes tipos de preguntas... el punto real del interés debiera ser si el lenguaje y los conceptos utilizados están generando preguntas y temas profundamente importantes acerca del campo del currículum mismo”.⁴⁸

3.3. La posmodernidad: una perspectiva epistemológica insoslayable para el siglo XXI. La crisis de las ciencias sociales a humanas, en el contexto de la cual puede comprenderse la polémica sobre la ciencia de la educación a saberes educativos, es parte de la crisis misma que se está viviendo en el mundo en este fin de siglo y milenio, en particular de la crisis del pensamiento accidental.

Si bien en este contexto múltiples aspectos de los teóricos pos-modernistas requieren de una profunda revisión crítica antes de ser incorporados en nuestros propios parámetros categoriales y teóricos, es necesario reconocer la capacidad que han tenido para describir los aspectos más punzantes de la crisis actual, el no reconocerlo y mantenerlas herméticamente en nuestros propios parámetros epistemológicas y teóricos sería tanta como el negar que ha transcurrido ya un siglo desde que el hombre soñó tanto con la utopía socialista como con el progreso capitalista limitado.

Es más, las perspectivas epistemológicas y teóricas de la posmodernidad se encuentran ya en nuestros propios discursos educativos y reclaman por una revisión crítica y reconocimiento.

Sobre postmodernismo y posmodernidad, Sánchez Vázquez ha señalado: “Desde mediados de la década pasada, un concepto ambiguo y resbaladizo martillea nuestros oídos: el del postmodernismo. Con él se alude a una nueva sensibilidad y a las ideas y a un estado de ánimo que correspondería a una nueva realidad social; la de la posmodernidad”.⁴⁹

⁴⁸ Giroux. Henry, “Hacia una nueva sociología del currículum”, p. 44.

⁴⁹ Sánchez Vázquez, Adolfo, Conferencia sobre postmodernismo dictada en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, octubre. 1988.

En el momento actual, hablar de posmodernidad se hace necesario en la medida en que apunta a la emergencia de una nueva realidad social. Esto es, alude a la complejidad de esta nuestra realidad social presente, que tan inciertamente apenas parece querer y poder ir hacia el futuro.

El análisis de tales perspectivas posmodernas en nuestra práctica discursiva se presenta como una tarea importante, por lo que marca uno de los puntos de apertura más significativos hacia donde ha de avanzar nuestra investigación sobre la relación TCO-TOE y TOE en la perspectiva de incorporar elementos que nos permitan, no solo el análisis del pasado para la comprensión del presente sino el estudio del presente, finales del siglo XX, para arribar al futuro y cercano siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Apple, Michael, **Ideología y currículo**, Akal, Madrid, 1986.
2. —. **Educación y poder**, Paidós, Barcelona, 1987.
3. Bachelard, Gastón, **La formación del espíritu científico**, siglo XXI, México, 1985.
4. Bernstein, Richard J. (editor), et al., **Habermas y la modernidad**, Cátedra, Madrid, 1988.
5. Bourdieu, Pierre, et al., **El oficio del sociólogo**, Siglo XXI, México, 1981.
6. Comte, Augusto, **La filosofía positiva**, Porrúa, México, 1982.
7. De Alba, Alicia, “Teoría pedagógica o ciencia (s) de la educación?”, en **El debate actual de la teoría pedagógica en México**, Cuadernos de la ENEP-ARAGON, no. 43, UNAM, México, 1989, pp. 62-93.
8. —. **Educación, discursos y prácticas**. Notas para el análisis de la formación de profesionales de la educación, trabajo presentado en el Seminario Internacional Perspectivas en la Formación de Profesionales de la Educación, Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, UNESCO, ANUIES, 14-18 de noviembre de 1988 (mecanograma).
9. —. (Compiladora) **¿Teoría pedagógica?** Lecturas introductorias, CESU-UNAM, México, 1987.
10. —. “**Teoría pedagógica y curriculum de pedagogía: análisis de una materia**”, en Foro de Análisis del Curriculum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-Aragón (Memoria), UNAM, México, 1986, pp. 61-74.
11. —. “**Teoría pedagógica**”, material de trabajo para los alumnos del curso de Teoría Pedagógica del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, México, 1985 (fotocopia).
12. —. **Apuntes sobre la problemática de la teoría pedagógica**, México, 1984 (inédito).
13. Descartes, R., **Discurso del método. Meditaciones metafísicas. Principios de la filosofía. Reglas para la dirección del espíritu**, Porrúa, México, 1981.
14. Dewey, John, **La ciencia de la educación**, Losada, Buenos Aires, 1968.
15. Dilthey, Wilhelm. **Introducción a las ciencias del espíritu**, Revista de Occidente, Madrid, 1966.
16. Durkheim, Emilio, **Las reglas del método sociológico**, Premia, México, 1987.
17. —. **Educación y sociología**, Schapire, Buenos Aires, 1974.
18. Escolano, Agustín. et al., **Epistemología y educación**, Ediciones Sigueme, Salamanca-España, 1978.
19. Foucault, Michel, **La arqueología del saber**, Siglo XXI, México, 1979.
20. Giroux, Henry A., “**Hacia una nueva sociología del curriculum**”, en Galán-Marín. Investigación para evaluar el currículo universitario, UNAM-Porrúa, México, 1988, pp. 41-46.
21. Gómez Robledo, Antonio, **Platón. Los seis grandes temas de su filosofía**, Fondo de Cultura Económica, México, 1982.
22. Guevara Niebla, Gilberto y Patricia de Leonardo, **Introducción a la teoría de la educación**, UAM-X, México, 1984.
23. Habermas, Jürgen, **Conocimiento e interés**, Taurus, Madrid, 1986.
24. Locke, John, **Ensayo sobre el entendimiento humano**, Nuevomar, México, 1983.
25. Lyotard, Jean-Francois, **La condición postmoderna**, Cátedra, Madrid, 1987.
26. Mardones, José Ma., y Nicolás Ursúa, **Filosofía de las ciencias humanas y sociales**. Materiales para una fundamentación científica, Fontamara, Barcelona, 1983.
27. McLaren, Peter, “**La posmodernidad y la muerte de la política: un indulto brasileño**”, en Sociedad, cultura y educación, ENEP-Aragón, UNAM, México, 1989, pp. 3-29.
28. Marx, Carlos, “**Introducción general a la crítica de la economía política**”, en Bourdieu et al., **El oficio del sociólogo**, Siglo XXI, México, 1981, pp. 205-207.
29. —. “Tesis sobre Feuerbach”, en C. Marx y F. Engels, **Obras escogidas**, t. I, Progreso, Moscú, 1980, pp. 7-10.
30. Parisi, Alberto, **Raíces clásicas de la filosofía contemporánea**, ANUIES, México, 1977.
31. Popper, Karl, **Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico**, Paidós, Barcelona, 1989.
32. Ravaglioli, Frabrizio, **Perfil de la Teoría moderna de la educación**, Grijalbo, México, 1984.
33. Sánchez Vázquez, Adolfo, **conferencia sobre posmodernidad** dictada en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, octubre de 1988 (mecanograma).
34. Tenti Fanfani, Emilio, “**El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis**”, en Alicia de Alba (comp.), **¿Teoría pedagógica?** Lecturas introductorias, CESU-UNAM, México, 1987, pp. 375-389.

35. Terán, Oscar, 'Presentación de Foucault', en Michel Foucault. **El discurso del poder**, Folios Ediciones, México, 1984.
36. Vigarello, Georges, "Una especificidad epistemológica para las ciencias de la educación", en De Alba Alicia (comp.). **¿Teoría pedagógica?**.. pp. 391-395.
37. Von Cube, Félix, **La ciencia de la educación**, Ediciones CEAC, Barcelona, 1981.
38. Williams, Raymond, **Marxismo y literatura**, Península, Barcelona, 1980.
39. Willis, Paul, **Learning to labour**, Columbia University Press, New York, 1981.
40. Young, Michael, **Knowledge and control**, Collier-Macmillan, London, 1971.
41. Zemelman, Hugo, **Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad**, El Colegio de México-Universidad de las Naciones Unidas, México, 1987.
42. — —. **Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente**, El Colegio de México, México, 1987.

PEDAGOGIA Y FILOSOFIA HOY

Eduardo WEISS¹

La filosofía ha caído en descrédito; no existe ya como sistema y campo unitario. Se ha disuelto en axiología, epistemología y especulaciones ontológicas, y aun dentro de estos campos ya no hay sistemas unitarios; en cada uno rivalizan diferentes teorías. La filosofía ha sido desplazada por las ciencias que abordaron sucesiva y exitosamente los diferentes campos del análisis filosófico y minaron su legitimidad. Primero, las ciencias naturales, y como reacción se crearon las ciencias humanas, que fundamentaron por mucho tiempo la pedagogía. Pero, a su vez, las ciencias humanas cayeron en descrédito y fueron desplazadas por las ciencias sociales, quedando las humanidades como reducto curioso con un status inseguro (Cfr. Foucault, 1968: cap. x). La pedagogía, una concepción ligada a la filosofía y a las humanidades, corrió la suerte de estas. Quedo como reducto curioso, a la vez que se disolvió la unidad disciplinaria que fue sustituida por el concepto de ciencias de la educación.² No niego que hayamos ganado en este proceso, pero también hemos perdido. Cabe señalar tres ejemplos:

- la relación entre crítica y utopía,
- la relación entre teoría y praxis, y
- la pedagogía como ciencia.

La relación entre crítica y utopía. Después de Comenio, fundador de la didáctica en el sentido amplio — es decir, incluyendo la organización escolar y el curriculum—, el mayor acontecimiento en la pedagogía fue sin duda Rousseau: su descubrimiento del sujeto y de la experiencia.³ Con Pestalozzi la experiencia se vinculó a los saberes cotidianos extraescolares y la versión empirista fomentó la “pedagogía objetiva”, es decir, la introducción de los objetos concretos en las aulas que sustituyó el dominio exclusivo de la palabra. Pasando por Dewey y su concepto de acción, esta línea ha seguido un desarrollo fructífero hasta hoy en día, por ejemplo en Piaget. Rousseau introdujo también a la pedagogía el sujeto del niño en desarrollo, que no existía hasta aquel entonces. Un sujeto que fue reducido a sus funciones orgánicas en las pedagogías positivistas, pero resurgió como “persona” integral en la pedagogía idealista inspirada en la filosofía de la vida y las ciencias del espíritu a finales del siglo pasado, para escindir a lo largo del siglo XX en sujeto cognitivo, sujeto social y sujeto psicoanalítico.

Estos son los aspectos más generalmente conocidos, pero se olvida el aspecto crítico y utópico que hasta hoy en día plantea un problema a la pedagogía. Por un lado, Rousseau planteaba en el Emilio la socialización positiva (educación como “citoyen”), pero por otro lado criticaba tanto al orden aristocrático existente como al orden burgués naciente y la insuficiencia de sus instituciones morales y educativas. De ahí la educación por la “naturaleza”. Esta contradicción sigue presente en el centro de la pedagogía. De ahí que quedan cortas las interpretaciones actuales de socialización (positiva) o reproducción (el mismo aspecto volteado

¹ Investigador del Departamento de Investigación Educativa del CINVESTAV-IPN.

² ‘El tema de la pedagogía’, su relación con la filosofía y los aspectos temáticos considerados como problemas en este artículo se ubican claramente en la tradición alemana, si bien el autor intenta referir estas discusiones al debate mexicano actual. Es en Alemania y en Italia donde el concepto de pedagogía sigue vigente. En Francia, en cambio, como muestra el estudio comparativo de Schriewer (1983), el concepto nunca tuvo gran aceptación. Dominó tempranamente el concepto de ciencias de la educación, con dos polos fuertes muy claros: la sociología desde Durkheim y la psicología desde Binet. Asimismo discusiones centrales para la pedagogía alemana como son la relación entre utopía y realidad, o sobre el status de la teoría frente a la práctica educativa, nunca tuvieron gran importancia en Francia donde prevaleció pronto el modelo experimental y el análisis sociológico empírico (véanse al respecto los libros de Mialaret y Debessé). Estas diferencias se reflejan también en las formas institucionales en Francia el personal de las Escuelas Normales es reclutado de las licenciaturas universitarias; en Alemania en buena parte entre maestros con una formación universitaria adicional en Pedagogía. Asimismo, tradicionalmente el número de cátedras y facultades pedagógicas en el resto del sistema universitario alemán es inmenso, mientras que en Francia el número es más reducido y las cátedras educativas complementan otras disciplinas. Considerando que la discusión mexicana está fuertemente influida por la discusión francesa, una “alemanada” no puede causar demasiado daño. Máxime si consideramos que, si bien el sistema universitario mexicano se inspiró fuertemente en la tradición francesa, la educación primaria tuvo bastante influencia alemana desde Laubscher hasta Larroyo.

³ Estoy consciente del tono idealista e historicista de esta afirmación que atribuye “descubrimientos” a “personas”. Se trata solo de un recurso expositivo. Póngase en lugar de “descubrimiento”, “articulación del discurso” — y en lugar de ‘Rousseau’ — “épisteme de la época” — y estamos a tono con Foucault.

críticamente). La pedagogía aspira a contribuir mediante la educación de las generaciones jóvenes a una nueva sociedad futura, pero tiene que realizar esta tarea dentro de la sociedad existente (Cfr. también la tercera tesis sobre Feuerbach en Marx). Rousseau propuso la educación por la naturaleza; hoy en día los educadores ‘populares’ proponen la educación no formal, extraescolar, como solución y corren el peligro de hipostasiar el sentido común y las “tradiciones comunitarias” como el correctivo “sano” frente a las anomias de la sociedad industrial. Pero la pedagogía como cualquier ciencia social que no quiere sucumbir al positivismo, es decir, en este caso a una apología de la realidad escolar existente, tiene que correr este tipo de peligros, tiene que postular el momento utópico de los conceptos más allá de las positividades existentes (Cfr. el ejemplo de Adorno (1975: 154) del concepto universal de libertad frente a la realidad empírica).

Esta contradicción no solo se actualiza a nivel macro-social, sino se plantea en forma parecida a nivel de la relación educador-educando. El educador-pedagogo quiere educar para la libertad, pero lo realiza a partir de una posición de autoridad, no solo por su rol atribuido por la sociedad, sino por el carácter de la relación educativa: actúa sobre un sujeto en formación en estado de desarrollo. La pedagogía tradicional ha luchado arduamente con este problema bajo el tema del proceso de “personalización” y de la educación para la “autonomía” desde una situación desigual (por ejemplo, Nohl, Weniger). No pudo resolverlo y evidentemente había muchas soluciones idealistas, pero las discusiones tenían más profundidad que los debates actuales sobre “reproducción”, por un lado, y “educación para la libertad” —que parten del modelo de la interacción entre adultos—, por el otro. La pedagogía tradicional no renunciaba a la utopía, por ejemplo, a un concepto de libertad más allá de la positividad existente, aun después de haber tornado conciencia de la contradicción.

La relación entre teoría y práctica. Desde un inicio, el status de la teoría pedagógica era incierto. En Alemania, por ejemplo, sigue presente la escisión entre las diferentes formas de fundamentar la pedagogía que se inició a principios del siglo XIX. Por un lado, estaba Herbart, quien propuso fundamentar la pedagogía en la ética y la psicología; por otro lado, Schleiermacher, en la ética y la política (Boehm, 1982: 41). Dejando por un momento de lado el polo de la ética, la diferencia es fundamental: en Herbart se perfilaba, con la psicología como ciencia fundante por excelencia, lo que hoy en día llamaríamos la investigación social empírica y su modo de entender la relación entre teoría y práctica. La teoría se perfilaba como la explicación de las leyes generales del comportamiento humano. Ese tipo de explicación nomológico-deductiva tiene el mismo carácter que la predicción, de ahí la posibilidad de predecir las acciones necesarias para generar un comportamiento deseado (Cfr. Popper, 1973:137). En la figura del “si—entonces”, donde el “si” se compone de leyes generales y condiciones específicas, el “entonces” permite explicar lo que pasó o predecir lo que pasará: el hilo se ha roto o el hilo se romperá en el ejemplo de Popper. Es decir, la teoría funge como predicción de la práctica y la explicación científica es equiparable a la predicción tecnológica.

Schleiermacher, en cambio, usó la figura de la “política”. Para entender esa figura hay que remontarse a la concepción griega de teoría. Para los griegos, teoría, no tenía ninguna de las implicaciones prácticas que le atribuimos hoy en día. Al contrario, era la contemplación de las verdades eternas y su reflexión crítica. El hombre educado podía dedicarse como filósofo a la contemplación teórica o —y ésta era la segunda alternativa— participar en la vida político-práctica. Con Aristóteles, se perfiló el concepto de “praxis” como la acción responsable, autodeterminada y guiada por ideas valorativas sobre los fines de la acción, por cierto, diferenciado de “**poiesis**”, que caracterizaba la realización de obras artístico-artesanales guiada por un saber llamado “*techné*”, más cercano a nuestro concepto de acción instrumental dirigida hacia el éxito de la acción (Boehm, 1982: 32 ss.). Schleiermacher, al postular la “política” como fundamento de la pedagogía, conservaba la tradición pedagógica clásica que comprendía la pedagogía al igual que la política como continuación práctica de la ética, a la vez que le concedía un lugar secundario a la **poiesis**.

En la epistemología dominante, estas diferencias se han nivelado y la práctica se ha reducido al papel de empiria, explicable desde la teoría como vimos con Popper. En el postulado de Marx sobre la dialéctica entre teoría y práctica, en el llamado a superar la contradicción entre ellas por una “praxis” revolucionaria, sin embargo, aún estaba presente el saber de estas diferencias —a mi ver, una relación dialéctica solo puede nacer a partir de la no-identidad entre los dos conceptos.

Lamentablemente, la mayor parte de los marxistas han perdido conciencia de esa diferencia. Plantean la superación de la contradicción, la praxis, que para Marx era un programa, como un hecho. La mayoría se

adscribe a una versión que concibe la teoría exclusivamente como preconcepción de la práctica y como paso previo a la acción en el sentido de la explicación nomológico-deductiva arriba señalada. En ello se expresa el triunfo histórico de la revolución científico-tecnológica y de la concepción politécnica (también en algunos escritos de Marx y Engels). La concepción politécnica concibe a todas las prácticas técnicas como explicables y reductibles a las ciencias naturales básicas y éstas, a la matemática y la lógica; de ahí que los planes de estudio pueden partir de las ciencias básicas para desembocar desde la teoría en las diferentes prácticas; una concepción que guía hoy en día casi todos los planes de estudio, aun en las ciencias sociales, y convierte a las prácticas en un aspecto secundario.⁴

Otros actores de izquierda, instalados en el primado de la práctica, se deslizan hacia el accionismo y convierten a la teoría en sirvienta de la práctica (Bloch, 1959: I 288 ss.).

Actualmente, la corriente de la investigación-acción postula recuperar el concepto praxis, pero en el fondo lo pierde por partir de una visión armónica entre los dos polos. Al no enfatizar la diferencia entre la teoría y la acción, se desliza o hacia la acción pragmática o hacia el teoricismo, al postular, por ejemplo, la figura del “maestro-investigador”.

Pero también corren ese peligro las investigaciones etnográficas de la práctica docente escolar. Este tipo de investigación sin duda ha contribuido y seguirá contribuyendo al desarrollo pedagógico. Frente a las discusiones pedagógicas tradicionales, basadas en la interpretación de teorías filosóficas y pedagógicas (idealistas o críticas) ha reivindicado la descripción empírica de la práctica escolar; frente a las explicaciones generales, ha opuesto la particularidad; frente a las explicaciones unilaterales desde determinadas teorías, por ejemplo, las psicológicas, ha reivindicado el estudio de la complejidad de las interacciones a escala educativa escolar, y frente a la normatividad y uniformidad explícita de la tecnología educativa, ha reivindicado la heterogeneidad y el “buen sentido” (gramsciano) de prácticas tradicionales (Cfr. Rockwell/Espeleta, 1983).

Pero corren, por una parte, el peligro de desdeñar la función crítica de la teoría, por ejemplo, en el plano de la discusión social cuando se centran exclusivamente en el ser así de la realidad y cuando, como Berger y Luckmann (1979), desde una posición fenomenológica hipostasian la interacción (cotidiana) como modelo de toda vida social y olvidan la colonización y fragmentación de la vida cotidiana por las determinaciones estructurales o sistemáticas —por ejemplo, el papel del maestro como burócrata—, así como la imposibilidad de reconstruir el sistema social a partir del mundo de vida (Cfr. Habermas, 1987: 181 ss. y 429 ss.). Ella se refleja en las teorías educativas que se encuentran escindidas entre las discusiones estructurales a escala del sistema escolar y las discusiones a escala del aula, donde el enfoque de interacción social resulta fructífero. Pero aun este enfoque resulta insuficiente para una teoría didáctica, como veremos más adelante. No estoy criticando las investigaciones como tales —que tienen su lugar y recorte legítimo— sino su transposición a la formación de maestros que actualmente se encuentra en auge. Es ahí donde los peligros latentes se actualizan.

Me refiero al programa de especialización y de maestría en práctica docente de la UPN y a nuestro Programa Especializado en Formación Docente para el Sector Tecnológico. (Para una autocrítica de nuestro programa, Cfr. Ibarrola/Márquez Weiss, 1988). A los maestros se les induce por un lado a analizar su práctica docente en su ser así (o muchas veces desde una perspectiva crítica de la reproducción), sin darles suficientes bases teóricas y prácticas para modificarla. Al entrenarlos intensivamente para realizar observaciones del tipo etnográfico, se les empuja paralelamente hacia formas necesarias para el investigador externo y —a pesar de la reivindicación de la práctica docente— a desestimar sus experiencias y sus formas cotidianas de comunicarla, por ejemplo, la narración de anécdotas o incidentes biográficos como fuente de reflexión teórica (Cfr. Habermas, 1987: 11194 ss. sobre la narración como expresión del mundo de vida cotidiana). No estoy diciendo que el distanciamiento reflexivo y analítico de las experiencias cotidianas no sean imprescindibles en la formación de maestros, sino que deberíamos buscar formas más adecuadas a la vida

⁴ Sobre el origen de la concepción politécnica y la fundación de la Escuela Politécnica Nacional en 1789 en París, así como su influencia en pensadores tan dispares como Comte y Marx. Cfr. Blankertz (1982: 67 ss.). Un resumen se encuentra en Weiss (1988), donde se muestra también la influencia de esta concepción en el curriculum de la educación agropecuaria.

cotidiana de los maestros, en lugar de tratar de convertirlos en investigadores. En este sentido, el análisis de “testimonios” jugó un papel importante en nuestro programa de especialización arriba mencionado.

Actualmente, el peligro mayor en el desarrollo pedagógico mexicano es el exacerbado teoricismo o investigacionismo. Piénsese por ejemplo en la didáctica: después del paradigma tecnológico, la didáctica se ha reducido a la crítica teórica, y los pocos grupos que trabajan desde una perspectiva experimental-prepositiva de didácticas especiales quedan relegados.

Se olvida que el saber educativo está constituido por tres momentos necesarios: el saber cotidiano, la teoría y las reglas prácticas (Cfr. Menck, 1986: 116 ss.). Estas reglas o sistematizaciones —que se presentan en forma de modelos didácticos— cumplen un papel esencial en la práctica educativa. Pueden ser a bien sistematizaciones empíricas de la experiencia cotidiana, o más bien inferencias deductivas de sistemas teóricos. Son el espacio de interacción entre el saber teórico y el saber práctico, el lugar de encuentro entre la explicación y la valoración. Son el espacio de la contradicción entre la decisión guiada por reglas y su cambio situacional. Constituyen el espacio de interacción entre la reflexión teórica y la toma de decisión. Son, asimismo, el espacio de interacción entre decisión racional y arte intuitiva.

La investigación educativa mexicana reciente las ha desdeñado como campo a investigar y la formación de maestros ya no les concede ningún lugar (ni a la formación en escuelas anexas ni a los manuales de didáctica). De ahí me explico en parte la miseria de la práctica docente cotidiana. La pedagogía ha olvidado que su desarrollo no depende exclusivamente del desarrollo teórico, sino que fueron también grandes educadores —Pestalozzi, Fröebel, Ramírez, Freinet (innegablemente inspirados en principios teóricos)— quienes construyeron sistemas de reglas nuevos que, a su vez, dieron pie a nuevas teorizaciones.

Como tarea inmediata me parece importante restituir este espacio de mediación entre teoría y práctica que son los sistemas de reglas como espacio de análisis y de reflexión. Para ella es de primer importancia no enajenar a los maestros en esquemas investigativos, sino ayudarles a “levantar la voz” (McDonald, 1986), a encontrar las formas de reflexión de sus prácticas, mediante y frente a la teoría. Para un intento mexicano en este sentido, véase Santos Ruiz (1989).

La pedagogía como ciencia. La pedagogía no puede olvidar la constitución de su campo profesional, la dualidad de teoría y práctica, la importancia de la práctica profesional y la irreductibilidad de la práctica a la teoría. En muchos sentidos, es más cercana a la medicina, la jurisprudencia a la administración de empresas, que a la sociología, la lingüística, etcétera, como veremos más adelante.

Eso se expresaba también en la fundamentación de la pedagogía en la ética por Schleiermacher y Herbart, entendida como razón práctica en la tradición kantiana. El objetivo era encontrar una racionalidad moral capaz de guiar la práctica. La pedagogía intentó deducir reglas valorativas y normativas para la práctica educativa de sistemas filosóficos. La pedagogía alemana de principios del siglo XX hipostasió —en el afán de lograr para las “ciencias del espíritu” una objetividad similar a la alcanzada en las ciencias naturales— los valores como entes objetivos en sí. Por cierto esta transposición del concepto económico de “valor” al terreno de las humanidades es bastante elocuente. En ambos casos se perdía de vista el proceso histórico real que se expresaba en esa abstracción, llámese el valor supremo “capital” como en la economía o “libertad” como en las humanidades: el proceso real de homogenización de los capitales y fuerzas de trabajo a de los procesos y sujetos culturales. La burguesía cultural alemana creía superar con esa construcción los intereses utilitarios comerciales, pensaba encontrarse por encima de ellos, sin darse cuenta que su objetivismo cultural obedecía al mismo tipo de nacionalización que la economía.

En el terreno teórico, la fenomenología, la etnología y la lingüística han derrumbado esa concepción. Hay en día sabemos que los valores son una construcción derivada de la secularización religiosa, que en el terreno de la interacción social encontramos en el mejor de los casos intereses, motivos, y creencias y que los valores no son más que un constructo formal analítico. Pero son un concepto indispensable para analizar cualquier interacción social.

Habermas distingue en una primera aproximación entre acciones instrumentales (manipulaciones para conseguir determinados fines), acciones reguladas por normas y acciones dramáticas (Habermas, 1987: I,

primer interludio). Como explica Luhmann, la acción instrumental o teleológica que relaciona determinados medios con determinados fines, se compone analíticamente de dos componentes: un juicio sobre la relación causa-efecto, donde el medio es considerado como causa y el fin como efecto, y un juicio valorativo sobre la deseabilidad del efecto declarado como fin. La postulación de una relación medios-fines es, según Luhmann, un recurso práctico para reducir complejidad: la complejidad de causas y efectos y la complejidad de la valoración de fines (Luhmann 1973, cap. 1). En el pasaje de la acción social a la interacción, la acción instrumental se convierte en acción estratégica al tomar en cuenta las acciones y reacciones del otro actor (Habermas, 1987: I, interludio primero). En acciones comunicativas —presentes hasta cierto grado en cualquier tipo de las acciones arriba mencionadas— los actores establecen potencialmente una relación:

- con algo en el mundo objetivo (como totalidad de las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos),
- con algo en el mundo social (como totalidad de las relaciones interpersonales legítimamente regulados),
- con algo en el mundo subjetivo (como totalidad de las propias vivencias a las que cada cual tiene un acceso privilegiado y que el hablante puede manifestar verazmente ante un público) (Habermas, 1987: II 171)

“La acción comunicativa se basa en un proceso cooperativa de interpretación en que los participantes se refieren simultáneamente o algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, aun cuando en su manifestación solo subrayen temáticamente uno de estos tres componentes (Ibíd.)”. Asimismo, existe la posibilidad de valorar analíticamente cada una de las dimensiones: la validez de las afirmaciones sobre los objetos, la validez normativa y la veracidad subjetiva.

Se puede estar de acuerdo o no con la utopía de Habermas, de fortalecer frente a la nacionalización instrumental (que ha dominado nuestro desarrollo “moderno”) una nacionalización comunicativa que ha empezado a perfilarse en el mismo proceso de escisión. Pero una ciencia o ciencias de la educación que olvidan la imbricación de las tres dimensiones, arriba mencionadas, en los actos educativos concretos y se basan exclusivamente en una de ellas (por ejemplo, la psico-genética en la relación sujeto-objeto, la hermenéutica y el interaccionismo simbólico en la relación sujeto-sujeto) no es satisfactoria.

Por otro lado, el saber educativo abarca el nivel de los saberes cotidianos y de los sistemas de reglas. La pedagogía como ciencia no puede simplemente incorporar las reglas, las tiene que analizar científicamente. Surge la necesidad de reconstruir la pedagogía como ciencia de la acción y de investigar el proceso de toma de decisiones. En este sentido destaca positivamente la inclusión de los artículos de Woods, “Estrategias de enseñanza”, y de Hargreaves, “El significado de las estrategias docentes”, en la antología “Ser maestro” (1985) compilada por Rockwell. Pero gran parte de la Literatura pedagógica actual habla solo de los efectos no-intencionales que tienen las acciones de los maestros, casi nada se le dice al maestro sobre los efectos deseables de sus acciones intencionales, y sus decisiones didácticas y curriculares quedan en la penumbra. De nuevo entramos en el terreno de la relación entre racionalidad y valoración. Va no podemos aspirar a criterios unívocos deducibles de fines últimos. La jurisprudencia intento desarrollar la racionalidad de los fines por la vía taxonómica, especificando cada vez más las normas frente a las situaciones concretas diversas. De ahí se nutren la burocracia, pero también modelos análogos en las pedagogías o didácticas normativas. La teoría de decisión desarrollada en la administración de empresas parece más fructífera, ya que dejo de partir de determinados fines generales, pero pudo estipular la equivalencia de fines diferentes al introducir como medida de equivalencia el “valor” monetario, que abstrae de otras cualidades (Luhmann, 1973: 88 ss.). El aspecto reductivo —implícito también en el concepto de “regla”— sin embargo, no puede considerarse exclusivamente como fenómeno negativo como ocurre en el debate pedagógico mexicano actual. Piénsese en las discusiones sobre acción social-rol-sistema o sobre acción social-habitus-institución (la concepción de Parsons y la de Bourdieu, ambas inspiradas en Durkheim), donde para la mayoría de los intérpretes educativos, el rol o el habitus son lo “malo”, olvidándose que la habitación o la regla son de suma importancia para reducir la complejidad de los múltiples sentidos presentes en cualquier interacción social y comunicativa, para descargar la toma de decisiones y peder enfocarla a los puntos neurálgicos. Desde la teoría de sistemas podríamos enfocar las regulaciones internas que se establecen en un sistema de relaciones múltiples, dinámicas y complejas, como lo es el grupo escolar y el maestro, y comprender mejor la autonomía relativa

del maestro. Y desde la teoría de sistemas abiertos, la interacción de este sistema con su contexto, así como las reestructuraciones de las regulaciones internas que surgen de esta interacción.

Un aspecto inquietante del estado actual de la pedagogía es la disociación entre diferentes disciplinas. Mientras reinaba la filosofía, la pedagogía como hija de ésta se podía atribuir el reinado sobre las diferentes ciencias auxiliares (psicología, sociología, antropología, lingüística), dándoles a éstas un carácter heurístico. El papel de la síntesis quedaba a la pedagogía filosófica. Podemos observar reminiscencias de esta postura hasta hoy en día, por ejemplo, cuando algunos teóricos en cualquier discusión proclaman “que primero hay que establecer el marco epistémico”, sin darse cuenta que con el concepto de **episteme** ya redujeron la filosofía a teoría de conocimiento y ésta al conocimiento científico. Pero en general se ha afianzado la noción de “ciencias de la educación” como empresa multidisciplinaria.

La vía de la interdisciplinaria es fructífera pero ardua. Para reconstruir actualmente una didáctica a la altura de las teorías, necesitaríamos la integración de la teoría psico-genética del aprendizaje cognitivo, que parte de la relación entre sujeto y objeto, con la teoría del interaccionismo simbólico sobre la socialización, que parte de la interacción sujeto-sujeto (y ha superado en este renglón a la hermenéutica). Habría que complementarla con la profundización en los aspectos socio-afectivos desde una posición psicoanalítica, y con el análisis sistémico de las relaciones grupales. Habría que integrar las derivaciones de esta teoría con las investigaciones etnográficas sobre la práctica docente escolar en el contexto institucional y ensanchar éstas hacia el análisis de la toma de decisiones habitual a situacional de maestros y alumnos, y confrontar la perspectiva interaccionista con las investigaciones sociológicas sobre las determinaciones estructurales. Pero con ella no bastaría aún. Falta el polo de los contenidos, la investigación sobre la estructura de éstos, y su relación con el aprendizaje y la enseñanza.

El ejercicio muestra varios aspectos interesantes:

- Indudablemente estamos avanzando en integraciones interdisciplinarias parciales. En el DIE⁵, por ejemplo, el análisis de la práctica docente cotidiana, en su contexto institucional, busca
- como muestra la denominación del proyecto— integrar el análisis de la vida cotidiana con las determinaciones estructurales; los grupos de didácticas específicas (de matemáticas, ciencias naturales y sociales) buscan integrar la teoría piagetana con la perspectiva de la práctica docente cotidiana. Personalmente estoy buscando integrar estas perspectivas con el análisis curricular-didáctico pedagógico. Pero a la vez, el ejercicio muestra cuán lejos estamos de lograr una interdisciplinaria que satisfaga tan solo al campo de la didáctica.
- Evidentemente, la selección de teorías a integrar es la selección de Eduardo Weiss (dentro de determinado contexto académico-institucional). En las ciencias humanas y sociales siempre ha habido y va a haber competencia entre teorías rivalizantes. Teorías que se pensaban superadas y desechadas renacen continuamente. De ahí que el camino de las integraciones siempre será azaroso.
- Asimismo, el ejercicio muestra que la constitución de esa interdisciplinaria puede prescindir enteramente de la filosofía; cada una de las teorías mencionadas tiene sus propias normas y no hay norma por encima de las teorías a integrarse que pueda guiar este proceso. Lo mismo vale para la epistemología, que se va constituyendo cada vez más como epistemologías internas de las disciplinas y como empresa interdisciplinaria, según sostiene Piaget (1979: 55 ss.), pero como muestra también el análisis de la episteme moderna de Foucault en las palabras y las cosas, o el intento de Habermas en su **Teoría de la acción** comunicativa de lograr una nueva síntesis, a partir del análisis crítico de las diferentes corrientes teóricas de las ciencias sociales y no de la filosofía.

La teoría como tal a la investigación educativa no tendrían que inquietarse, pero ocurre que como Departamento⁶, estamos también en contacto con la práctica: hacemos planes y programas de estudio, formamos maestros. Y es frente al carácter complejo de los retos prácticos que se revela más claramente la insuficiencia de la teoría. (Para evitar malentendidos habrá que señalar, con Kuhn y Piaget, que solo a partir

⁵ Departamento de Investigación Educativa

⁶ Me refiero al DIE-IPN.

de teorías alternativas podemos cobrar conciencia de las insuficiencias específicas de determinadas teorías.) Es ahí donde renace continuamente el sueño y el reto de la síntesis, donde cualquier postura teórica muestra sus limitaciones: la postura reflexiva y crítica, la postura tecnológica, la postura descriptiva de la realidad, etcétera. Es en las propuestas de acción donde nos vemos obligados a servirnos de las valoraciones en las tres dimensiones señaladas por Habermas. El polo de la práctica resulta indispensable para la constitución del campo de la pedagogía, no como complemento orgánico, sino como polo desafiante y contradictorio, con legitimidad y “legalidades” propias.

Para conservar y renovar el sueño de síntesis de contradicciones (síntesis entre diferentes teorías, síntesis entre teoría y práctica, entre positividad y utopía) una aspiración que rebasa el modelo de ciencia a de ciencias de la educación, prefiero conservar el nombre de pedagogía.

¿Y qué de la filosofía? La filosofía ya no puede lograr la síntesis, pero queda como memoria de su pérdida y como utopía de una nueva síntesis a alcanzar. Como dijo Adorno, ya no se puede erigir una filosofía, pero nos queda la posibilidad de filosofar. Para mí, filosofar quiere decir mantener la conciencia de la no-identidad entre teoría y práctica y entre las teorías; quiere decir identificar la uni-dimensionalidad de positivismo o criticismos, y quiere decir descubrir la utopía en la contradicción entre el concepto universal y la positividad empírica, pero también los nichos de acción posible. Este filosofar, sin embargo, ya no se puede mover por encima de las ciencias sociales y humanísticas, sino que tiene que realizarse a partir y dentro de ellas. Tiene que examinar sus conceptos y construcciones teóricas, tomarlas en serlo y, a la vez, criticar su uni-dimensionalidad; tiene que contrastarlos con la práctica y tiene que contrastar la práctica con la teoría y mostrar la insuficiencia de ambas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Adorno, Th. W., **Dialéctica negativa**, Taurus, Madrid, 1987.
2. Berger y Luckmann, **La construcción social de la realidad**, Amorrortu, Buenos Aires, 1979.
3. Blankertz, Herwig, *Die Geschichte der Paedagogik*, Buechse der Pandora, Wetzlar, 1982.
4. Bloch, Ernst, *Das Prinzip Hoffnung*, Suhrkamp, Frankfurt, 1959. (En español: *El principio esperanza*, Taurus, t. I: “**Transformación del mundo** o las once tesis de Marx sobre Feuerbach”).
5. Boehm, Winfried, “**Theorie und Praxis**”, en Brinkmann, Hg. y K.W. Renner, *Die Paedagogik*, Schoeningh, Paderborn, 1982, pp. 29-53.
6. Foucault, Michel. **Las palabras y las cosas**, siglo XXI, México, 1968,
7. Habermas, Jürgen, **Teoría de la acción comunicativa**, 2 tomos, Taurus, Madrid, 1987.
8. Ibarrola, M., M. Márquez, y E. Weiss, **Primer Programa Especializado en formación Docente-Evaluación**, DIE-CINVESTAV, México, 1988 (mimeografiado).
9. Luhmann, Niklas, *Zweckbegriff und Systemrationalitaet*, Suhrkamp, Frankfurt: 1973 (trad.: *El concepto de fines y la racionalidad sistémica*).
10. McDondald, J., “**Raising the teachers voice**”, en *Harvard Educational Review*. 4/ 1986, pp. 355-378.
11. Menck, P., “**Didaktik**”, en *Taschenbuch der Paedagogik*, vol. 1, Hg.
12. Hierdeis, *Burgbücherei*, Bartmannsweiler, pp. 116-121.
13. Piaget, Jean, “**La epistemología y sus variedades**”, en *Tratado de lógica y conocimiento científico*, ed. por J. Piaget, tomo I, pp. 13-60.
14. Popper, Karl, **La miseria del historicismo**, Alianza-Taurus, Madrid, 1973.
15. Rockwell, E. y J., Espeleta, **La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso**, Documentos DIE, DIE-CINVESTAV, México, 1983.
16. Santos Ruiz, Olivia, **Didáctica planeada-didáctica vivida**, UPN, México, 1989 (mimeografiado).
17. Schriewer, Jürgen, “**Paedagogik-ein deutsche Syndrom?** Universitaere Erziehungswissenschaft im deutseh — franzoesischen Vergleich”, en *Zeitschrift fuer Paedagogik*, 3/1983, pp. 359-389 (trad.:
18. “**¿Pedagogía -un síndrome alemán?** Comparación de la ciencia de la educación universitaria en Alemania y Francia”).
19. **Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente**, antología prep. por E. Rockwell, SEP-El Caballito, México, 1985.
20. Weiss, E., “**La educación agropecuaria media superior**”, en *Textual*, U. A. Chapingo, vol. 1, No. 22123, octubre de 1988, pp. 14-43.

FILOSOFIA Y EDUCACION:
NUEVAS MODALIDADES DE UNA VIEJA RELACION
Roberto A. FOLLARI¹

A no pocos produciría escozor el acercamiento actual de los dos términos básicos de nuestro título. El sentido común de la época nos asegura que la filosofía es rémora del pasado, meditación acientífica (en el sentido peyorativo de la expresión), pensamiento cerrado sobre sí mismo y ajeno a los dos vértices de la forma de racionalidad propia de nuestro tiempo: la ciencia y la técnica.

La modernización de los procesos mecánicos, la complejización en la producción y la administración características del mundo contemporáneo (analizados desde Max Weber, que se refería al avance incontenible de “la jaula de hierro”, hasta la Escuela de Frankfurt) han hecho de los modos de pensamiento que le son intrínsecos —la razón técnica, la racionalización practicada en los medios y no en los fines— los únicos que resultan aceptados por los agentes del proceso social.

De tal manera, los profetas del “fin de la filosofía” no se han hecho esperar. Los hay de diferente cuño, incluso algunos dentro de la filosofía misma.² Desde fines del siglo pasado, cuando el optimismo histórico campeaba en torno de los resultados determinantes que para la humanidad iba a conllevar la ciencia, la expresión se ha venido repitiendo. Se entendía entonces que el progreso inexorable del mundo llevaba a la ventura idealizada de una sociedad sin guerras, sin enfermedades, sin espacios oscuros, en la cual la pregunta por el “sentido” de lo real desaparecía en los logros, las comodidades, las posibilidades de lo real mismo. No parecía necesario interrogarse, entonces, por lo filosófico; en realidad, la ciencia se iría haciendo cargo progresivamente de todos aquellos campos cognoscitivos que históricamente la filosofía incluyó, y los iría respondiendo de un nuevo modo, superior, demostrable empíricamente, irrefutable. Se asistía al fin del tiempo de la “meditación” para pisar la tierra firme de terrenos abonados en la certeza científica.

La Primera Guerra Mundial, la revolución rusa, la ruptura de la física clásica, la aparición del psicoanálisis, el surgimiento del fascismo y la crisis económica de los años treinta fueron algunos de los fenómenos que, de manera compleja y contradictoria, sirvieron para dar por tierra con aquella inveterada fe en el futuro y en la progresión lineal y ascendente del desarrollo de la humanidad. Dos décadas después de la tranquila profesión de fe que aún podía mantenerse en 1910, la historia había perdido su ordenación, y la racionalidad científica —que era el “corazón” que activaba ese mundo— comenzaba a ser visualizada en sus límites.

Fue aquí que reapareció la filosofía, y es el periodo de auge de los “irracionalismos” existencialistas que proponen para el conocimiento científico un lugar secundario. Pero se trató de un periodo breve: la reacción de los grandes sistemas sociopolíticos ante la crisis estructural no se hizo esperar. Luego de la Segunda Guerra Mundial, EUA recuperó al máximo la mística del desarrollo y el “self-made-man”, las vías del crecimiento económico y la referencia a un pensamiento pragmático que sirviera a estas posibilidades; nuevas teorías económicas reivindicaban la eficacia del funcionamiento del sistema económico capitalista, apelando ahora a la mediación e intervención estatal (Keynes). Por su parte, el socialismo real se encuentra en la carrera por la hegemonía militar productiva con el capitalismo industrial; la necesidad de apelar a la eficiencia se acentúa, de modo que la “razón de Estado”, antes cerradamente ideológica, ahora toma la forma combinada de referencia a los “principios” y a la “fundamentación científica” de éstos, científicidad entendida de un modo cada vez más cercano a la del pragmatismo occidental.

Desde entonces, se produce el retorno a la “ingenuidad” precrítica que ofrecen el crecimiento productivista, el aumento del consumo y de las posibilidades de las máquinas. El “ruido” que propalan los medios de comunicación masiva como en toda etapa “exitosa” de la economía, se sigue la aceptación del pensamiento “positivo”, la negación de la crítica, la cerrazón a la posibilidad de nuevos modelos sociales. Este mundo sin otro horizonte que el de la propia autosatisfacción es el que encontramos en la década de los sesentas, antes de

¹ Profesor de la Universidad Nacional de Mendoza. Argentina.

² Tal es el caso de los positivistas lógicos, que han dejado a la filosofía solo el campo de análisis de la lógica de los enunciados científicos”, abandonando de hecho los grandes problemas sobre la sociedad, la axiología, la subjetividad, el Estado, etcétera.

la crisis producida por el precio del petróleo, y es el que motivo los lúcidos y pesimistas análisis de H. Marcuse.

Pero también ese mundo “conforme” ha entrado en dislocación en la actualidad, desde las grietas producidas por la aparición de la post-modernidad social.³ El modelo del productivismo tecnocrático se muestra ampliamente agotado e incapaz de concitar una forma de re-legitimación global, según un proceso que ha sido fuertemente estudiado. Sin embargo, si nos acercamos a nuestro objeto de atención, advertimos que el peso contundente de esta ruptura ha sido advertido escasamente en los medios educativos. Precisamente por la liquidación del lenguaje unívoco que esta nueva situación establece, por el surgimiento de los lenguajes diferenciados que promueve la especialización cada vez mayor, lo que en el campo de la sociología o la ciencia política ha resultado patente, lo es bastante menos en el llamado “pedagógico”, el cual está en gran medida divorciado de los anteriores.

Ciencias “de” la educación: carencias epistemológicas y posición tecnocrática. Lo cierto es que la opción tecnocrática en el campo educativo mantiene plena presencia. La suposición de que los problemas de funcionamiento de la educación serán superados a través de decisiones técnicas (la implantación del uso de tecnología educativa, modernización de la actividad de aula, utilización de medios audiovisuales y plantación sistemática, etcétera) está entre nosotros en plena vigencia, alentada en buena medida desde los países hegemónicos. Esta particular situación, sobre la que vale la pena detenerse, hipotetizamos que está relacionada con una peculiaridad constitutiva del pensamiento sobre la educación.

Es de destacar que el educativo es un **quehacer** estatal, una función concreta que remite a políticas prácticas. Si es así, las ‘ciencias de la educación’ se encuentran en una condición histórica, material, sumamente diferente a las del resto de las ciencias sociales. Obviamente, éstas también se hallan influidas por las políticas estatales y los modelos sociales productivistas. Pero la producción intelectual en temas de educación estaría sometida a una especie de **doble determinación**: por una parte la que hace a cualquier disciplina social, en cuanto a los límites del discurso tolerado y a las “políticas sobre lo científico” que se dé el Estado. La otra determinación, que se “entrecruza” con ésta (no se le suma simplemente) es la del control estatal sobre la política educativa, y por tanto sobre la producción textual que se da sobre las temáticas que le son inherentes. Como es esperable, los márgenes con que se cuenta, por ejemplo, en una investigación determinada, dependerán del grado de inserción e **influencia** de ésta sobre aspectos de las políticas educativas concretas. Pero estas influencias son, habitualmente, mucho más **inmediatamente prácticas** que las de trabajos realizados en otras áreas de la reflexión social.

Más de una vez hemos llamado la atención sobre las limitaciones de constitución epistemológica de los escritos sobre temas educativos. Estas saltan a la vista si se compara esos textos con los de las ciencias sociales “básicas”: sociología, antropología, economía, ciencia política. Incluso ha podido ironizarse, no sin razón, respecto de que el “número uno” de una determinada área del pensamiento sobre educación (por ejemplo, sociología de la educación) dista a menudo de ser el “número uno” de la disciplina básica correspondiente (en este caso, de la sociología a secas).

Creemos que una clave de intelección de ese problema reside en que, en sentido estricto, no existen ciencias “de” la educación, sino “aplicadas” a ésta. Dicho de otro modo, no puede considerarse a la economía o a la ciencia política como “siendo para” la educación, dado que sus desarrollos temáticos son autónomos. Ni tampoco imaginar que haya ciencias de la educación independientes de la ciencia fundamental correspondiente (V. gr., suponer la sociología de la educación marginada a autónoma respecto de la sociología).

El efecto de la difundida noción que estamos criticando, que plantea la existencia de ciencias “de” la educación, consiste precisamente en asumir que existe un campo conceptual independiente de las disciplinas básicas, que estaría ligado a lo educativo. Es decir, se entiende que la sociología de la educación, la psicología de la educación, etcétera, son áreas específicas, que no resultan aplicación de disciplinas generales a un espacio empírico particular, sino configuran un campo teórico y temático propio.

³ Hemos delineado este proceso en el trabajo “Universidad, modernización y crisis de la razón”, en **Revista Mexicana de Sociología**, noviembre de 1984.

El referido es un espejismo conceptual que tiene enclave socio-histórico material: de hecho, el “campo” (utilizamos la expresión en el sentido de P. Bourdieu, como el “espacio social” regulado que congrega a profesionales que trabajan en un área “institucional” —una función social— común) de los sociólogos de la educación está separado del de los sociólogos, y el de los psicólogos de la educación, del de los psicólogos a secas. Es más: un “sociólogo de la educación” a menudo pertenece al “campo” práctico donde se ubican pedagogos, psicólogos de la educación, etcétera, mucho más que al de los sociólogos mismos. Lo problemático es que el fruto de esta escisión práctico-real, resultado del especialismo moderno y de la organización pragmática de las profesiones, es elevado subrepticamente a la dignidad de principio epistemológico: se supone entonces la existencia de un espacio conceptual propio para los psicólogos de la educación, a los sociólogos de ésta, aparte del pertinente a la psicología o a la Sociología en general. El resultado es muy indeseable, aun cuando lamentablemente muy difundido: según ya la apuntamos, escindir a la aparición de la ciencia de su tronco teórico-conceptual, la cual lleva a la pobreza de la “sociología de la educación” a la “economía de la educación”, pálidas versiones de los avances y los niveles de rigor que sedan en las disciplinas originales.

Por lo antedicho es que afirmamos que debe hablarse de ciencias “aplicadas” a la educación, es decir, de la sociología misma, la economía, etcétera, tomadas en sus más genuinos desarrollos, y derivadas a la temática educativa (a esto debe agregarse la acumulación del **background** previo que derivaciones anteriores han ido generando como “espacio” de la disciplina aplicada). Es este el único modo de rescatar para la discusión sobre educación los mejores análisis de las ciencias contemporáneas, y no parciales referencias y aproximaciones indirectas que pervierten la calidad y el nivel de la intelección.

No es de desconocer, más allá de todo lo dicho, que estos principios que exponemos encuentran un espacio **histórico** con el cual chocan, una oposición que deviene de situaciones reales. No hablemos del “narcisismo” que hiere a quienes desde sus enclaves funcionariales o una precaria ingenuidad quieren interpretar a lo ‘pedagógico’ como autónomo, tal como si esto confiriera mayor dignidad a su tarea.⁴ Vayamos a lo sustantivo, que nos lleva a retomar el hilo del pensamiento expuesto al comienzo: este problema “epistemológico” es en realidad de orden sociopolítico (en este caso tiene razón Lecourt en su crítica a G. Bachelard).⁵ La investigación sobre temas educativos es menos “libre” que la que el Estado puede fomentar en otras temáticas de ciencia social, por la simple razón de que su campo de referencia (y de posible aplicación) es mucho más inmediatamente práctico, y hace directa relación a políticas estatales.

A esto se agrega otra determinación que le está ligada: si se trata de quehacer teórico con referencia práctica inmediata, la operativización establece “**per se**” un campo propicio al pragmatismo, tendiente a relativizar el rigor conceptual y la teoría, para privilegiar lo eficaz. A partir de aquí, los límites conceptuales encuentran en realidad que su continente, aquello que los demarca, está más allá de lo puramente conceptual, y naturalmente **no se resolverá** solo en el plano de la discusión conceptual.

Lo cierto es que este problema ‘de base’ de la producción simbólica sobre la educación hace a su retraso relativo en relación al desarrollo de otras disciplinas sociales, y al hecho de que la ilusión tecnocrática se mantenga allí plenamente presente. Mientras la fe en la razón técnica ha entrado en su eclipse en los países en que tal razón técnica se ha desplegado completamente,⁶ entre nosotros todavía se sostiene con energía, basada en el hecho real de las carencias económicas que padecemos.

Desde este horizonte práctico diferente que vivimos en Latinoamérica es comprensible (pero para nada aceptable) que también a nivel de la conciencia teórica nos encontremos en un plano distinto, que no

⁴ Evidentemente, el camino para que el análisis de lo educativo siga siendo hermano menor de las ciencias sociales, con menguado prestigio ante éstas, es continuar con la postura de su opaca e imaginaria autonomía. El de su superación. pasa por discutir en los más altos niveles con estas disciplinas.

⁵ D. Lecourt. **Para una crítica de la epistemología**. Siglo XXI, México. 1980.

⁶ Son los casos de Alemania, Francia, Inglaterra, Suiza, el norte de Italia. Son excepciones EUA y Japón: si en EUA no se produce (tan claramente) tal crisis es por el dominio rotundo que allí ejerce desde hace más de un siglo el pensamiento pragmático y unidimensional, ligado a la imagen misma de la nacionalidad. En Japón, puede conjeturarse que la existencia de una cultura milenaria opera como parcial ‘contrapeso’ a la presión tecnocrática. Esto no obsta para que la crisis de Europa sea de considerar, por su ubicación histórica y cultural, como la crisis de la racionalidad de Occidente.

‘advierde’ lo que está sucediendo en las sociedades del capitalismo maduro. A la fe en el desarrollo y en la industrialización indefinidas, se corresponde en el plano teórico la posición tecnocrática;⁷ y tal posición, que cree que son racionalizables los medios y procedimientos pero nunca los fines, deja por completo de lado —y desprecia tanto explícita como implícitamente— la reflexión filosófica. Cuando (pareciera que) los problemas centrales de la educación son el aumento de la matrícula, la racionalización del presupuesto, la formación cuantitativa de un alto número de docentes, etcétera, semeja un lujo exótico y formalizante la pregunta por los supuestos últimos de la función educativa, la reflexión sobre el tema de la ideología a “los valores”. Estos, casi habitualmente, se los toma por ya dados, en tanto “sentido común” social a versión particularizada de la política estatal. Pero éste es precisamente el error que va confinando al pensamiento sobre la educación a una serie de mecanismos formales y carentes de contenido, basados en la apología del método y la estadística. Error que no nos permite pensar en torno a problemas que están exigidos por la situación contemporánea, tales como los límites de la racionalidad e intelectualización (tanto en general, como en el caso de lo educativo en particular), desfases entre unicidad discursiva escolar y pluralidad social y política, las rupturas entre el lenguaje escolar y el de los restantes medios de educación de los sujetos (familia, iglesias, medios de comunicación de masas, con sus mutuas contradicciones entre sí), modernidad industrial y administrativa y tradicionalismo cultural en las escuelas y los docentes, etcétera.

Mientras en los países avanzados la filosofía ha regresado con todo vigor, porque la ciencia ha expresado **dramáticamente** sus límites,⁸ entre nosotros caminamos en sentido inverso; filosofía sigue siendo una palabra tildada de “metafísica”, en el peor sentido que se pudiera conceder a esa expresión. Frente a esta tangible inadecuación histórica que padecemos, se hace necesario tratar de no quedar al margen de los “signos de los tiempos” si es que no queremos continuar sorprendiéndonos, dentro de unos lustros, de haber llegado en la teoría y práctica de la educación a resultados estériles que desde hoy son previsibles.

Filosofía, hoy. En primer lugar, es necesario despejar algunos malentendidos. La filosofía está lejos, a la fecha, de ser “especulación”, reflexión “libre” sin asideros empíricos de ningún tipo. Dos incomprendiones existen al respecto. La primera es lado juzgar erróneamente la “reflexión sobre los principios”. Según M. Heidegger (en su opúsculo **¿Qué es eso de Filosofía?**), la filosofía es la conceptualización sobre el serán cuanto tal, sobre la cualidad (fundante) de estar-siendo del ente. Es notorio que no existe otro modo que el acceso propiamente filosófico, no científico, a este tipo de temas. Y esto no es una cuestión de “superioridad” o “inferioridad” de la filosofía ante las ciencias, sino una “otra” manera de enfrentar el método de análisis, ante las exigencias propias del objeto. Pero a su vez, y es este el segundo aspecto a considerar, hoy la filosofía está intrínsecamente ligada a la ciencia social. Tal vez Husserl haya sido el último gran filósofo occidental clásico, que pensaba a la filosofía “por fuera y encima” de las ciencias, como otorgando a éstas su sentido último. Pero el juego ciencia-filosofía es también de vuelta: filósofos como J. Derrida, enormemente alejados de la aceptación del “lugar” social asignado a la ciencia, están fuertemente enclavados en la lingüística, la semiótica, en fin, la ciencia contemporánea. Hoy la filosofía no es “especulación”, sino puesta en juego múltiple de elementos tomados de las ciencias para pensar “más ahila” del horizonte que éstas pueden alcanzar dentro de su finalidad y su método. Por esto, el último Sartre ya no alcanzaba relieve pleno: se trataba, como alguien dúo no sin admiración hacia el gran pensador francés, del “último metafísico”, del nostálgico de la filosofía clásica derivada del cogito cartesiano y los grandes sistemas conceptuales del siglo XIX, que “ignoraba” todavía a las ciencias.

Epistemológicamente, se hace impensable asumir a la ciencia como principio plenamente suficiente de sí misma. Esto sería un contrasentido: existe una meta-ciencia que explica qué es y qué no es ciencia, y qué es lo que se pretende con ella en relación a otras formas de la experiencia y el conocimiento humanos, desde el sentido común hasta la mística. Este aspecto sería largo de desarrollar, pero ha sido muchas veces argumentado; de manera que nos basta con hacer al paso la referencia.

⁷ Al respecto los análisis de la Escuela de Frankfurt son cruciales, siendo paradigmático **El hombre unidimensional**, de H. Marcuse.

⁸ En doble sentido: en cuanto motor y corazón de un desarrollo creciente de las fuerzas productivas que ha llevado a la automatización de los sujetos y sus prácticas, a la vez que a la liquidación creciente de la naturaleza y el equilibrio ecológico: y también como posible vía de salida para esta situación, es decir, como fundamento de una concepción que permita superarla.

No hay, por tanto, fin de la filosofía; ésta retorna necesariamente cada vez que se requiere discutir los primeros principios, en cualquier orden (epistemológico, ético, estético). Lo que sí existe es el fin de una cierta idea de la filosofía: aquella universalizante que ubicaba “a su interior” al conjunto de las ciencias, subordinándolas a su propio método y teoría; o aquella otra posterior, más sutil, que no planteaba un cierto camino de “ida y vuelta” entre ciencia y filosofía, sino que ponía a esta en una preeminencia absoluta, “derivando” hacia las ciencias particulares ciertos principios generales establecidos en el campo de la reflexión filosófica.⁹

Incluso, ante la sociedad postmoderna surgida del mundo industrial avanzado y del desarrollo tecnológico, cabe plantear el estatuto de la problemática filosófica, y el “modo” del pensar filosófico. Si se trata actualmente de enfrentarse a una sociedad fragmentada y “no-totalizable”,¹⁰ si por tanto se requiere un pensamiento de la dispersión y la diferencia, es probable que la filosofía deba aparecer como un quehacer menos especializado, una forma de saber fragmentaria, de intervenciones específicas, segmentadas, sin la pretensión universal que se le adscribió clásicamente: “Su meta es la revelación de la profundidad, y ésta es el concepto absoluto”, proponía Hegel;¹¹ ahora, en torno a la filosofía se congregan esperanzas menos ambiciosas. Que modifican radicalmente, a su vez, la **manera** de hacer filosofía, y la situación del profesional de esta área del conocimiento.

Aquí será útil Gramsci para reubicar al filósofo como un encargado de la recolección sistemática, la conceptualización y recomposición del sentido común de los sujetos sociales (colectivos). Alguien capaz de bucear en la cotidianidad, la religión y el folklore. Pero con una salvedad importante: no se pretenderá un “cerebro colectivo” único para los diferentes sectores populares y subordinados en el conjunto social; La conceptualización propia de la filosofía no pretenderá a la hegemonía alternativa como **un** pensamiento opuesto al poder, que sintetiza diferencias “apaciguándolas”, sino como hilos diferentes, nudos, articulaciones contradictorias de las múltiples manifestaciones, independientes entre sí, de diferentes sectores sociales que propugnan modificar su situación.

Por esto es ya antigua, también, la figuración que se hacía Gramsci de la ideología del bloque social dominante. En el mundo pragmático y eficientista esto ha cambiado radicalmente, y la posición del financista es probablemente bastante más reputada que la del pensador. La hegemonía actual tiene su corazón en los técnicos y los ingenieros, en la máquina, la cibernética, los mecanismos informáticos de control. Los filósofos, hoy, resultan para el bloque hegemónico casi una rémora. Es en el campo de los sectores sociales críticos, que a tientas buscan su precomposición histórica y la redefinición de su identidad y su metodología política, que la filosofía todavía está llamada a tener un rol, el cual probablemente no sea ya (por lo menos inmediatamente) el tradicional de la búsqueda del “momento general”¹².

Filosofía y filosofía de la educación. Los aludidos son dos campos diferentes, prácticamente autónomos. Podría imaginarse que la filosofía de la educación es el sector teórico que los grandes filósofos, dentro de sus sistemas respectivos, otorgaron a la cuestión pedagógica. Pero esto ha dejado de ser cierto desde que, con la modernidad filosófica (Descartes), el tema educativo ya no ha sido visualizado como de importancia por los filósofos, ni como parte de su objeto. De modo que no encontramos, desde el fin de la Edad Media, aquellos grandes discursos que los clásicos de la filosofía griega¹³ (Platón, Sócrates) otorgaban a la cuestión educativa.

⁹ El último gran ejemplo al respecto ha sido la fenomenología, cuya posición sobre la psicología resulta ejemplar, planteada justamente en el momento en que surgía la teoría psicoanalítica. Ver E. Husserl, **Crisis de las ciencias europeas y de la fenomenología trascendental**, según la edición de Folios, México, 1984.

¹⁰ Cfr. J. Lyotard, **La condizone postmoderna**, Feltrinelli, Milano, 1981.

¹¹ Hegel, G. **Fenomenología del espíritu**, Fondo de Cultura Económica, México. 1982, p. 473.

¹² Esa búsqueda ha llenado buena parte de las reflexiones de una de las aproximaciones más ricas a esta problemática, la del marxismo italiano. Esto se ha dado así por la necesidad de articulación de la teoría con las políticas a adoptar por el PCI; ver el debate en varios autores, *Discutir el Estado*, Folios Ediciones. México, 1982. sobre todo las ponencias de B. de Giovanni y G. Vacca.

¹³ La aparente disimetría entre Edad Media y filosofía griega, apunta a que los desarrollos fundamentales hasta esa época fueron recomposiciones, “cristianizadas” de los clásicos griegos: Tomás de Aquino. Agustín de Ipona, etcétera.

Hay algunas excepciones: Rousseau tal vez la más notoria, Gramsci, el mismo Nietzsche;¹⁴ pero la educación no es, desde que el “cogito” y el problema del conocimiento se enseñorearon de la reflexión filosófica, un aspecto incluido en la problemática de ésta.

Tampoco la filosofía de la educación es una “aplicación”, por otros pensadores, de los grandes temas y preguntas de la filosofía, “hacia” el campo educativo. Lo que históricamente se ha llamado “filosofía de la educación” es un espacio autónomo en relación a la filosofía. Su campo ha sido, tradicionalmente, el de la discusión de cuáles son los valores fundamentales que la educación debe transmitir y cuáles son los métodos a utilizar en relación, sobre todo, al “niño”, objeto tradicional de la acción (y por tanto de la reflexión) educativa.

De tal modo, ese campo que incluye a Hebart, Spranger y Montessori, en etapas relativamente recientes. o a Quintiliano, Fröbel y Pestalozzi en anteriores y diferentes etapas del pensamiento, es un campo específico en el cual han resonado como un eco las grandes problemáticas filosóficas, pero en el que éstas no han intervenido. La libertad del niño, la disciplina para con él, el considerarlo un “hombre-en-pequeño” o un momento peculiar y diferenciado en relación al desarrollo adulto, se han discutido en un espacio conceptual y de preocupación propia, que muy poco tiene que ver con la filosofía.

Esta separación”, como es de suponer, no resulta absoluta. Además de los autores que frecuentaron ambos campos, ligando en ellos sus ideas (otro caso de importancia es Dewey), se debe señalar la existencia de un **suelo** histórico común, que al condicionar a los dos campos, los ligaba en cierto nivel de abstracción. La influencia del maquinismo, de la revolución francesa o de las guerras, operaba a la vez sobre filósofos y “filósofos de la educación”¹⁵. Finalmente, los grandes hitos y obras cumbres de la filosofía, aun cuando no siempre se los tomase en cuenta explícitamente, proponían un cierto “horizonte” de lecturas de las temáticas de filosofía de la educación.¹⁶

Aún a la fecha, si bien por las razones que hemos expuesto, la expresión “Filosofía de la educación” prácticamente no se utiliza (nadie querría asumir el descrédito “acientífico” de ser considerado filósofo); la cuestión permanece. Aquellos que hacen “filosofía sobre la educación” padecen serias deficiencias en su formación filosófica, y creen que basta con la referencia “puramente educativa” o la remisión a la práctica para validar sus posiciones. Cuando los filósofos profesionales hablan de educación, por su parte, no pueden evitar la externidad a las cuestiones propiamente educativas, aun cuando sus supuestos y conceptos en general sean más rigurosos que en los señalados anteriormente.¹⁷

Podemos, a riesgo de hacerlo con cierta brevedad y de la necesidad de ahondamientos posteriores, aventurar dos conclusiones fundamentales. La primera es que para la filosofía de la educación” resulta aplicable el principio que hemos expuesto en torno a la sociología o la psicología de la educación: es fundamental basarse en la filosofía a secas, y aplicarla a los temas educativos. La filosofía **debe llegar a la** educación sin

¹⁴ En el caso de Nietzsche, a través de una obra que, como resultaba esperable por el poder disruptivo de su autor, es prácticamente ignorada: Sobre el porvenir de nuestras escuelas (Tusquets, Barcelona).

¹⁵ Naturalmente, podría argumentarse que esos acontecimientos también incluyeron a los físicos, y eso no acerca filosofía y física. La determinación común” tiene que ver con una influencia que se despliega hacia campos diferentes pero contiguos.

¹⁶ Los paralelismos y disonancias de estos dos itinerarios serían objeto de una investigación específica que, hasta donde tengo conocimiento, aún no se ha realizado.

¹⁷ Muy ilustrativa resulta al respecto la recopilación de William O’Neill, **Polémicas sobre educación**, Concepto, México. 1979. Allí, el debate entre dos “prácticos” de la educación, A. Neill —el director de la célebre experiencia de Summerhill— y M. Montessori, hijo de la gran educadora italiana, es una curiosa muestra de la riqueza de las experiencias prácticas a las que se hace referencia, y la pobreza de la conceptualización. Esta —que se mueve en torno a la discusión de si lo principal a ofrecer por la escuela es libertad para el desarrollo del niño o libertad para el aprendizaje, como aspecto privilegiado de ese desarrollo— no va mucho más allá del sentido común. No cometeremos el esperable vicio idealista de creer que una buena conceptualización es mejor que una buena práctica; tampoco el de suponer que tal conceptualización precede a la práctica. Es en los hechos donde se juegan los dramas y los destinos humanos. Pero si podemos exigir obtener los mejores resultados conceptuales de esas prácticas, para aprender de ellas. Del “otro lado” el artículo de Susan Sontag, sugestivo y cuidado (en relación al problema del arte y la formación de la sensibilidad) ofrece principios generales que luego hay que “bajar” hasta la educación. Quizá lo más equilibrado en ese libro sean los ácidos análisis de P. Goodman sobre la escuela.

mediaciones, para pensar los problemas del sujeto, del Estado, de los valores. El **background** específico representado por aquello denominado “filosofía de la educación” tendrá que ser recuperado, y releído, desde las ciencias sociales y la filosofía contemporáneas. Hay aspectos que rescatar de allí; pero tienen que ser reinterpretados, dado que en considerable medida sus preguntas han sido respondidas por posteriores desarrollos de las ciencias.¹⁸ Pero, ésta es la tesis central, no puede asumirse, como podría hacérselo desde el sentido común, que el lugar de la filosofía en los problemas educativos responda a la “filosofía de la educación”, hoy en su mayoría superada. Ese lugar le reclama la filosofía a secas, la cual, más allá de agorerías a menudo ingenuas aunque se supongan “científicas”, goza de buena salud y tiene mucho que decir ante las encrucijadas ideológicas e históricas de nuestro tiempo. La segunda conclusión es que la “ligazón” de filosofía y educación es problema de los educadores mismos. No podemos esperar que los filósofos se encarguen del tema: tanto porque es improbable que lo hagan, como por el hecho —este sí sustantivo— de que desconocen los problemas específicos a que se enfrenta la educación. No necesitamos, entonces, filósofos dedicados a temas educativos, sino que se trata de un procedimiento muy diferente; desde la **interioridad** de la práctica de la educación (y de la investigación que la conceptualiza, la cual no necesariamente se realiza por los mismos “prácticos”, como algunos “analistas” educativos pretenden últimamente. Problema que se liga a la dilucidación de las posibilidades de movilización —pero también las limitaciones conceptuales— de la investigación-acción) será que se configurará el espacio propio de reflexión, el objeto de análisis, y el lugar que la filosofía debe ocupar allí para esclarecer algunos de los temas centrales de la educación contemporánea.

Es en esta “diseminación” entre los sujetos de la actividad concreta que la filosofía podrá reencontrar su sentido y dignidad históricas, en torno, en este caso, a los problemas de la educación. No ya en la universalización pretensión de otorgar la plenitud del sentido, sino en el esclarecimiento parcelario, en la indicación localizada, en el lento trabajo de lo negativo que rompa las apariencias de transparencia en que se desenvuelven habitualmente la práctica y la conciencia.

¹⁸ En sentido propio, va no se hace filosofía de la educación’ porque sus temas han sido mayoritariamente absorbidos y explicados desde las ciencias sociales. Sin embargo, no dejan de tocarse temas filosóficos sin la rigurosidad propia de la filosofía, desde Neill a Freire, y muy especialmente en el campo de la educación llamada “no-formal” y la denominada “popular”, donde suele imponerse un confuso humanismo poco preocupado por la validez de sus postulados.

**PEDAGOGIA Y/O CIENCIAS DE LA EDUCACION:
UNA POLEMICA ABIERTA Y NECESARIA**
Juan Carlos GENEYRO¹

1. **La polémica.** La discusión sobre el **status** científico de la pedagogía, pese a su actualidad, tiene una dilatada trayectoria y una considerable producción teórico-metodológica. De manera incipiente se encuentra ya en el Renacimiento, originada por las reacciones contra una pedagogía escolástica y, poco después, por la fractura iluminista entre la razón y la fe.² En forma sistemática y creciente —tanto en términos de polémica como de proposiciones— la problemática arranca explícitamente hacia fines del s. XVIII y principios del s. XIX. Herbart es uno de los primeros que postula una **ciencia pedagógica o ciencia de la educación**. En su concepción, dicha ciencia debía apoyarse en la ética y la psicología, en la que la primera de éstas aportaba los fines para desarrollar la moralidad del niño y la segunda el conocimiento de los caracteres evolutivos del pensamiento, necesaria para fundamentar la práctica docente y la educativa.³

También en el s. XIX y desde otra perspectiva, el desarrollo de la propuesta positivista para la sociología como ciencia irradiará su impronta a otros campos disciplinarios, mismos que hoy se denominan ciencias sociales o humanas. De ahí que la educación, como objeto de estudio en el que convergen muchos de dichos campos disciplinarios, reflejará paulatinamente los efectos de dicha influencia. Si las ciencias sociales van adquiriendo autonomía respecto de la tutela filosófica merced al paradigma positivista, las ciencias de la **educación serán una consecuencia** de dicho proceso, en cuanto a su configuración autónoma respecto de la pedagogía. Ello no implica afirmar, en uno u otro caso, que las ciencias sociales y las ciencias de La educación se hayan desarrollado siempre bajo esa impronta positivista, pero sí reconocer en su génesis dicha impronta.

En América Latina, a partir de la segunda mitad del s. XIX, la consolidación de los estados nacionales presenta claras manifestaciones de la influencia positivista, tanto a nivel de las políticas educativas como de las propuestas curriculares.⁴ Comte y Spencer, incluso el propio Herbart, incidirán más efectivamente que Rousseau, pese a ser un exponente principal en la configuración del ideario para la emancipación. En todo caso será después, con los principios de la “escuela nueva”, cuando su concepción educativa tenga una mayor vigencia. Pero importa aquí destacar que, merced a la influencia positivista antes apuntada, se plantea en esa época y en dichos estados nacionales una formación cívica y laica, paralela a una educación científica más acorde con el ánimo de orden y progreso que desean imprimir en la dinámica social.

Esta propuesta global de una formación cívica y una educación científica pone en tela de juicio, sin duda, los supuestos y las intenciones omni-comprendidas que sostenía la pedagogía escolástica. El estudio científico del “hecho” educativo no tardará entonces en postularse como una necesidad perentoria. Pero dicha necesidad, tanto en términos teóricos como prácticos, no estará exenta de opiniones encantadas respecto de la reconversión epistémica de la pedagogía y, posterior y consecuentemente, respecta de las ciencias de la educación como opción más legítima para el estudio de un proceso complejo y diverso en sus manifestaciones como lo es el proceso educativo.

Generalmente quienes han reivindicado una reconversión epistémica de la pedagogía, en oposición a la concepción escolástica, optaron generalmente por postular **una ciencia de la educación**, antes que hablar de ciencias de la educación. Así, por ejemplo, Herbart y Dewey. En este sentido Durkheim es una excepción porque, como veremos, reserva para la pedagogía —aún enfatizando la pertinencia de constituir una ciencia de la educación— un papel protagónico en la reflexión crítica y prepositiva de la educación como fenómeno

¹ Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional

² Véase, por ejemplo, Garin, E., **La educación en Europa**, Critica-Barcelona, Grijalbo. 1987.

³ Puede consultarse a Escolano, A., *Las ciencias de la educación, reflexiones sobre algunos problemas metodológicos*”, en **Epistemología y educación**, Salamanca, Sígueme, 1976. En esta misma obra, el artículo de Quintanilla, M. A.” El estatuto epistemológico de la teoría de la educación”.

⁴ Entre tantos otros han analizado esta cuestión, desde distintos enfoques, autores tales como Tomás \Tasconi Ricaute Soler, Leopoldo Zea, etcétera. Un análisis sintético de las tesis conteanas está expuesto en mi artículo: “Los fundamentos axiológicos de la ciencia social y sus implicaciones educativas: A. Comte. E. Durkheim y T. Parsons”, en la revista **pedagogía**, de la Universidad Pedagógica Nacional, México, no. 2, 1984.

histórico-social. Por su parte, quienes han optado por reivindicar **las ciencias de la educación**, relegan generalmente a la pedagogía a un **status** impreciso: en el mejor de los casos homologable a una filosofía de la educación que, siempre hablando de tendencias, no coadyuva al “conocimiento científico” de la misma. Algunos otros, por obra y gracia de una ortodoxia semántica que a mi juicio soslaya las indudables aportaciones de la pragmática, la circunscriben a una metodología de enseñanza.

La polémica, a menudo, se plantea entre posiciones irreductibles que dejan de lado o subestiman problemáticas y situaciones de las prácticas educativas concretas, muchas veces no tan claras y precisas como lo pretenden una u otra de esas posiciones irreductibles. Pero si cabe aquí apuntar que la discusión sobre si la pedagogía es o no es una ciencia, conlleva **determinar qué se entiende o debe de entenderse por ciencia**. Entonces, ya excediendo la especificidad de dicha cuestión, se aborda otra no menos discutida y compleja que atañe a las ciencias sociales en general. Polémica de la que no salen indemnes tampoco aquellas ciencias que el sentido común considera “libres de toda sospecha”, es decir las ciencias exactas y naturales. En ese contexto, entiendo que la discusión sobre el título epistémico de las disciplinas que tópicamente podemos denominar “ciencias sociales” (¿y cuáles no lo son?), nos ubica en el umbral de la polémica al interior mismo de las ciencias **de la educación**.

Tanto la filosofía como las ciencias sociales han estado siempre expuestas y dispuestas a la confrontación teórico-metodológica relativa a qué debe entenderse por conocimiento científico. Problema articulado, entre otros, a los de la racionalidad, la verdad, la verificabilidad, la predictibilidad, la causalidad, etcétera. Y a uno más, principal a partir sobre todo del s. XIX: el de la relación entre conocimiento científico a teórico, sentido común a conocimiento pre-teórico y prácticas concretas.⁵ Sabemos que la impronta que irradia el positivismo en las ciencias humanas y sociales suscito, en ese mismo siglo y en el actual, reacciones contra los sesgos más pronunciados de esa corriente, en virtud de que la relación sujeto-objeto de conocimiento no podía concebirse idéntica a la que caracterizaba entonces a las ciencias física-naturales.

Como ya he señalado, la legitimidad de estas críticas no implica desconocer que esa corriente positivista completó el proceso emancipatorio de las diversas ciencias respecto de la filosofía. Y he sugerido que habría que confirmar si, de la misma manera, ella incidió también para que posteriormente ocurriera algo similar en cuanto a las “ciencias de la educación”, que estaban hasta entonces subsumidas en la pedagogía escolástica. Ahora bien, las reacciones que de una u otra forma reivindicaron caracteres distintivos para las ciencias humanas y sociales se produjeron en diversos campos: rápidamente, a título de ejemplos, se nos aparecen nombres como los de Dilthey, Spranger, Bergson, Weber, Freud, Dewey, Mead, Manheim e incluso el propio Durkheim.

En este sentido, así como muchas de las corrientes pedagógicas están articuladas a las de la filosofía y a las de algunas ciencias sociales (pongamos por caso Durkheim y Dewey), sería conveniente indagar como repercuten esas polémicas de la filosofía y las ciencias sociales —mucho más estudiadas—, al interior de la polémica sobre el status de la pedagogía y de las propias ciencias de la educación. Nuestro artículo apunta en esta dirección al interesarse por una polémica que considero abierta y necesaria; misma que no solo se expresa en términos teóricos, sino también en términos académico-institucionales y, por ende, de formación y titulación profesional.⁶ Se sigue que ella subyace también en una diversidad de prácticas docentes específicas y educativas en general. Por eso aquí pretendo analizar sucintamente la posición pragmática en dicha polémica, pues considero que ella puede proporcionar criterios y sentidos para una reflexión sobre las concepciones que confrontan sus legitimidades epistémicas y sus propuestas concomitantes, mismas que en buena medida concurren y configuran un campo de estudio y de trabajo.

2. **Durkheim.** Émile Durkheim no fue en sentido estricto un exponente cabal del pragmatismo y sin embargo en él pueden encontrarse, incluso en su concepción de la pedagogía como teoría-práctica,

⁵ Sobre esta cuestión, pueden consultarse básicamente dos libros: uno, de H. Von Wright, **Explicación y comprensión**. Alianza Editorial. Madrid, el otro, de J. Habermas, **La lógica de las ciencias sociales**, Tecnos, Madrid. 1988.

⁶ Así coexisten, por ejemplo, títulos de licenciado en pedagogía, licenciado en Ciencias de la Educación, licenciado en Filosofía y pedagogía, o en Filosofía y Ciencias de la Educación, etcétera. Pese a esta diversidad de títulos, los respectivos planes de estudios suelen apelar a disciplinas similares y pretenden habilitar para un mismo campo de actividad profesional.

perfiles básicos de dicha corriente, en particular de la que propugna Dewey.⁷ Vayamos por partes. Dije antes que a menudo quienes han planteado la necesidad de configurar una **ciencia pedagógica** han desestimado, a la vez, considerar la posibilidad de constituir unas “ciencias de la educación”. También entonces, apunté que Durkheim, al mismo tiempo que destaco la necesidad de fundar una ciencia de la educación, concibió a la pedagogía como una teoría-práctica, igual de imprescindible que la primera para el análisis y la orientación de las actividades educativas. De hecho, para establecer la distinción y la competencial de cada una de ellas fue menester para este autor partir de una visión de qué debe considerarse como teoría (ciencia) y qué como práctica (o arte) Pero adelanto que su concepción de la pedagogía como teoría-práctica alude a una **racionalidad pragmática**, que integra dos sentidos normativos: uno científico, explicativo e instrumental y otro ético, teleológico y sustantivo. Y en ambos sentidos dicha racionalidad es prepositiva, antes que definitiva y autónoma de las condiciones, necesidades y consecuencias de las prácticas. Veamos pues cómo caracteriza Durkheim cada una de estas formas de conocimiento, de práctica y de reflexión.

- 2^a. La ciencia se ocupa **de lo que es, no de lo que debe ser**; estudia lo que de alguna manera es empíricamente observable: refiere a hechos adquiridos, presentados a la observación, que pueden ser identificados en el lugar que ocupan dentro del complejo real y ser conocidos en sus manifestaciones objetivas. Una ciencia se constituye como tal si, entre otras condiciones, configura como objeto de estudio un conjunto de “hechos” que acrediten una cierta homogeneidad de caracteres genéricos, no abarcados aún por otra ciencia. Excepto en las ciencias sociales, donde los hechos que estudian unas u otras se inter-penetran continuamente y es necesario, advierte, que también las ciencias respectivas adopten esa característica. De ahí que, por ejemplo, postulara que el conocimiento sociológico requería complementarse con el psicológico. Advertencias o recaudos que muchos suelen desconocer o ignorar de las tesis durkheimianas.⁸ En su propuesta, las ciencias estudian los hechos “para conocerlos y nada más que para conocerlos, de un modo absolutamente desinteresado”. Concepción mediante la cual se aproxima ala respectiva de Weber en su ensayo sobre “la ciencia como vocación”. Empero, este énfasis durkheimiano respecto al cometido de la ciencia no se agota aquí, pues también señala que la ciencia no persigue un conocimiento ocioso de la realidad, sino que debe orientarse a la construcción de conocimientos destinados a la resolución de los problemas que afrontan los hombres en sus prácticas concretas. Transcribo un párrafo de su obra, pertinente a esta aseveración: “...por el hecho de que nos propongamos estudiar ante todo la realidad no se debe deducir que renunciemos a mejorarla: estimaríamos que nuestras investigaciones no merecerían la pena si no hubieran de tener más que un interés especulativo. Si separamos con cuidado los problemas teóricos de los problemas prácticos, no es para abandonar a estos últimos: es, por el contrario, para ponernos en estado de resolverlos mejor.”⁹

En esta dicotomía ciencia-práctica se encuentra una particular concepción dialéctica del conocimiento. En el momento de la construcción del conocimiento científico, el investigador parte del “conocimiento vulgar o práctico”, de sus conceptos y nociones; es a través de la observación de los hechos (en sus manifestaciones más objetivas y genéricas) y de la aplicación del principio de causalidad, que determina si tal concepto o noción refiere efectivamente, y sin ambigüedad, a un conjunto de hechos y/o a sus relaciones o sí, por el contrario, es necesario crear, “en términos nuevos y especiales”. Pero originado el conocimiento científico de la realidad, éste ni se agota en sí mismo ni queda sustraído o ajeno de aquella, vuelve necesariamente a la realidad a través de la práctica. Breves párrafos —contiguos al anterior— ilustran sobre la circularidad de su concepción: (la ciencia) no permanece encerrada en el cerebro de aquellos que la conciben y no resulta verdaderamente **operante** más que con la condición de que se **comunique** a los demás hombres”¹⁰.

⁷ Entre otros, pueden consultarse Steven Lukes, en E. **Durkheim; su vida y su obra**. C.I.S./Siglo XXI. España, 1984. En términos pedagógicos la relación entre ambos es tratada en parte por G. Avanzini, en *La pedagogía del siglo XX*, Narcea. España, 1982. También por F. Ravaglioli, en **Perfil de la teoría moderna de la educación**, Grijalbo. México. 1984. Desde otra perspectiva, véase Moore, T. W.. **Introducción a la teoría de la educación**, Alianza Editorial, 1987.

⁸ La necesidad de un trabajo interdisciplinario es expuesta por Durkheim en **La división del trabajo social**, Akal, España, 1982, pp.432-433. Respecto del vínculo entre sociología y psicología, puede verse el punto en S. Lukas. **op. cit.**, consultando el índice temático.

⁹ E. Durkheim. **op. cit.**, p. 41.

¹⁰ E. Durkheim, “Pedagogía y sociología”, Sígueme, Salamanca. 1976. en **Educación como socialización**. p. 147.

“En estas condiciones ya no se puede afirmar que el pensamiento es inútil a la acción. Entre la ciencia y el arte (práctica) ya no existe ningún abismo, **sino que se pasa de la una a la otra sin solución de continuidad**. Es verdad que la ciencia solo puede descender a los hechos por conducto del arte, pero **el arte no es más que una prolongación de la ciencia**”¹¹.

Si se recuerda que la propuesta científica (teórica) es útil para nuestra intervención en la realidad y que, según la situación a la que se aboca nuestra actividad, aquella es o puede ser modificada, la relación entre teoría y práctica deviene íntima y necesaria. En ese proceso la comunicación adquiere un papel relevante, no solo en la difusión del conocimiento científico sino también en su propia construcción.

- 2b. La palabra “arte” debe reservarse, según el autor, a la “práctica pura”; es un complejo de modos de obrar adaptados a unas finalidades específicas, que no supone necesariamente y siempre la reflexión en su configuración y ejercicio. Más aún, dirá que “...no existe un solo arte en el que todo sea reflexión.” En otras palabras, el uso de saberes técnicos no supone siempre reflexionar sobre los conocimientos científicos involucrados en ellos. De esta manera, llama por ejemplo arte político ala sagacidad de un hombre de Estado o de partido político, experto en el manejo de los asuntos públicos. Mientras que, por ejemplo, las obras de Platón y Aristóteles más que ser productos directos de dicho arte hay que clasificarlas como teorías-prácticas. Del mismo modo, arguye que no puede decirse que Rousseau haya sido un experto en el arte de la educación sino que, más bien, fue un sujeto que reflexiono sobre la realidad social de su época y propuso una teoría-práctica para la educación. Veamos, pues, como caracteriza a este tipo de teorías.
- 2c. En vez de actuar sobre las cosas o sobre los seres, según unas prácticas determinadas (arte), este tipo de teorías-prácticas reflexionan sobre esos modos de proceder (asentados en conocimientos científicos o de sentido común) de los sujetos involucrados en ellas. No para explicarlos científicamente sino para valorarlos, para indagar si son lo que deberían ser y ponderar si no son susceptibles de modificaciones o sustituciones por otros, más efectivos respecto de los fines que se persiguen.

Pero además, en tanto que los fines están sujetos a las condiciones y necesidades sociales, históricamente determinadas, estas teorías tienen que reflexionar sobre los propios fines en su actualidad y pertinencia. Para Durkheim los fines o ideales que orientan una práctica tienen que ser **definidos**, pero esta condición no supone concebirlas como definitivas. Entre otros, hay un argumento principal en su posición, al polemizar tanto con Rousseau como con Kant: la naturaleza humana se constituye y expresa psico-socio-genéticamente y, por ende, la “racionalidad” no es una categoría o facultad **a priori** e incondicionada. El “deber ser” no es una utopía prescrita y cerrada sino que se configura y significa como tal por la praxis humana, que es histórica y concreta.

Las normatividades de índole científica o ética están sujetas al cambio que, generalmente, no está exento de conflictos.¹² Estas reflexiones, las que constituyen las teorías prácticas, son combinaciones de ideas, no de actos, y en tanto tales se aproximan a la ciencia. Precisamente para no ser meras divagaciones tienen que apoyarse en conocimiento científico. Pero en virtud de que pretenden establecer qué opciones teleológicas y procedimentales son más convenientes para la educación, poniendo por caso a la pedagogía, se vinculan con la práctica: tratan de acciones, aunque no son acciones, pero si configuran programas de acción que apelan, como dije, a conocimientos científicos y técnicos para su formulación. Hasta en tanto se constituyera **la ciencia de la educación**, a su juicio y en su época aún muy incipiente, la pedagogía debería de sustentarse en la historia, la sociología y la psicología.

La pedagogía es, pues, bajo este enfoque, un **conjunto de proposiciones teórico-metodológicas destinadas a la orientación y realización del proceso educativo**. La elaboración de dicho complejo propositivo tiene que sustentarse en conocimientos científicos que brindan las distintas ciencias en general y la sociología, la historia y la psicología en particular. Cuando estuviera desarrollada la ciencia de la educación, ésta pasaría a

¹¹ E. Durkheim, **Las reglas del método sociológico**, Akal, Madrid, 1985, p. 73.

¹² Así por ejemplo, en sus **Lecciones de sociología**. Shapire. Buenos Aires, 1966. Durkheim sostiene que de los conflictos entre el Estado y los diferentes grupos de la sociedad política surgen los derechos individuales. Del mismo modo, en **El suicidio**, otra de sus obras clásicas, afirma que toda sociedad que cambia presenta siempre conflictos.

ser su soporte principal. Pero conviene advertir aquí cuál es el objeto de estudio que legitimaría para Durkheim la constitución de dicha ciencia. Es decir, según los requisitos que plantea para la constitución de una ciencia, cuáles serían los “hechos educativos” que puede configurar su objeto de estudio: son aquellos hechos referidos a las génesis de los sistemas escolares y los que se derivan de su funcionamiento. Donde entonces quedarían integrados conocimientos históricos, sociológicos, económicos, etcétera. Desde este punto de vista, puede interpretarse que Durkheim concibe una **ciencia de la educación** —antes que ciencias de la educación— interrelacionada tanto con la pedagogía como con diversas ciencias sociales. Ya he apuntado, y conviene aquí reiterarlo, su llamado a un trabajo interdisciplinario de dichas ciencias y de la pedagogía, ahora agrego, en virtud de las características del objeto común de estudio y reflexión al cual concurren, aunque lo hagan con distintas dimensiones teórico-metodológicas.

Como puede apreciarse por todo lo expuesto hasta aquí, la necesidad de una ciencia de la educación presupone en Durkheim un importante lugar y cometido para la pedagogía. Concibiéndola así, le devuelve a ésta un status minado por las críticas del positivismo y, a la vez, la sustrae de un padrino contrario a éste, escolástico y omni-comprensivo. De este modo, le adjudica una función muy similar a la que plantea Dewey para la “filosofía y ciencia de la educación”: esto es, una función de reflexión e integración de conocimientos articulados con las experiencias que deparan las prácticas concretas, con el fin de proponer no solo posibles problemáticas y sugerencias para la actividad científica, sino también para ofrecer fundamentación y sentido a las actividades de los hombres (o si se prefiere, a la praxis). La pedagogía, así entendida, se diferencia notoriamente de aquella otra concepción que le adjudica un saber omnicomprensivo y autosuficiente. Al mismo tiempo, pretende neutralizar los posibles afanes hegemónicos de una u otra de las ciencias que convergen en dicho proceso.

De lo expuesto, apunto aquí las notas que considero más sugerentes de las tesis durkheimianas:

- Su visión pragmática de la teoría y del conocimiento científico, junto con su llamado a un trabajo interdisciplinario en las ciencias sociales.
- Su concepción de la pedagogía como teoría-práctica, que refiere a una racionalidad pragmática; misma que, contra lo que comúnmente se cree, dista de ser equiparable a un utilitarismo sesgado, pues va mucho más allá de una racionalidad instrumental.¹³ Su racionalidad pragmática, como la del propio Dewey, supone —antes y después— axiomas éticos (igualdad, solidaridad, justicia, libertad), que deben de sustentar a la acción inteligente que articula **medios** y fines. En otras palabras, la racionalidad instrumental es necesaria pero no suficiente para orientar la praxis. Presupone un marco ético que le imprime un sentido sustantivo y sin el cual todo conocimiento científico pierde legitimidad en sus aplicaciones prácticas.
- Relacionado con el punto anterior, su planteo de que para sus efectos prácticos el conocimiento científico debe ser **comunicado** a todos los hombres. Coadyuvar a la calidad de los “estados de opinión” es uno de los sentidos principales que reconoce para la ciencia, pero, al mismo tiempo, previno que el “sofisma de la ciencia” no es menos peligroso que el “sofisma de la ignorancia”. A diferencia de Comte, evito adjudicar a quienes detentan o concentran el conocimiento científico una legitimidad indiscutida para decidir sobre su uso y usufructo.
- Su esfuerzo para dilucidar competencias e interrelaciones entre la pedagogía y las ciencias sociales, que nos ayudan en una tarea similar respecto de la primera y las “ciencias de la educación”, si se acepta esta nomenclatura. En nuestra opinión, ámbitos disciplinarios específicos de las ciencias sociales y humanas, necesariamente interdependientes.
- Su ductilidad manifiesta para no fijar límites formales y precisos entre la teoría y la práctica, que contribuyen a evitar reduccionismos de uno y otro sino, en lo que atañe a una excesiva y rígida formalización de la especificidad de funciones. Durkheim previno acerca de un posible malentendido que conviene recordar: la **especificidad de funciones no implica necesariamente** la exclusividad **en el ejercicio de las** mismas. Una diferencia principal que él encontraba entre las

¹³ Recientemente se ha publicado en castellano, de J. Habermas, su **teoría de la acción comunicativa**, por Taurus. Madrid. 1987. En su segundo tomo, este autor sostiene que Durkheim, junto con G. Mead, constituye un antecedente fundamental para el cambio de paradigma y replanteo de la teoría weberiana de la racionalización, con vistas a su teoría de la acción comunicativa. Si se analiza la propuesta de Durkheim para la democracia, que aborda específicamente en sus **Lecciones de sociología**, puede apreciarse la impronta pragmática que imprime a la misma.

funciones de los organismos biológicos y aquellas que desempeñan los hombres en uno u otro ámbito de la sociedad.¹⁴ La especificidad de funciones en uno u otro campo de actividad (teórica y/o práctica) no implica una imposibilidad definitiva de ejercer otras distintas de esas específicas. Toda formación que habilita para un determinado campo de trabajo nunca es cerrada y fija, en múltiples y sucesivas prácticas se reconfigura constantemente. No obstante, también advierte que la competencia acreditada en un ámbito específico no garantiza “**per se**” que ella habilite indiscriminadamente —con la misma calidad de dominio teórico y/o práctico para cualesquiera otras funciones. Ello depende del tipo de reflexión y de práctica, de la comunicación y la cooperación interindividuales. En la polémica que nos ocupa, estas observaciones coadyuvan a dilucidar por qué no siempre las producciones pedagógicas, o de una u otra ciencia de la educación, surgen de sus respectivos ámbitos y especificidades establecidos formalmente.

3. **Dewey.** Él para muchos “último gran pedagogo” de este siglo, J. Dewey, abordó el análisis de **la ciencia de la educación** en un ensayo que ha sido traducido al castellano con ese título.¹⁵ En dicho ensayo, Dewey opta por una significación “flexible” del concepto de ciencia, ya que si se usa en un sentido restringido (disciplinas que pueden establecer “resultados exactos” por métodos rigurosos de demostración), solo quizá la matemática podría merecer tal denominación. Esa concepción flexible de la ciencia permite incluir todas aquellas disciplinas que “ordinariamente” se consideran como ciencias. De este modo lo decisivo para distinguir este tipo de conocimiento radica en los métodos y las actitudes con que éste se lleva a cabo: “...la ciencia significa, creo, la existencia de métodos sistemáticos de investigación que, cuando se dirigen a estudiar una serie de hechos, nos ponen en condiciones de comprenderlos menos azarosamente y con menos rutina”¹⁶.

Bajo esta concepción es que incluye en dicha categoría a los estudios sociales y se plantea la posibilidad de una **ciencia de la educación**. A lo largo de una serie de consideraciones podremos perfilar sus ideas respecto de la misma. Una de ellas, relacionada con la lectura del párrafo anterior, es que al referirse a “métodos sistemáticos”, Dewey no restringió éstos a los utilizados por las ciencias físicas y naturales. En el ensayo antes citado señala, poco después, que en el surgimiento de una ciencia es posible que se apele a métodos e instrumentos de investigación de ciencias ya desarrolladas, pero que una constitución consolidada se alcanza cuando esa nueva ciencia ha podido configurar metodologías propias. Del mismo modo, en su **Libertad y cultura**,¹⁷ advierte que una homologación metodológicas de ese tipo conlleva un mecanicismo determinista ajeno a la índole de los objetos de estudio de las ciencias sociales.

Esta prevención no implica para el autor desestimar los criterios generales que sustentan el trabajo científico en esos otros campos, tales como: construcción de conceptos e hipótesis **operantes**, tanto en el proceso de investigación como en la verificación y aplicación de los resultados que ese proceso arroje; confrontación de teorías y argumentos, sujeta en última instancia a la comprobación empírico-práctica de sus afirmaciones; revisión periódica y abierta de principios y leyes aceptados por la comunidad científica respectiva, reajustes conceptuales y metodológicos a partir de nuevas problemáticas surgidas en el campo de trabajo, etcétera. Precisamente, es a partir de dichos criterios que Dewey insiste en la necesidad de abordar los asuntos sociales (económicos, políticos, educativos, morales) “científicamente”, al igual que las ciencias físicas y naturales abordan sus respectivos campos de conocimiento. Pero más que pretender así la adopción de una determinada metodología de investigación, persigue enfatizar qué tipo de actitudes y de prácticas de trabajo hay que adoptar para ese cometido. En este sentido, en **El hombre y sus problemas** argumenta que: “La ciencia se ha abierto paso liberando, no suprimiendo en los individuos, los elementos de variación, invención e

¹⁴ Esta distinción se encuentra en la división **del trabajo social**, *op. cit.*, pp. 389 y ss. En uno de estos párrafos afirma que: El individuo no está obligado por sus orígenes a seguir una carrera especial: su constitución congénita no lo predestina necesariamente a una función única, haciéndole incapaz para cualquier otra, ya que no recibe de la herencia más que predisposiciones muy generales, muy flexibles por consiguiente, y que pueden tomar formas muy diversas... (más adelante) ...Ahora bien, de todos los medios que existen, no hay más complejo que el medio social: es, pues, absolutamente natural que In especialización de las funciones sociales no sea definitiva como la de las funciones biológicas..

¹⁵ J. Dewey. **La ciencia de la educación**, Losada. Argentina. 7ª ed., 1968.

¹⁶ *Ibidem.* p. 12.

¹⁷ J. Dewey. **Libertad y cultura**. UTEHA. México, 1965. En esta obra advierte: “la asimilación de la ciencia humana a la ciencia física representa solamente otra forma de lógica absolutista, de absolutismo físico”, p. 171.

innovación... la autoridad de la ciencia deriva y está fundada sobre la actividad colectiva, organizada cooperativamente. Aun cuando las ideas de algunas personas han presentado momentáneamente una divergencia con las opiniones generalmente aceptadas, el método utilizado en la ciencia ha sido un método público y abierto que ha tenido éxito, y ha podido tenerlo solo por su tendencia a producir consenso y la unidad de opiniones entre los que trabajan en un mismo campo.

Cada investigador científico, aun cuando se aleje muy abiertamente de las ideas corrientes, depende de los métodos y conclusiones que constituyen una posesión común y no una propiedad privada, aunque todos esos métodos y conclusiones en un principio hayan sido por algún tiempo producto de la invención individual. La contribución aportada por el investigador se prueba y se desarrolla colectivamente. En la medida que recibe confirmación por el trabajo colectivo, se transforma en parte del fondo común de la riqueza intelectual¹⁸.

Por ello es que Dewey define a la ciencia como la inteligencia organizada colectiva y cooperativa. Noción que se vincula a lo que, siguiendo a B. Russell, llama “temperamento científico”. Dicho **temperamento científico** es cauto, experimental y gradual, no cree conocer toda la verdad ni que todo su conocimiento sea completamente verdadero; acepta el supuesto de que tarde a temprano toda teoría necesita ser reajustada y que para que así ocurra son precisas la libertad de investigación y argumentación. Parte de hipótesis de trabajo que, si son confirmadas en los hechos estudiados y se articulan con otras igualmente comprobadas y relacionadas entre si, constituyen teorías científicas. De éstas se derivan verdades operativas, antes que adorativas. La validez de ellas depende en última instancia de sus aplicaciones prácticas y de las consecuencias que apareja. Han surgido como hipótesis para el estudio de problemas y conflictos de la realidad (social y/o natural), a sea de manifestaciones de la realidad concreta, y alcanzan su mayor o menor legitimidad en esa misma realidad. Es baja este enfoque que plantea una estrecha vinculación entre la filosofía y las ciencias, a efectos de que la normatividad ética no surja y se sustente en idealizaciones metafísicas a en ‘racionalizaciones’ de un “deber ser” estático en su significación, desvinculado de las situaciones reales e independiente y “superior” a toda contingencia histórica y social. Pero al mismo tiempo, destaco la necesidad de “humanizar la ciencia”; esto es, la necesidad de que su desarrollo, su quehacer, estuviera orientado por una relación de valores ético-democráticos para impedir que sus actividades y sus resultados se dirigieran especialmente a satisfacer a determinados grupos interesados en conservar, ampliar y consolidar su dominio económico y cultural.¹⁹

Para Dewey, toda normatividad ética o cognitiva es en su universalidad “relacional”. Entre otras cosas, con ella quiere significar que su alcance y legitimidad dependen en buena medida de la forma en que dichos valores a conocimientos se realizan efectiva y socialmente, más que de la pura pretensión formal que manifieste una u otra normativa en cuanto a su definitividad. En lo que atañe a la universalidad del conocimiento científico, dice: “...la universalidad relativa, es decir **relacional**, es un hecho. Las condiciones y oportunidades reales de la vida humana difieren grandemente en lo que respecta al ámbito que abarcan y a la profundidad en que calan. La universalidad de que gozan las teorías científicas no es la de un contenido inherente alas mismas, señalado por Dios o la Naturaleza; es la del alcance de su aplicabilidad, la de su capacidad para sacar a los hechos de su aparente aislamiento, para ordenarlos dentro de sistemas que (tal y como ocurre en todas las cosas vivas) demuestran que también los hechos tienen una vida: la de la mutabilidad, que constituye el conocimiento. Desde el punto de vista de la investigación científica, no hay nada tan fatal para su derecho a ser aceptada como la pretensión de que sus conclusiones son definitivas y, por lo tanto, imposibles de todo desarrollo ulterior que no sea puramente cuantitativo.²⁰ De la misma manera, los valores éticos, tanto en su significación como en su vigencia, manifiestan una universalidad “relacional”. Por un lado, porque su significación es siempre **comprensiva** y ello supone indagar como se expresan en las relaciones y condiciones sociales concretas; por el otro, porque valores como “igualdad” y “libertad” no siempre guardan relaciones inequívocas entre sí. Además, puede suceder que ese cuadro de valores presente vigencia a nivel de ciertos discursos y creencias, pero no sean efectivamente expresados por las prácticas en

¹⁸ J. Dewey, *El hombre y sus problemas*, Paidós. Argentina, 2a. ed., 1961, p. 127. También en **Libertad y cultura**, op. cit., expresa, la libertad de investigación, la tolerancia de diversos puntos de vista, la libertad de comunicación y la distribución a cada individuo como último consumidor intelectual de lo que se ha descubierto, están comprendidos en el método democrático, así como en el científico”. p. 102.

¹⁹ **En El hombre y sus problemas**, señala que esos grupos los constituyen los representantes del capitalismo financiero e industrial; ver especialmente pp. 146 a 149.

²⁰ J. Dewey, **La reconstrucción de la filosofía**. Planeta-Agostin, Barcelona. 1986. pp. 17-18.

determinados ámbitos (políticos o económicos, domésticos o familiares). Todo ello le lleva a sostener que es imprescindible superar los dualismos entre teoría y práctica, moral y ciencia, medios y fines, investigación “pura” e investigación “aplicada”.

Este último dualismo, precisamente, es el que crítica de algunos científicos de su época y de la ideología concomitante que supone al conocimiento científico ajeno a las consecuencias y sentidos de los usos que originen sus producciones. Como de antes al referirme a Durkheim, quien planteaba la condición de que para sus efectos prácticos los resultados científicos debían ser comunicados públicamente, Dewey sostiene no solo que la ciencia es producto de actividades colectivas y organizadas. sino que también es (o debe ser) una propiedad común, antes que una propiedad privada de grupos interesados en convertirlas en herramienta de poderes e intereses particulares.²¹

El punto, mucho más allá de sus implicaciones epistémicas, afecta a los supuestos éticos y cognitivos de un sistema político y económico que aspire a realizar los valores éticos que explicitamos anteriormente. En otro de sus libros, **Naturaleza humana y conducta**,²² al plantear de qué manera el hombre se vale de conocimientos para transformar su medio ambiente y beneficiarse de los productos de su actividad, Dewey hace algunas reflexiones que, sintetizándolas, indican:

- a) El hombre tiene, por naturaleza, una cierta libertad de acción, basada en un vínculo más o menos armónico entre sus energías y las de su entorno o ‘hábitat’, que le posibilita viabilizar sus propósitos.
- b) Si ese vínculo no existiera en absoluto, no podrían funcionar los procedimientos e instrumentos de legislación, administración y toda otra deliberada institucionalización humana de acomodamiento social.
- c) Dicha libertad natural o libertad de acción es accidental y aleatoria, pues el vínculo con el medio o hábitat no es total ni siempre estable y definitivo. Se sigue que la obtención de bienes, satisfacción de necesidades, realización de propósitos, adquieren mayor posibilidad mediante la asociación que involucra la acción e inteligencia inter-individuales.
- d) Los acuerdos “conscientes” entre los hombres, aquellos de los que se derivan libertades civiles, tienden a complementar y apoyar esa intencionalidad natural que acredita la libertad de acción. Pero en tanto acuerdo interindividual que expresa una libertad civil (civil es un doble sentido: como colectivo y como civilización), supone alguna cuota de renuncia en esa libertad natural de acción. En este caso la renuncia, en parte, de esa libertad natural que —en tanto individual— es menos efectiva para la realización del sujeto de su naturaleza humana individualizada que aquella otra libertad civil, inter-subjetiva, que le permite indagar y elegir mejor. De ahí la importancia que otorga a la comunicación pragmática en una obra ya clásica del acervo pedagógico: **Democracia y educación**.
- e) El provecho del intercambio entre parte de una libertad (natural) y otra (civil), radica en que el sujeto es más autónomo Si accede al conocimiento comprensivo de las distintas situaciones que enfrenta, reduciendo por tanto la intervención del azar y los efectos opacativos de prácticas habituales rutinarias e irreflexivas.
- f) Va desde mi interpretación del pensamiento deweyano, puede concluirse que el conocimiento científico, como producto de la civilización, entra tácitamente en el derecho de ejercer y usufructuar esa libertad civil por parte de todos y cada uno de los individuos. Los derechos y deberes que devienen de un sistema democrático para sus habitantes no solo suponen —en mi opinión— reclamos y tareas, sino también capacidad efectiva para disfrutar cualitativamente de esos derechos y de ejercer con esa misma calidad los deberes que conllevan. Este es el sentido principal que alienta la afirmación de Dewey de “humanizar la ciencia”. La

²¹ Ver El hombre y sus problemas, op. cit., donde sustenta esta argumentación: “En la producción y distribución de los bienes no hay un solo proceso que no dependa de la utilización de resultados que son consecuencias del método de la inteligencia colectiva y orgánica que actúa en matemáticas, física y química. Hablando sin ambages, es absolutamente falso que los progresos que los defensores del actual régimen aducen para justificar su continuación, se deban a la simple iniciativa y empresa individuales. La iniciativa y la empresa individuales han secuestrado y se han apropiado de los frutos de la inteligencia colectiva y cooperativa: sin la ayuda y el sostén de la inteligencia organizada hubieran sido impotentes...” p. 129.

²² J. Dewey, **Naturaleza humana y conducta**, FCE. México, 1975.

inter-subjetividad cognitiva que sustenta y promueve la investigación y producción científicas (más allá de particulares dominios técnicos específicos) , es inseparable de la configuración y expresión ética de esa misma inter-subjetividad que es, siempre, interindividual y social.

A través del desarrollo de los puntos anteriores se puede entonces comprender por qué siempre en Dewey persiste una inquietud principal: abatir las separaciones formales entre teoría y práctica, especialmente aquellas que consideran a la primera como expresión de un conocimiento superior y a la segunda como una actividad inferior de la naturaleza humana. Igualmente, su preocupación activa por superar el dualismo entre moral (deber ser) y ciencia (que solo se ocupa de lo que es), dualismo que para él se atrincheraba en la pervivencia de creencias trascendentalistas y feudales en el terreno de la moral o de los fines “espirituales”, mientras que las aportaciones de la ciencia, en sus manifestaciones técnicas, prevalecen en el terreno de los “asuntos prácticos” y mundanos, especialmente por parte de aquellos “hombres prácticos” que detentan el poder económico. Pero más aún, al recordar que “humano es todo lo que el hombre hace”, pone en tela de juicio la clásica distinción —reificada— entre ciencias físico-naturales y ciencias humanas o sociales.

El problema no se reduce, en su opinión, a sustituir esa normatividad ética trascendentalista por otra “científica”, si ésta pretende arrogarse una legitimidad que reivindica para sí el mismo carácter dogmático, cerrado y definitivo que es propio de aquella que pretende sustituir. En este sentido suele haber en los ámbitos académicos material propicio para indagar las formas discursivas y prácticas a través de las cuales perviven actitudes y creencias de esa índole (la jerga académica, por ejemplo, utiliza términos cargados de significación irónica o admirativa, tales como “feudos”, “vacas sagradas”, etcétera).

Ya se ha podido observar que Dewey enuncia en singular —ciencia de la educación— el tipo de conocimiento científico que concurre a este objeto de estudio, o sea, la educación. Objeto que está constituido por el proceso educativo, en sentido amplio y en sentido restringido. Aunque en buena parte de su obra prestó especial atención a los procesos educativos formales, escolarizados, hay que recordar que para él todas las **instituciones son educativas**. Tanto en uno como en otro sentido, la complejidad del campo demanda apelar a los conocimientos de las diversas ciencias, particularmente de las ciencias sociales y en especial de la sociología, la psicología y la economía. También, tal como se deriva de consideraciones precedentes, de la **filosofía de la educación**. Desde esta perspectiva afirma que la ciencia de la educación no tiene un contenido específico, sino que integra conocimientos de otras ciencias según el problema que aborde del complejo teórico-práctico educativo.

Este complejo es la fuente para la configuración de los objetos de estudio que se plantea dicha ciencia; mientras que los conocimientos científicos, con una función intermedia y auxiliar en su respectivo proceso de reflexión y/o indagación, constituyen su fuente de contenidos teóricos. De esta manera, un contenido científico de la ciencia de la educación es aquel que opera y se verifica dentro de prácticas educativas concretas. Esta dependencia práctica del contenido científico no le lleva a desestimar la construcción teórica, de conocimientos que no están directa e inmediatamente dirigidos a resolver asuntos prácticos, aquí Dewey hace algunas consideraciones que conviene explicitar.

Al plantearse como se constituye una ciencia, conviene en que generalmente una ciencia surge a partir de los problemas que confrontan los hombres en determinadas prácticas y/o relaciones entre sí y con la naturaleza. Pero además, en tanta el trabajo científico, al igual que el quehacer filosófico, supone reflexión, indagación, actividades intelectuales para la construcción de categorías, hipótesis, etcétera, requiere trascender fines inmediatos y puntuales. Dicho en sus propias palabras: “No hay ciencia sin abstracción y la abstracción significa fundamentalmente que ciertas ocurrencias se separan de la dimensión de la experiencia práctica familiar para llevarla a la de la indagación reflexiva o teórica. Ser capaz de salir, en el momento de la confusión, de las urgencias y necesidades de los intereses prácticos inmediatos es una condición del origen del tratamiento científico en cualquier campo. La **preocupación de alcanzar alguna utilidad directa o práctica limita siempre a la indagación científica**”²³.

Al pasar aquí encuentro, además, argumentación para rebatir aquellas equivocadas nociones que identifican al pragmatismo con el utilitarismo, a las que hice mención en un principio. Sin duda, bajo esta concepción

²³ **La ciencia de la educación**, op. cit., p. 20.

pragmática no podrían tener cabida aquellos criterios “economicistas” que, buscando la eficacia y eficiencia de la inversión, pretenden que las investigaciones se ajusten a metas y tiempos determinados ‘a priori’ en una programación presupuestal.

Ahora bien, regresando al punto que tratamos con la inclusión de este último párrafo de la obra de Dewey, hay que señalar que para él, así como para Durkheim según ya vimos, ello no implica desconocer que esa toma de distancia de la actividad científica tiene (o debería de tener) en vistas contribuir a la solución de problemas que se confrontan en uno u otro campo de la actividad humana. Pero, además, en virtud de que la ciencia es una manifestación cultural, coadyuva a ampliar los radios de la reflexión y la observación, al planteamiento de nuevas necesidades e inquietudes, etcétera. Con ello quiere significar otro de los cometidos que asignaba Durkheim a la ciencia: mejorar la calidad de los “estados de opinión” del sentido común Gramsci diría: ampliar el “núcleo” de buen sentido).

Los vínculos que sugiere y pretende para la filosofía, la ética y las ciencias, apuntan, entre otras cosas, a poner bajo indagación crítica y reflexiva muchas de las habitualidades de la vida cotidiana, que suelen sustentarse en supuestos y creencias de una tradición cognitiva y/o ética que no responde a las condiciones y necesidades que confrontan los hombres en su actualidad. Puede decirse que para Dewey lo **habitual** es susceptible de sospecha. Su tesis de que lo primitivo en **el hombre es lo** adquirido (misma que sustenta en Naturaleza **humana y conducta**) apunta en esa dirección.

No obstante que reconoce las aportaciones de investigadores y expertos de una u otra especialidad, al tratar la función social y educativa de la ciencia, establece una advertencia que conviene reproducir aquí: Naturalmente, en las zonas superiores de la educación escolar (o sistemática) se debe prever la instrucción de expertos a especialistas, y para ellos es legítima una cierta separación de las disciplinas de su contexto y función social. Pero es un gran problema el de si la sociedad no sufre justamente a causa del hecho de que los expertos y especialistas no tienen una base educativa que los ponga en condiciones de ver sus capacidades especializadas y su conocimiento en vinculación con las condiciones, movimientos y problemas de la sociedad”²⁴.

Otra de las consideraciones hechas por Dewey al concebir la ciencia de la educación, así como toda ciencia, se dirige a quienes, a partir de los conocimientos específicos que obtienen del estudio de determinados sectores a factores de la realidad, pretenden ofrecer explicaciones causales totalizadoras acerca de toda realidad. Es en su **Libertad y cultura**, precisamente, donde afirma que una cosa es aceptar el supuesto de que siempre es posible encontrar relaciones causales entre hechos reales y otra cosa, muy distinta, es sostener que siempre hay una única relación causal entre todos los hechos de la realidad. El riesgo de este último supuesto suele ser mayor, opina, cuando se trata de las ciencias sociales, entre las que incluye a la ciencia de la educación. La complejidad del objeto de ésta obliga, tanto en términos teóricos como prácticos, a una interdisciplinariedad y a una integración de conocimientos en función de la concurrencia a dicho objeto de estudio y de trabajo. De ahí que en su propuesta de formación pedagógica incluya un satisfactorio dominio de los conocimientos que esas otras ciencias sociales ofrecen. Pero también, en virtud del vínculo que establece y antes señalé entre la filosofía y la ciencia de la educación, dicha formación requeriría además un dominio crítico de las concepciones filosóficas fundamentales.

A mi juicio, estas condiciones no tienen por qué ser satisfechas totalmente por un único proceso de formación sistematizada en un plan de estudios, porque para Dewey —como para Durkheim— el proceso de formación del individuo es psico-socio-genético, la que equivale a decir que no termina, en términos individuales, sino con la muerte y se realiza a través de una multiplicidad de experiencias. Pero también significa, en relación a una cuestión tratada anteriormente, que todo individuo puede aprovechar los legados cognitivos y éticos para su realización personal y, como en este caso, laboral y profesional.

El estrecho vínculo entre la filosofía y la ciencia de la educación quiero configurarlo mediante otro texto del propio Dewey: “la filosofía, una vez más, es una visión crítica, deliberada, sobre los lazos que existen, tanto en la vida asociada como en la individual, entre el conocimiento y los valores que determinan los propósitos y deseos fundamentales del hombre... El principal rival de la filosofía, pues, no es la ciencia sino la rutina; las

²⁴ El hombre y sus problemas, op. cit., p. 212.

creencias que se han desarrollado y que han adquirido una enorme fuerza emocional y emotiva sin saber como; la presión de las circunstancias inmediatas; la influencia del método y del precepto no críticos; la acomodación sumisa a las exigencias de las instituciones y tradiciones existentes. Con respecto a tales fuerzas, esta filosofía es crítica sistemáticamente. La crítica ejerce un poder libertador; tiende a liberar la actividad humana de la sujeción de la costumbre al abrir nuevas posibilidades... la educación, cuando es auténticamente educativa, no solo favorece la adquisición de conocimientos y habilidades, sino que forma también actitudes y disposiciones que dirigen los usos a los que se aplican la información y destreza adquiridas”²⁵.

De todo lo expuesto hasta aquí, según mi interpretación, la manera en que Dewey concibe a la ciencia de la educación se aproxima bastante a la concepción de Durkheim de la pedagogía como teoría-práctica. Esta idea se reafirma si se tiene en cuenta que para Dewey no hay una separación entre ciencia y filosofía de la educación. Como no la hay entre filosofía y ciencia. Una de las pocas diferencias que el filósofo estadounidense encuentra entre una y otra consiste en el tipo de hipótesis con que operan en sus respectivos quehaceres. Ello tiene que ver con sus objetos de estudios. Cuando más delimitado y específico es el campo de la investigación, más rigurosamente científico es, porque las condiciones estarán más sujetas a un control de sus relaciones causales. Pero cuando se suscitan problemas de como pueden modificarse las condiciones existentes para contribuir de modo más efectivo a los valores que se juzgan fundamentales, donde el objeto de la indagación y de la acción es más complejo, la investigación es francamente filosófica”. En el progreso de la ciencia, dice Dewey, operan dos tipos de hipótesis generalmente:

- a) hipótesis que caen o están involucradas dentro de teorías más amplias que han sido ya comprobadas y aceptadas,
- b) hipótesis que superan lo que hasta entonces se ha descubierto por una u otra teoría. En muchos de estos casos, la hipótesis requiere adoptar un nuevo punto de vista, especulativo, cuando se juzga desde el punto de vista de la ciencia establecida.

Estas últimas hipótesis, por ejemplo la indestructibilidad de la materia, la transformación de formas de energías en otras, la relatividad, etcétera, fueron filosóficas en su origen. Solo después de dilatadas y difíciles experiencias adquirieron un carácter estrictamente científico. Entre la actividad científica y la filosófica no hay pues una línea divisoria estable y definitiva, pues la distinción entre ambas está sujeta a las cambiantes condiciones socio-históricas, tanto en términos cognitivos como éticos.

Cabe, por último, dilucidar si desde la óptica deweyiana, y pese a sus referencias a una ciencia de la educación, es aceptable la nomenclatura de “ciencias de la educación”. Entiendo que si, si por ello se entiende que la psicología de la educación, la sociología de la educación, la economía de la educación, etcétera, se constituyen como tales a partir de las respectivas ciencias que entrañan y del objeto de estudio al que concurren; esto es, aspectos vinculados con los procesos de aprendizaje y desarrollo individual e interindividual, las relaciones entre los procesos educativos y los procesos económicos, políticos y sociales en general, etcétera.

Pero hemos visto que la construcción de esos conocimientos específicos requieren marcos de formación interdisciplinaria mientras que sus recuperaciones prácticas implican una integración de conocimientos, en virtud del objeto de estudio y de trabajo al que concurren: o sea, la educación. Vasta y profunda problemática que por abarcar los problemas y necesidades de la **formación y realización** personal y social, es de índole pedagógica. Bajo esta perceptiva surge una estrecha vinculación entre la pedagogía y las ciencias de la educación. La polémica centrada en una rivalidad que pretenda negar legitimidad epistémica a una u otras parece conducir a posiciones irreductibles y a argumentaciones cerradas, que no resuelven las dificultades al interior del propio campo en cuanto a su configuración epistémica, teniendo en cuenta el carácter complejo del objeto de estudio y de trabajo. Esta polémica, que considero abierta y necesaria, se enriquece y se hace más efectiva si se orienta al avance de estudios y prácticas que amplíen y consoliden las interrelaciones epistémicas y metodológicas entre unas y otras.

²⁵ La ciencia de la educación, op. cit., pp. 88-90.

En este sentido, con esa franca actitud filosófica que nos sugiere Dewey, se hace necesaria una reflexión crítica de los supuestos y conceptos que prevalecen en las actividades teórico-prácticas de dichos campos disciplinarios. Al mismo tiempo, si se acepta la afirmación de que todas las instituciones son educativas, se hace igualmente necesario avanzar en el análisis de las condiciones y las características con que se expresan las relaciones y actividades de los individuos en dichas instituciones; probablemente esto signifique un esfuerzo de recreación conceptual para la pedagogía. No está de más recordar aquí que Gramsci señalaba atinadamente que las relaciones políticas, sociales, son (o debieran ser) relaciones pedagógicas.

Quiero, finalmente, presentar una cierta reserva a aceptar puntualmente una afirmación de Dewey por la que sostiene que la ciencia de la educación no genera conocimientos científicos propios, sino que apela a los elaborados por otras ciencias, llámense éstas ciencias sociales o de la educación. Este recurso cognitivo no excluye necesariamente que de determinadas indagaciones o prácticas pedagógicas puedan derivarse conocimientos específicos y que algunos de ellos, además, puedan contribuir al desarrollo teórico y metodológico de esas otras ciencias. El problema, en todo caso, pasa más por las maneras en que se concibe y práctica esa ciencia pedagógica; maneras o formas que son igualmente pertinentes a cualquier otra ciencia.

NOTAS PARA UN DEBATE SOBRE EPISTEMOLOGIA DEL DISCURSO EDUCATIVO¹

Virginia AGUILAR GARCIA
Judith FUENTES AMOUR
Sara Irma JUAREZ PAEZ
Laura ORTEGA NAVARRO
Héctor SANTIAGO ALZUETA²

La cientificidad del discurso educativo. Es ampliamente conocido que la búsqueda de una racionalización científica de la acción educativa constituye una antigua aspiración que avanza enfrentándose a dificultades considerables, tanto de tipo teórico como de carácter práctico-metodológico. Existe un amplio consenso en referencia a la falta de teorías suficientemente estructuradas y rigurosas a partir de las cuales se pueden explicar áreas problemáticas o delimitar problemas específicos en la realidad educativa. Por otro lado, cuando se alcanzan a formular esquemas teóricos sistemáticos, éstos solo abordan aspectos parciales de esa realidad compleja y multi-determinada.

En el campo metodológico, la pedagogía³ se debatió en una búsqueda, que fue poco fructífera, de un método específico para sus propios objetivos. Lo dominante en este aspecto fue y es la transferencia de metodologías pertenecientes a otras disciplinas científicas, sea del campo de la sociología, la antropología, la psicología u otras.

Buena parte de los obstáculos para esbozar una propuesta metodológica adecuada a la investigación educativa se debe a la escasa determinación del campo de estudio.

Además de los problemas indicados, se agrega otro que tiene que ver con el carácter práctico de la pedagogía. Este carácter práctico nos remite a una intervención humana consciente y encaminada a la obtención de ciertos fines a propósitos. En este sentido, la teoría educativa se vincula a lo ideológico-político que es el nivel teórico desde donde se formula el tipo de intervención y los objetivos por alcanzar.

El reconocimiento de los problemas señalados u otros, como obstáculos para alcanzar grados satisfactorios de cientificidad en el discurso educativo, ha ido generando diversas perspectivas acerca de la pedagogía, de su relación con otras disciplinas y de su inclusión a no en el ámbito de las teorías prácticas (Moore, 1980), hasta el señalamiento de que las ciencias de la educación, en tanto que disciplinas humanas, son ciencias de segundo grado con referencia a las naturales, que resultarían ser las ciencias de primer grado (Palop Jonqueres, 1983). Estas consideraciones sobre la cientificidad de la pedagogía son lugar común, tanto de quienes producen el saber sobre lo educativo como de quienes lo interpretan, particularmente desde el campo de la epistemología.

Para algunos autores, la pedagogía destaca del conjunto de las ciencias sociales como una de las disciplinas menos consolidada por su carencia de sistematicidad teórica y por la ausencia de explicaciones causales que caracterizan a las disciplinas avanzadas (Piaget, 1969). La situación que impera en la investigación educativa es semejante a la que caracterizo a la física antes de la síntesis newtoniana, o a la biología antes de Darwin. Existen muchos resultados dispersos que requieren de una articulación teórica que les dé coherencia y amplíe su capacidad explicativa.

El estado actual del desarrollo de la pedagogía ofrece un atractivo campo para la realización de una profunda y sistemática reflexión epistemológica que contribuya al señalamiento de los problemas teórico-metodológicos en esta área. El trabajo realizado en esta dirección es valioso pero insuficiente. Desde nuestra perspectiva, resulta significativo el tratamiento epistemológico del discurso educativo contemporáneo. Al

¹ Versión corregida del artículo que con el mismo título fuera publicado en la revista Pedagogía no. 13, de la UPN, en enero-marzo de 1988.

² Profesores de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

³ En este trabajo utilizaremos indistintamente los términos “pedagogía”, teoría educativa”, “discurso educativo” y “teorías pedagógicas”, sin que ello implique el desconocimiento de la problemática encerrada en una conceptualización más específica y delimitante, que no es el caso considerar aquí.

mismo tiempo, una reflexión de este tipo, íntimamente vinculada a las teorías pedagógicas, puede constituir una interesante colaboración en la polémica sobre la ubicación de la pedagogía en el cuadro de las ciencias.

Existe un vasto campo de problemas que pueden considerarse como **problemas de la investigación epistemológica en pedagogía**, desde el análisis de la lógica de la investigación educativa hasta las cuestiones referidas a la autonomía del objeto y el método, que ciertas corrientes pedagógicas adjudican a su campo de reflexión teórico-práctico (Quintana Cabañas, 1983). Preguntas tales como: ¿la presencia de la ideología en el discurso educativo constituye un obstáculo para alcanzar la científicidad en esta área?, ¿qué características específicas presentan las categorías del discurso educativo?, ¿cuál es la pertinencia en la investigación educativa del modelo causal determinista de las ciencias naturales?, ¿en qué consiste la verificación en las teorías educativas?, ¿es la ausencia de sistematicidad un fenómeno peculiar de la teoría educativa o del conjunto de las ciencias sociales?, o los problemas derivados del carácter multi-determinado del objeto de estudio, e íntimamente vinculada con ello la pretensión de alcanzar explicaciones inter-disciplinarias, son todos ellos ejemplos de especificidad y legitimidad de esta línea de investigación.

Pese al desarrollo, tan peculiar, que históricamente ha tenido la pedagogía, no existe un trabajo de reflexión epistemológica amplio y consolidado sobre el saber educativo especialmente en los ámbitos académicos mexicanos. Este último hecho resulta sorprendente, en tanto los investigadores del campo pedagógico, a partir del reconocimiento de los problemas de la construcción de su disciplina, frecuentemente demandan soluciones mágicas que emanen del campo epistemológico, olvidando que este saber se construye a **posteriori** de los resultados de las propias disciplinas.

Mientras tanto, la pedagogía sigue siendo motivo de críticas negativas, que surgen de otras ramas de investigación científica y de distintos sectores de la vida social. Estas críticas, muchas veces precipitadas, niegan los importantes avances en la estructuración de las teorías educativas e, incluso, llegan a objetar los perfiles profesionales de los pedagogos, y en consecuencia, la legitimidad de sus acciones.

En síntesis, actualmente la pedagogía no logra un pleno reconocimiento de las distintas comunidades científicas e intelectuales en general. En este punto nos preguntamos: ¿tiene a no importancia este hecho? Se podría minimizar su trascendencia y continuar lentamente construyendo con base en la investigación sustantiva. Por múltiples razones nos parece que este debate, sobre el estatuto científico y social del conocimiento pedagógico es, en este momento, de gran importancia, en especial, por su carácter teórico-práctico referido anteriormente.

En la medida que se margine el análisis de esta problemática de la teoría educativa, estaremos favoreciendo que intereses particulares se expresen bajo el disfraz de la “objetividad científica”, y en otros, que el sentido común recubra la confusión teórica en el trabajo profesional del pedagogo. A su manera, Durkheim, en el caso de la sociología, fue consciente del obstáculo que significaba para el avance de su área de conocimiento la ausencia de legitimación social. Una parte considerable de sus trabajos, de manera particular las reglas del método sociológico, pueden leerse como textos epistemológicos polémicos, donde se intenta elucidar los problemas del conocimiento social, pero al mismo tiempo como esfuerzos denodados por generar espacios propios para el desarrollo de la investigación social y lograr reconocimiento del resto de la comunidad científica.

En su caso, la que se jugaba era el nacimiento de la sociología a la desaparición de una disciplina que apenas balbuceaba. En nuestro caso, el rescate del debate sobre el carácter científico de la pedagogía, busca ampliar y profundizar el análisis sobre una disciplina que tiene una repercusión pace frecuente.

El discurso pedagógico y la complejidad del fenómeno educativo. Por razones que es necesaria elucidar con mucho mayor rigor que como hasta ahora se ha hecho, la pedagogía se ha definido y ubicado a lo largo de su historia en niveles de producción cultural tan disímiles entre sí que, más allá del asombro que esto pueda causar, el hecho señalado puede pensarse como evidencia de los procesos prácticos y teóricos contradictorios por los que se desarrollo la constitución de esta disciplina.

De una pedagogía que se pensaba a sí misma como autónoma y que tenía mucho de filosofía moral, pasando por su supuesta disolución con la emergencia de las llamadas **ciencias de la educación**, hasta la propuesta de

la pedagogía como ciencia del quehacer práctico operativa, y en muchos casos, atórica a vista como un espacio de integración del conjunto de las sistematizaciones parciales obtenidas en el trabajo de otras disciplinas relativas al hecho educativo, la reflexión en este campo muestra una constante ubicación y desubicación. Su ubicación le viene de su presencia concreta, pareciera haber educación desde que hay hombre. Su desubicación en el abanico de las ciencias se justifica, en parte, por las dificultades enormes que tiene para delimitar su campo de estudio.

Los problemas de la determinación del campo de estudio de una disciplina, de más está decirlo, no son fáciles. Desde ciertas perspectivas, la relimitación del campo de estudio constituye el momento de fundación de una ciencia. Desde otras, los objetos de estudio existen con independencia del investigador, la tarea de éste es descubrirlos y explicarlos.

Aunque podría anotarse que así como las grandes transformaciones de la historia tienen prolongados procesos de gestación, también la ciencia se constituye como resultado de innumerables esfuerzos que sin cristalizar en sistematizaciones rigurosas, forman parte del necesario trabajo previo para alcanzar formaciones teóricas mucho más completas.

A manera de ejemplo, consideremos la física antes de Galileo. Durante la época antigua y casi toda la época medieval, la física estuvo dominada por la perspectiva aristotélica. En lo fundamental, Aristóteles explica el movimiento y la caída de los cuerpos desde un esquema teórico que estaba apoyado en la metafísica. Recuérdese que desde esta perspectiva, los cuerpos en movimiento buscaban su lugar natural, arriba a abajo, según fueran livianos a pesados. En el caso de Galileo, el problema-objeto de estudio es distinto al aristotélico: se abandona la búsqueda de una explicación causal del movimiento y las explicaciones causales de cualquier tipo. Galileo logra establecer una ley que da cuenta del fenómeno de la aceleración de los cuerpos en caída. Si bien es evidente que el fenómeno estudiado por Galileo es distinto del problema que ocupara la atención de Aristóteles, no puede negarse un cierto vínculo entre estos dos tiempos del desarrollo de la física. Es justamente la aceleración de los cuerpos en caída una de las anomalías que registraba la teoría aristotélica, el objeto de estudio de la física galileana. De manera que no estamos forzando los hechos si decimos que el trabajo de Galileo tuvo entre sus puntos de partida justamente uno de los problemas que debilitaba a la física de Aristóteles. Lejos estamos entonces, en este caso, de poder afirmar que la física experimental moderna fue totalmente ajena a su antecedente inmediato, la física aristotélica.

Una teoría tiene entre sus alcances el de configurar la realidad de una manera específica, y al mismo tiempo que destaca ciertos aspectos ensombrece otros. Esta característica general de las teorías constituye un estímulo importantísimo para las configuraciones que más adelante generarán nuevas teorías.

Es indudable, a estas alturas del desarrollo de la investigación educativa que una parte considerable de los obstáculos que enfrenta la pedagogía para consolidar una estructura teórica homogénea, se originan en el tipo peculiar de campo de estudio con el que se enfrenta. Es conocido que los procesos educativos están multi-determinados, es decir, que en su constitución como fenómenos empírico-teóricos tiene eficacia más de un nivel de la vida social. No resulta ya novedad considerar que el hecho educativo expresa, de una manera particular, que todavía hoy está insuficientemente explicada, la concurrencia de una variedad de factores: políticos, económicos, sociales, psicológicos, etcétera. Esta presencia de diferentes ámbitos de la vida social en una acción específica como la educativa, no puede comprenderse correctamente a partir de las vistas parciales, tal como las ofrecidas por las disciplinas aisladas, llámese psicología educativa, sociología educativa, política educativa u otras. Se trata, entonces, de un problema científico muy complejo.

Desde nuestro punto de vista, la construcción teórica específicamente educativa encuentra su origen en la necesidad de que los resultados parciales que ofrecen las ciencias que intentan explicar lo educativo adquieran su verdadero sentido. En otras palabras, que se articulen teóricamente para dar cuenta del fenómeno educativo. La acción social es el resultado final de una cierta estructuración de factores que pertenecen a distintos planos de la realidad, los que se articulan en dirección a un espacio determinado de la vida social. Así una acción no es únicamente educativa, es política, económica, etcétera, si bien su determinación fundamental es educativa. De esta manera, atendiendo a la explicación del hecho educativo —los acercamientos parciales de las distintas ciencias son insuficientes—, es necesario reconstruir esos conocimientos en una integración teórica de nuevo tipo.

La multi-determinación de los fenómenos educativos que conforman el campo de estudio de la pedagogía. Para algunas corrientes el obstáculo fundamental para que la teoría educativa sea científica (entre otros, Palop Jonqueres, 1983) es, a nuestro criterio, un problema que rebasa la especificidad del discurso educativo, instalándose como obstáculo para el conjunto de las ciencias sociales. Probablemente, el problema adquiere características muy particulares en cada una de las disciplinas sociales. Pero lo cierto es que si el apoyo básico para aquellos que niegan la posibilidad de una pedagogía científica pasa por la multi-determinación de los procesos educativos, las posibilidades de defender la cientificidad del resto de las disciplinas sociales son prácticamente nulas.

En el marco de las consideraciones anteriores, el debate propuesto constituye un intento de elucidación teórica que responde a una necesidad manifestada a través de la producción investigativa en educación y de las prácticas cotidianas del proceso educativo.

Atendiendo a la reconocida complejidad del campo de estudio de la teoría educativa y a la demanda de explicaciones globalizadoras que nos habiliten para una mejor comprensión de dicho campo, nos asalta la inquietud acerca de como alcanzar esos niveles teóricos totalizadores. No podemos olvidar que desde ciertas perspectivas filosóficas, las explicaciones de este tipo fueron y son aspiraciones fundamentales. En este caso, esas aspiraciones constituían para la reflexión filosófica un intento por frenar el surgimiento de disciplinas científicas autónomas, o cuando esos procesos de separación de la tutela filosófica cristalizaban en la definitiva fundación de una ciencia, la búsqueda de una estructura teórica global se convirtió en un último recurso de la filosofía por no perder sus ámbitos de influencia. Este podría ser el caso de la disputa entre Galileo y la Iglesia.

La parcialización del conocimiento científico que se ha venido dando desde la época moderna y que en nuestro siglo parece haber alcanzado su coronación, se ha constituido en una seria preocupación para amplios sectores del campo científico y filosófico. No son pocas las propuestas que se vienen haciendo para superar las Limitaciones que origina esta perspectiva gnoseológica. Las razones que motivan ahora este planteo nada tienen que ver con una defensa del papel hegemónico de la filosofía. Lo que se busca es una comprensión integral de la realidad, que fundamente de una nueva manera la práctica reproductora-transformadora. Podemos encontrar antecedentes cercanos, que apuntan a un cambio en esta dirección. Por ejemplo, la teoría de sistemas de Bertalanffi (1976) tiene como una de sus motivaciones básicas la superación de la parcialidad del conocimiento científico contemporáneo. Piaget, ya en 1966, en el XVIII Congreso Internacional de Psicología, celebrado en Moscú, señalaba la urgencia de buscar alternativas teóricas interdisciplinarias. La Escuela de Frankfurt, a través de Habermas, Adorno y otros (1978), persiste en la necesidad de recuperar la **totalidad**, como categoría fundamental de la investigación social. Así como los nuevos desarrollos del pensamiento marxista.

La perspectiva de la interdisciplinariedad es un enfoque que tendría que ser abordado en mayor profundidad. Esta propuesta ha recibido ya muchos ataques, aun cuando no es mucho lo que se ha concretado a través de ella. Más aún, puede parecer un recurso ala moda, pero tratando de ser equitativos, debemos apuntar que en más de una ocasión la perspectiva de la interdisciplinariedad han sido satanizadas y ella por las siguientes razones.

Algunos autores (Follari, 1982) ubican erróneamente la propuesta como una respuesta a las demandas estudiantiles de 1968, cuando en verdad es anterior a esos acontecimientos. Ubicándola únicamente como una respuesta política a los conflictos de 1968, la interdisciplinariedad queda estigmatizada como una propuesta “ideológica”. Pero la marca queda parcialmente diluida cuando se atiende a que esta perspectiva estaba planteada con anterioridad a esos acontecimientos. Más aún los orígenes de los desarrollos científicos están poco explicados y, pese a eso, nadie invalida las construcciones tan legítimas como las que sedan en la física, en la química a en la biología, aunque sus nacimientos tienen mucho que ver con la ideología de sus épocas. Lo cierto es que son escasos los trabajos accesibles sobre la problemática de la interdisciplinariedad y entre ellos existen serias diferencias en torno a lo que entienden son las notas distintivas de esta perspectiva. Pese a las limitaciones apuntadas, nos parece de suma importancia que se transite el camino hacia la explicitación de la perspectiva interdisciplinaria y sus potenciales virtudes en conexión con la reflexión teórica y la práctica educativa.

Referencias bibliográficas

- 1) Adorno, Theodor, “Sobre la lógica de las ciencias sociales” en Popper **et. al.**, **La lógica de las ciencias sociales**, Grijalbo, México, 1978.
- 2) Bertalanffy, Ludwig, **Teoría general de los sistemas**, FCE, México, 1976.
- 3) Follari, Roberto, **Interdisciplinarietà**, UAM, México, 1982.
- 4) Moore, T. W., **Introducción a la teoría de la educación**, Alianza Universidad, Madrid, 1980.
- 5) OECD, **Interdisciplinarietà**, ANUIES, México, 1979.
- 6) Palop Jonqueres, Pilar, “Epistemología de las ciencias humanas y ciencias de la educación”, en Escolano, Benito, **Estudios sobre epistemología y educación**, Anaya, Madrid, 1983.
- 7) Piaget, Jean, **Psicología y epistemología**, Ariel, Barcelona, 1971.
- 8) —. **Psicología y Pedagogía**, Ariel. Barcelona, 1969.
- 9) —. “La psicología, las relaciones interdisciplinarias y el sistema de las ciencias”, en revista **Convivium** no. 31, Barcelona, 1970.
- 10) Quintana Cabañas, José M., “Pedagogía, ciencia de la educación y ciencias de la educación”, en Escolano, Benito, **op. cit.**

DOS TENDENCIAS PEDAGOGICAS. APORTACIONES PARA EL ANALISIS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGIA EN LA UNAM¹ Ángel DIAZ BARRIGA²

Apertura e hipótesis. En este ensayo se busca probar³ la presencia de dos grandes orientaciones en la conformación de la pedagogía como disciplina y su articulación con los planes de estudio de esta carrera. Elegimos el caso de la licenciatura en Pedagogía que se imparte en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, dado que es una de las más antiguas del país y su plan de estudios aún vigente manifiesta una influencia real del momento en que se aprobó esta profesión hace un poco más de treinta años. En esta aproximación se caracterizan aspectos dominantes de cada una de estas tendencias, aunque por el carácter introductorio del mismo no damos cuenta de un conjunto de particularidades y contradicciones que subyacen en ambas aproximaciones.

Partimos de la hipótesis de que en la estructuración de los planes de estudio de esta profesión se encuentra la orientación fundamental de dos tendencias en el campo (sin desconocer la eventual conformación de otras): una de carácter filosófico-idealista y otra de corte científico-técnico. Una conceptualización de este tipo permite comprender de una forma cualitativamente diferente la orientación que asume la formación de este profesional y que se concreta en determinadas materias en el plan de estudios. Asimismo se explica la organización del contenido de tales asignaturas, como su ordenamiento. Las líneas que abre este trabajo merecen ser profundizadas. En realidad marcan un intento de efectuar un debate diferente en relación al campo de la pedagogía y respecto a la formación de este profesional.

Indudablemente que en la conformación de la pedagogía como disciplina se han desarrollado varios debates específicos. La visión filosófico-idealista y la perspectiva científico-técnica se constituyen en un espacio privilegiado para comprenderla polémica que se da en esta conformación disciplinar. Sin embargo, reconocemos la necesidad de ampliar esta aproximación para desglosar otro tipo de expresiones paradigmáticas en la estructuración de esta disciplina. En particular quedan ausentes de esta aproximación los aportes efectuados a principios de siglo por la sociología funcionalista y los recientemente derivados de la teoría crítica.

Intentaremos señalar cómo dos perspectivas pedagógicas claras influyen de alguna manera en la concepción que se tenga del oficio del pedagogo. La primera vincula la pedagogía al maestro (de hecho la reflexión pedagógica sistemática se funda en la didáctica); esta concepción tiene sus fundamentos en el siglo XVII y de ella todavía encontramos vestigios y expresiones en nuestro medio. La segunda se conforma a finales de los siglos XIX y XX. En realidad aparece vinculada a la transición social gestada por la producción en serie en la industria (y, en general, todos los estudios sobre división técnica del trabajo, control de tiempos y movimientos). Asimismo recibe la influencia del desarrollo de las ciencias experimentales (física, química y biología) y de la forma incipiente en que se expresan en las ciencias del hombre (sociología empírica, psicología empírica). Dewey planteará la polémica en términos de ciencia de la educación.

Tendencia filosófico-idealista. La pedagogía es una disciplina que tiene su génesis en el siglo XVII. Comenio escribe *Didáctica magna* (1657) y esto conforma un primer tratado que reflexiona sistemáticamente sobre lo educativo. Paradójicamente la reflexión pedagógica empieza con la didáctica. No es que en la antigüedad no hubiera existido una reflexión sobre la educación, sino que en el siglo XVII se dan condiciones históricas y culturales que asignan a la escuela un papel diferente por efectos del Renacimiento, la Ilustración y la Enciclopedia. A la vez, como resultado de las transformaciones sociales que marcan el fin del mundo

¹ Este documento está construido en base a un texto presentado en la mesa redonda sobre EL OFICIO DEL PEDAGOGO, organizada por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en diciembre de 1987. En el texto original se abordaba una segunda parte en la que se analizaban algunos aspectos de la evolución de este profesional. Dadas las características del presente volumen, se consideró oportuno omitirlos. Partimos de la premisa de explorar dos modelos paradigmáticos de entender a la educación. No afirmamos que sean las únicas tendencias que existan al respecto. Si nos interesa su influencia en la estructuración del plan de estudios de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras en la UNAM.

² Investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM.

³ Utilizamos este término para referirnos a un intento de “someter a prueba”. Se trata de ensayar tanto la posibilidad de una idea, como de mostrar la posible fecundidad de la misma.

feudal y el nacimiento del capitalismo. La escuela será el espacio de formación del ciudadano, del individuo con iguales derechos y obligaciones. La escuela se convertirá en un lugar de democratización social.

Dilthey lo marca de esta manera: “El progreso desde una didáctica científica a una pedagogía científica se realizó en el siglo XVIII de Comenio a Herbart”.⁴

La pedagogía surge con un conjunto de disciplinas que conforman el periodo de la modernidad como modernidad política. En términos weberianos el estado racional que vincula al estado nacional con el capital.⁵ Y como modernidad de saberes, la aparición del empirismo y racionalismo, contra la lógica aristotélica incorporada y desdibujada en la escolástica, que dan origen a la génesis de las ciencias empíricas: física, química, astronomía (Bacón, Galileo, Copérnico) y a la reflexión metodológica (Descartes).

Es en este contexto donde emerge una primera concepción de pedagogía: es la disciplina que atiende a los problemas del maestro. Comenio la funda como Didáctica.

En el siglo XIX encontramos dos autores que presentan una reflexión de mayor articulación del conocimiento pedagógico. Dentro de los postulados del racionalismo alemán, llegan a establecer que la pedagogía es un conocimiento científico, (esto es, universal y necesario). Me refiero al texto **Pedagogía general** (1806), de Herbart, y al intitulado **Fundamentos de un sistema pedagógico** (1884), de Dilthey. En ambos autores se observa una cercanía a la tradición kantiana.

Sin embargo, se sigue ligando el conocimiento sobre la educación a la docencia. Así, para Herbart la pedagogía es una ciencia propia del profesor: La pedagogía es la ciencia que necesita el educador para sí mismo. También la debe poseer para comunicarla”.⁶ En dos aspectos avanza la reflexión herbartiana:

- a) En primer lugar, reconoce la necesidad de recurrir a la psicología en la formación del educador: ‘La primera ciencia del educador, aunque no la única, habría de ser una psicología’.⁷
- b) Por otra parte, propone que se incorporen métodos más rigurosos de trabajo: “Si los que quieren edificar tan gustosamente la educación dirigieran su mirada atenta a las otras ciencias experimentales, experimentarían que no se aprende nada con una experiencia y mucho menos con observaciones dispersas... no se puede hablar de experiencia hasta que no se han examinado minuciosamente y se han pesado exactamente los **a posteriori**. Los **a posteriori** son las faltas que comete el alumno en la edad viril”.⁸ La noción de experiencia de Herbart se encuentra amalgamada a la perspectiva que Kant abre sobre la cuestión. En particular a la necesidad de una reflexión para poder ordenar su significado.

Para Dilthey el problema es mucho más amplio. Empieza a dudar del papel de la pedagogía como deductivo a la metodología. Sostiene que no es factible un conocimiento pedagógico a menos de que renuncie a cierta formulación universal. “La ciencia pedagógica de validez general que prescinde de las diferencias entre los pueblos es una ciencia retrasada”.⁹

De hecho, Dilthey establece que cada sociedad y cada momento histórico influye en determinado proyecto educativo. ‘El ideal de la educación está siempre condicionado históricamente. El siglo XVIII creía haber encontrado la idea que debía de realizar de progreso. Ahora nos reímos de eso, pero el nuevo ideal que se anuncia también tendrá su día en la historia y también desaparecerá’.¹⁰

⁴ Dilthey, **Fundamentos de un sistema de pedagogía**, Losada, Buenos Aires, 1949, p. 28.

⁵ Herbart, **Pedagogía general**, Humanitas, Barcelona, 1983 (1ª versión 1806). p. 8.

⁶ Weber, M., **Economía y sociedad**, Fondo de Cultura Económica, México, p. 1047.

⁷ *Ibíd.*, p. 9.

⁸ Herbart, *op. cit.*, p. 7. Y añade: “Así la duración de uno solo de estos experimentos es por la menos la mitad de la existencia humana... Un maestro de noventa años, tiene la experiencia de su rutina de noventa años; posee el sentimiento de sus largas fatigas. Pero ¿tiene también crítica de su método?... Yo le exijo al educador ciencia y reflexión”.

⁹ Dilthey, *op. cit.*, p. 28.

¹⁰ Estas reflexiones son muy semejantes a las que efectuará con posterioridad Durkheim, quien también le da un paso relevante a la sociedad (y a la historia) para entender la educación. Durkheim llega también explícitamente a afirmar

No obstante que la concepción idealista de la pedagogía fue superada desde principios de siglo (tanto en la tradición francesa como en la estadounidense), todavía en la década de los años cincuenta se encuentra como la principal orientación con la cual se estructura, primero, la maestría y, posteriormente, en la década de los años sesenta, la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

En un ensayo escrito por el Dr. Larroyo en relación a la reestructuración del plan de estudios de la Maestría, encontramos las siguientes afirmaciones que dan cuenta de esta vinculación pedagogía-docencia.¹¹

“Kerchensteiner llama pedagogo práctico al maestro para diferenciarlo, asimismo, del teórico de la educación. Este, como su nombre lo indica, es el investigador consagrado al estudio de los principios, leyes y técnicas de la pedagogía’. Más adelante, añade: “si en matemáticas a filosofía el autor de un texto debe ser un gran matemático o filósofo, esto puede ser una falsa deducción en el caso de la pedagogía, puesto que el educador es un hombre siempre ocupado en la práctica”.¹²

Esta visión de formar al sujeto que se responsabilice de los problemas prácticos de la educación, entendidos éstos solo como quehacer docente, lleva a Larroyo a proponer las características que debe asumir este profesional: Eros pedagógico, sentido de los valores y conciencia de responsabilidad.

Sobre este aspecto tendríamos que reconocer que esta visión, según algunos estudios efectuados en el país,¹³ está presente tanto en las oportunidades reales del mercado de trabajo como en las mismas expectativas de los estudiantes que se acercan a esta profesión.

Tendencia científico-técnica. Por otro lado, en este siglo se producen dos textos que amplían notoriamente el espectro conceptual de la pedagogía; me refiero a **Educación y sociología**, de Durkheim, y la **Ciencia de la educación**, de Dewey. Ambos textos proceden de tradiciones conceptuales diferentes: de la sociología, el primero, y de la filosofía en una sociedad industrial, el segundo.¹⁴

Tanto para Durkheim como para Dewey, la pedagogía es una disciplina privilegiada que puede reflexionar sobre ciertos problemas educativos desde diversos enfoques y saberes. Para Durkheim, la pedagogía debe ser pensada desde el conocimiento sociológico. “La pedagogía no es la educación y no podría sustituirla. Su función no es sustituir a la práctica sino guiarla. Al pedagogo no le toca construir íntegramente un sistema de enseñanza, sino que es preciso que se aplique sobre todo a conocer y comprender el sistema de su tiempo. La cultura pedagógica debe pues tener una base ampliamente histórica”.¹⁵ El autor critica que para Herbart la pedagogía sea solo desarrollo de lo interno del individuo, indicando que esta concepción no considera las condiciones sociales.

Dewey, influido mucho más por el desarrollo industrial estadounidense formula el concepto **ciencia de la educación**. Se trata de una ciencia que (a imitación de las ciencias positivas) enfrenta en el ámbito técnico los problemas que enfrenta la educación. Si en su tiempo Herbart habló de psicología, Dewey planteará el

que cada momento histórico ha tenido su concepción educativa. Dilthey, op. cit. p. 154. Cfr. Durkheim, E., **Educación y sociología**, Linotipo, Bogotá. 1979. pp. 59-60.

¹¹ Esto explica el nombre y orden de las materias en el plan de estudios. En el posgrado, materias como Didáctica de la enseñanza superior, Sistemas de enseñanza media, Problemas universitarios. En licenciatura, Ética profesional, El magisterio, Didáctica y práctica de la especialidad, Prácticas escolares. La organización del plan de estudios que en el primero y segundo semestres inicia con materias llamadas ‘teóricas’: Teoría pedagógica, Antropología filosófica, Psicología de la educación, para abordar en el tercer semestre materias que se les asigna un corte instrumental, tales como: Didáctica general, Psicotécnica pedagógica, y posteriormente abordar: Legislación escolar, organización y administración, etcétera.

¹² Larroyo, F. Vida y profesión del pedagogo, Fac. de Filosofía y Letras, UNAM, 1958.

¹³ “Díaz Barriga, A. y C. Barrón, **El currículum de pedagogía**, UNAM, 1984. Menéndez, L. y L. Rojo. Los egresados **del colegio de Pedagogía de la UNAM**, Cuadernos del CESU, no.2, CESU-UNAM. México, 1986.

¹⁴ Es interesante observar cómo precisamente uno de los estudios que existen sobre Dewey trata de mostrar como este autor (al igual que Herbart) establece que la posibilidad de una ciencia de la educación está dada por la filosofía. En segundo lugar, la clara afirmación que haré sobre la perspectiva que tiene Dewey para desarrollar una propuesta educativa acorde con las características de una sociedad industrial democrática. Cfr. Apel, Hans Jürgen. **La teoría de la escuela para una sociedad industrial democrática**. Atenas. Madrid. 1978.

¹⁵ Durkheim, E., **op. cit.**, pp. 122 y 126.

problema de la ciencia de la educación desde la filosofía, la psicología, la experimentación, la democracia y la educación progresiva.

Con esta denominación, en realidad se abrió paso a una visión segmentada del conocimiento educativa. El concepto ciencia de la educación abrió las posibilidades para la inclusión de la teoría de las ciencias en el ámbito de la cuestión educativa; también posibilitó la construcción más contemporánea, efectuada por Mialaret, de ciencias (en plural) de la educación, en un sentido netamente científico del término.¹⁶

De esta manera, estudiosos de la obra de Dewey sostienen: “considera la ciencia de la educación como un sistema de proposiciones metodológicamente seguras sobre la educación, teniendo como objetivo el descubrimiento de unas leyes... su teoría de la escuela es impensable sin partir del concepto de una educación para la democracia, pero a la vez necesita la comprobación permanente que se efectúa mediante una ciencia de la educación de carácter empírico”.¹⁷

De esta manera, aunque explícitamente Dewey sostiene que la científicidad del objeto pedagógico le viene dada de la filosofía de la educación, “nada hay de en contra de la validez de desarrollar la filosofía de la educación con anterioridad a la ciencia de la educación, ésta solo puede obtener hipótesis de valor esencial a partir de la filosofía de la educación existente,¹⁸ en estricto sentido esta científicidad proviene del empirismo —en el que se moverá la inclusión de las demás disciplinas que conformaran la ciencia de la educación. Así la científicidad del objeto pedagógico le viene dada por la científicidad de múltiples disciplinas.

Estas formulaciones en realidad obedecieron a grandes transformaciones, tanto en los sistemas de pensamiento como en la sociedad del siglo XX. La educación, como objeto de estudio de la pedagogía, se complejizó notoriamente en la sociedad moderna; dejó de ser solo el espacio interno del aula. Múltiples disciplinas se requieren para dar cuenta de ella. Así mismo, esta complejidad del fenómeno educativo desdibujó el objeto de la pedagogía (ciencia de la educación en Dewey), lo cual produjo una complejización conceptual y una confusión de prácticas. En el fondo, el pedagogo es quien se dedica a lo educativo en general y que requiere de una formación en múltiples saberes. Sujetos de otras profesiones (de otros saberes) también abordaron la cuestión educativa, también formaron como objeto de estudio lo pedagógico. La frontera de objeto quedó imprecisa, siendo esto muy claro en la psicología educativa, la sociología de la educación, la plantación de la educación, la economía de la educación, la política educativa y otros saberes más.

Es quizá en el contexto del desarrollo industrial estadounidense donde se crean la mayoría de los discursos que dan cuenta de lo educativa. De hecho, podemos afirmar que en ese momento se gesta una pedagogía científico-técnica que se nutre y conforma a partir del pragmatismo, funcionalismo (al estilo Parsons), conductismo, administración educativa, curriculum, evaluación, teoría de objetivos, tecnología de la educación. Y con posterioridad a la Segunda Guerra: planeación de la educación, dinámica de grupos, teoría de sistemas aplicada a la educación, cibernética en la educación, etcétera.¹⁹

De hecho, queremos afirmar la tesis de que mientras la pedagogía centrada en el maestro tenía un carácter marcadamente filosófico-idealista, lo cual implicaba una actitud de respeto hacia la cultura en general, la pedagogía científico-técnica del siglo XX tiene un interés²⁰ eminentemente técnico, de suerte que abandona la visión cultural de la educación para centrarla en una visión que solo pretende resolver problemas.

¹⁶ En la polémica establecida entre teoría de la ciencia y teoría del conocimiento se establece que el desarrollo del pensamiento científico se da en una excesiva confianza en la técnica, los datos, la verificación, negando explícitamente cualquier papel a la reflexión en la comprensión y **construcción de la realidad**. Cfr. Habermas, J., **Conocimiento e interés**, Taurus, Barcelona, 1982.

¹⁷ Apel, Hans, Jürgen, **op. cit.**, pp. 17 y 24.

¹⁸ *Ibíd.*, p. 23.

¹⁹ Evidentemente que esta pedagogía se ha incluido en el curriculum en forma subrepticia bajo el nombre de talleres, pero con contenidos que reflejan esta tendencia.

²⁰ Tomamos el concepto interés de Habermas, quien reconoce que determinado tipo de ciencias, las empírico-analíticas se guían fundamentalmente por un interés técnico descuidando un interés práctico (en sentido kantiano). A partir de esta reflexión, Habermas sostiene que no existe posibilidad de reflexión dentro de la concepción empírico analítica.

La evolución de este pensamiento estadounidense impactó a la pedagogía y al saber educativo. De hecho dividió la pedagogía en una vieja tendencia, vinculada al maestro de carácter filosófico-idealista, frente a una tendencia moderna denominada científico-técnica. El saber del especialista en la educación se tecnificó a costa de su dominio de la cultura. Se divorciaron teoría y técnica. Se opuso a una formación, una capacitación en habilidades técnico-profesionales.

La denominación de ciencias de la educación ha dificultado la conformación del objeto de la pedagogía, de hecho éste se ha ido diluyendo y con esta disolución también se ha vuelto impreciso el ámbito de acción de este profesional.

A manera de cierre. De esta manera, podemos afirmar que tenemos dos grandes sistemas que dan cuenta del saber pedagógico: uno reduccionista, que lo vincula solo al maestro (si bien conserva ciertos valores éticos), y otro científico-técnico, dominado por una razón instrumental que define el quehacer del pedagogo como el técnico en educación que puede realizar determinadas tareas específicas, tales como: planear la educación, hacer planes y programas de estudio, elaborar reactivos de evaluación, realizar programas diversos de entretenimiento a docentes en servicio, a empleados que requieren diversa capacitación.

De lo expuesto queremos derivar tres afirmaciones:

- a) Que la idea que se tiene sobre el oficio del pedagogo depende directamente de la concepción que se tenga de pedagogía, según lo acabamos de presentar.
- b) Que se podría valorar la tendencia de los planes de estudio de las carreras de educación de acuerdo a como aquellos tengan elementos de una tendencia pedagógica filosófico idealista, frente a otra científico-técnica. Ninguna de estas tendencias, en nuestra opinión, es completamente adecuada. Quizá nuestra tarea sea construir otra visión sobre esta cuestión.
- c) Que en particular el plan de estudios de pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM muestra una clara tendencia filosófico-idealista. De ahí la presencia de asignaturas definidas por esta concepción. De hecho, se puede comparar la clasificación que hace Larroyo en Ciencias de la educación con la lista de materias del plan de estudios. Es factible afirmar, a la vez, que la pedagogía científico-técnica ha ingresado subrepticamente a través de los talleres y de las materias optativas. Sin embargo, en este plan se ha perdido la cultura pedagógica (e histórico-social), clave de la pedagogía idealista, y tampoco logra una eficiencia en la formación científico-técnica. Insisto: no quiero afirmar que nuestra alternativa sea este último tipo de capacitación porque, lamentablemente, no se podría denominar tal en una teoría de la formación.

El abordaje de las cuestiones educativas no se puede reducir, en estos momentos, a problemas metodológicos o psicopedagógicos. El análisis de la cultura, historia, sociología, economía y política demanda su incorporación al debate educativo.

Este es el reto que hoy se experimenta en la formación del pedagogo. Es el reto que hoy enfrenta la pedagogía en la definición de su objeto de estudio, la educación, y en la conformación de los saberes que dan cuenta de este objeto. No se trata de hacer a la pedagogía a una ciencia interdisciplinaria;²¹ una ciencia construida con pedazos de otras ciencias. Se trata de poseer una formación que permita construir una explicación del fenómeno educativo desde enfoques multi-referenciales.

El problema es como formar²² a un sujeto para que adquiera esta capacidad analítica de comprender la educación. Cómo formar un sujeto que desarrolle una necesaria articulación teórico-técnica que le posibilite, por una parte, la comprensión del fenómeno educativo, y por la otra, el desarrollo de estrategias técnicas que

Sostenemos que la pedagogía científico-técnica deja de ser la pedagogía cultural. Esto explica porque no se da valor a los clásicos Comenio, Pestalozzi, Herbart) en la formación del especialista en educación.

²¹ “El problema de la interdisciplinaria es el de las ciencias positivas: se trata de construir otras metodologías y lógicas para articular lo educativo.

²² **Formación**, es una categoría de análisis que hemos venido esbozando desde 1982. Remito a **mis trabajos sobre formación del pedagogo y formación de profesores** para examinar las **reflexiones que** sobre este problema se pueden efectuar.

le permitan intervenir en una situación concreta. Lamentablemente, el mercado laboral solo busca esta dimensión técnica en el egresado. Finalmente, el problema es como formar a un sujeto que desarrolle las distintas lógicas que reclama el dominio de las ciencias sociales. Que pueda distinguir un enfoque empirista de una positivista, un enfoque piagetiano de otro psico-analítico, una teoría pedagógica engarzada a la escuela tradicional de otra que se mueva en las características del paradigma de la escuela activa. Cómo formar al sujeto en una lógica (y lógicas) de pensamiento que le permitan aproximarse originalmente a un objeto particular y dar explicaciones sobre el mismo.

Esta problemática contrasta notoriamente, tanto con las expectativas del mercado, que en general no reclama un pedagogo sino un técnico en educación, y con las expectativas propias de las estudiantes de esta carrera, que en general reclaman solo una formación técnica.²³ Que no valoran las ventajas a mediano plazo que tiene una sólida formación en las diversas teorías que dan cuenta de lo educativo. Que buscan solo la dimensión de positividad —y también la intervención— en la educación, cuestión que niega todas los trabajos de negatividad que existen en relación a la pedagogía. Profesión imposible en términos freudianos,²⁴ profesión perversa desde el pensamiento de Foucault,²⁵ en tanto busca la normalización de los sujetos.

²³ **Cfr.** resultados de nuestro estudio: Díaz Barriga-Barrón, **op. cit.**

²⁴ Existe mucha literatura sobre este aspecto: destacamos Miliot, C. Freud. **Anti-pedagogo**, Paidós. Barcelona, 1983, y Manoni, M.. **Educación imposible**. Siglo XXI, México, 1982.

²⁵ En particular Vigilar y castigar, Siglo XXI, México. 1988. Norma, normal, normalizar tiene similares significaciones las tres son empleadas en la tarea educativa.

EL PENSAMIENTO SOCIOLOGICO Y EDUCATIVO DE DURKHEIM

Miguel Ángel ROSALES M.¹

A) **Las características del método sociológico en Durkheim.** Durkheim es uno de los pensadores que más ha insistido en la rigurosa distinción entre las prenociones del sentido común y el conocimiento propiamente científico. Por ello le da tanta importancia al **procedimiento** empleado en la **construcción del objeto** de estudio, pues lo considera herramienta fundamental para diferenciar el conocimiento vulgar del saber científico. No obstante, reconoce que todo método es provisto, pues forzosamente se transforma con el desarrollo de las ciencias. Esta afirmación la acepta como válida para su propio método.

La propuesta fundamental del método durkheimiano es tratar los hechos sociales como cosas; no con la intención de “rebajar las formas superiores del ser a sus formas inferiores”, sino con el objeto de “reivindicar para las primeras un grado de realidad por lo menos igual al que todo mundo reconoce para las segundas”.² Durkheim precisa que si bien los hechos sociales son cosas, no deben confundirse con las cosas materiales, pues tienen peculiaridades que les son propias. El autor reclama de los sociólogos el mismo espíritu científico con que los físicos, químicos o biólogos abordan su campo de estudio.

Otro aspecto importante del método de Durkheim es el postular “los fenómenos sociales como exteriores a los individuos”,³ es decir, estudiarlos desde fuera, como cosas externas a partir de distinguir entre “los hechos de la vida individual y los de la vida colectiva”.⁴ Haciendo analogía con los fenómenos biológicos, afirma que la vida social está en él todo y no en las partes, es decir, lo que ocurre en la sociedad no es producto de las conciencias individuales, sino que son hechos producidos por la sociedad misma en tanto organismo que solo puede existir como un todo. Luego entonces, los hechos sociales son exteriores a las conciencias individuales.

La distinción que Durkheim establece entre los fenómenos individuales y los colectivos, lo lleva a sostener que los primeros tienen un sustrato psicológico, mientras que los segundos corresponden a los sociólogos propiamente dicho. Así pues, el razonamiento durkheimiano conduce a señalar que “la materia de la vida social no puede explicarse por factores puramente psicológicos, es decir por estados de la conciencia individual”,⁵ pues es de naturaleza distinta a éstos. En otras palabras, para comprender lo social y todas sus manifestaciones, “se debe considerar la naturaleza de la sociedad y no la de los individuos”.⁶ La sociedad, entonces, debe estudiarse considerándola esencialmente como un todo, en sí y por sí misma, sin descuidar sus particularidades, dejando para el futuro la investigación de lo que la identifica con lo individual.⁷

Durkheim define el hecho social como las “maneras de hacer y de pensar, reconocibles por la particularidad de que son susceptibles de ejercer una influencia coercitiva sobre las ciencias particulares”.⁸ En este sentido todo hecho social puede llegar a ejercer una coerción social desde fuera, y dependiendo de la influencia, extensión y regularidad que alcance, se internalizará en mayor o menor grado en las conciencias individuales. El autor llama “**institución** a todas las creencias y formas de conducta instituidas por la colectividad” y define a “la sociología como la ciencia de las instituciones, de su génesis y su funcionamiento”.⁹

La sociología ha surgido con la concepción comtiana de construir la ciencia social a partir de la observación de los fenómenos sociales. La contribución de Durkheim sigue esta misma dirección y reafirma el “principio fundamental de la realidad objetiva de los hechos sociales”. Esto es, el pensamiento durkheimiano recupera elementos centrales del positivismo originario y desarrolla su obra en torno de ellos. Por ejemplo, la consideración de que los hechos sociales, sin ser materiales, son cosas reales que requieren ser estudiadas,

¹ Profesor de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

² Durkheim, Emilio. **Las reglas del método sociológico**, Ediciones Quinto Sol, México. p.12.

³ **Ibidem**, p. 14.

⁴ **Idem**.

⁵ **Ibidem**, p. 15.

⁶ **Ibidem**, p. 16

⁷ **Ibidem**, p. 17:

⁸ **Ibidem**, p. 18.

⁹ **Ibidem**, p. 19.

llevó al autor a deducir que los fenómenos sociales, al igual que los naturales, “son de una manera definida, (...) tienen una manera de ser constante, una naturaleza que no depende del arbitrio individual y de la que derivan relaciones necesarias”.¹⁰

Durkheim atribuye a la negativa del “hombre” (en abstracto) a renunciar al poder que durante mucho tiempo se atribuyó en la construcción del orden social, los obstáculos que, a su juicio, interponen a la sociología los seguidores del “postulado antropocéntrico”,¹¹ reprochando a éstos el no resignarse a aprender las cosas tal como son.

El pensamiento de Durkheim, verdaderamente genial, no resistió la tentación de caer en un fatalismo embozado o en una defensa del orden social existente, bajo un ropaje (método) científico que aún conserva **notable validez**. Su afirmación de que la sociología no tiene por qué tomar partido ni entre los políticos ni entre los metafísicos, oculta o ignora que su posición —que él mismo define como conservadora— ya está tomada en el momento mismo en que se pronuncia en contra de tomar partido. La parte social por quien se inclina y las consecuencias que se han derivado de esto, para la sociología desarrollada en las potencias capitalistas industriales, son evidentes.

Su rechazo a afirmar la libertad y el determinismo y su petición para que se permita aplicar el principio de causalidad a los fenómenos sociales, implican tres cuestiones, a nuestros juicios importantes:

- a) Negar un determinismo tan obvio como pueda serlo un hecho social visto como cosa;
- b) Pronunciarse contra la libertad humana de intervenir en la conducción de su propio destino;
- c) Superar la estrechez de Comte, al recuperar el principio de causalidad cuya validez está al margen de la búsqueda de las causas primeras o finales.

Pese a todo, la propuesta de Durkheim de despojar al sociólogo de su capa de filósofo, bajo el argumento de evitar seguir considerando las cosas sociales desde las generalidades, metodológicamente es correcta, pues el examen de los hechos posibilita el enriquecimiento de la reflexión filosófica.

Durkheim se declara, asimismo, contrario a las doctrinas prácticas, e insiste en que la sociología debe rechazar su identificación con alguna de las corrientes políticas existentes, a las que de ninguna manera reconoce valor científico, pues su objeto no es expresar hechos, sino reformarlos.¹² Sin embargo, acepta que éstas pueden ser estudiadas como hechos sociales. Atribuye a la sociología el papel de liberarnos de todos los partidos en el sentido de liberarnos de todas las pasiones; en esta misma dirección invita “a tratar con respeto, pero sin fetichismo, a las instituciones históricas, sean cuales fueren haciéndonos sentir a la vez lo que tienen de necesario y de provisorio, su fuerza de resistencia y su infinita invariabilidad”.¹³

El autor concluye que su método es objetivo porque en él domina la idea “de que los hechos sociales son cosas y deben ser tratados como tales”.¹⁴ Considera que el método correcto es aquel en que el sociólogo evita las nociones previas (prenociones) de los hechos para dedicarse a los hechos mismos, tomando sus caracteres más objetivos y clasificándolos en sanos y morbosos. Estos principios son considerados igualmente válidos tanto al explicar como al verificar los hechos. Otro rasgo característico del método durkheimiano es él “ser exclusivamente sociológico”,¹⁵ es decir, construido (y Durkheim se declara constructor de la nueva ciencia sociológica) específicamente para el estudio de los complejísimos fenómenos sociales. Así, la sociología es concebida como una ciencia distinta e independiente, que, además, debe “tomar el carácter esotérico que conviene a toda ciencia”¹⁶ y alejarla del vulgo y las pasiones partidarias, aunque pierda en popularidad lo que “ganará en dignidad y autoridad”.¹⁷

¹⁰ **Ibidem**, p. 20.

¹¹ **Idem**.

¹² **Ibidem**, p. 109

¹³ **Idem**.

¹⁴ **Idem**.

¹⁵ **Ibidem**, p. 110

¹⁶ **Ibidem**, p. 111

¹⁷ **Idem**.

- B) **Objeto y sujeto sociológico en Durkheim.** Para Durkheim los hechos sociales deben ser tratados como cosas y, en este sentido, considerados como datos: a su vez estas cosas sociales deben ser estudiadas desde fuera. Tal es el punto de partida de la ciencia social. Romper con el conocimiento de sentido común es condición necesaria para entrar al saber científico.

La construcción del objeto de estudio en Durkheim empieza por establecer una definición previa y objetiva de éste. Aquí la definición del objeto corresponde a fenómenos sociales generales, dejando de lado los individuales, de lo que se deduce que el autor tiene en poca estima el papel del **sujeto** en la construcción del **objeto**, pues si la tendencia es examinar fenómenos generales, lo que se pretende es establecer leyes también generales que expliquen lo exterior al individuo. En consecuencia, si la construcción del objeto de estudio es resultado de un diálogo entre sujeto y realidad, resulta claro que Durkheim “inclina el proceso al lado de la realidad”.¹⁸

Ya desde su primera obra importante **De la división del trabajo social** y después en **Las reglas del método sociológico**, Durkheim sostiene que la sociología debe estudiar el todo (los fenómenos sociales) y no las partes (acciones individuales), de donde infiere que es necesario considerar al individuo como producto de la sociedad y no al revés.¹⁹ Es decir, desde sus primeras obras establece la primacía de la sociedad sobre el individuo, o, en otros términos, del objeto sobre el sujeto.

Hemos señalado que el método durkheimiano se centra sobre la observación y el registro de los hechos o cosas sociales, rechazando todo tipo de especulación. Aquí el sujeto observa y es relativamente pasivo. La razón solo interviene para ordenar y clasificar los hechos empíricos observados. Sin embargo —como apunta Víctor Bravo—, “lo empírico atrae a Durkheim solo en tanto que pueda ser interpretado por sus elementos teóricos previamente formulados y definitivamente estático”.²⁰ Esto es, el sociólogo francés construye todo un sistema teórico (o concreto mental) desde el cual selecciona y estudia determinados fenómenos sociales con el objeto de corroborar sus supuestos teóricos.²¹ Se establece así una situación compleja y contradictoria en la relación sujeto-objeto: de un lado se tiene que el investigador (sujeto) construye un esquema mental en el cual encuadra a una realidad (objeto) que terminará por desempeñar un papel pasivo que bloquea el desarrollo de “verdaderas reformulaciones teóricas”,²² y de otro, la realidad social (objeto) es explicada como algo independiente, que ejerce una acción determinante sobre toda conciencia individual (sujeto). Así pues, resulta contradictorio el hecho de que mientras Durkheim elabora los aspectos fundamentales de su teoría en la **División del trabajo social**, por otra parte renuncie a “admitir la necesidad de alguna hipótesis teórica previa a la labor de clasificación”.²³

- C) **El concepto de sociedad en Durkheim.** De entrada debe decirse que la obra de Durkheim, como la de Comte, se encamina al estudio de la sociedad industrial. Su concepto de sociedad responde ‘a la noción de organismo, tal como éste es caracterizado por la biología’,²⁴ es decir, establece una analogía entre un organismo vivo y el organismo social.

Toda la sociología de Durkheim se basa en la siguiente premisa: el individuo nace de la sociedad y no la sociedad de los individuos”,²⁵ entonces, si el hombre es producto de la sociedad en que vive, es necesario conocer previamente a la sociedad. A ésta la define como una unidad, reguladora y fuente de vida y de expresión. Por ello el autor estudia la sociedad como una unidad y no como suma de individuos, ve en ella una organización donde los fenómenos de asociación, interrelación y comunicación le son inherentes en tanto que es concebida como sistema y por tanto como organismo, como un todo.

¹⁸ Bravo Víctor. “La construcción del objeto en Durkheim”, en **Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber**. Juan Pablos Editor. México, 1984. p. 19.

¹⁹ *Ibidem*, p. 21.

²⁰ *Ibidem*, p. 22.

²¹ *Idem*.

²² *Idem*.

²³ *Ibidem*, p. 18.

²⁴ Geneyro, Juan Carlos. “Fundamentos axiológicos de la teoría social...”, en la revista **Pedagogía**. UPN. septiembre-diciembre 1984. vol. I. no. 2, p. 37.

²⁵ Aron. **Raymond**. **Las etapas del pensamiento sociológico**, tomo II. Siglo Veinte, Buenos Aires, 1980, p. 28.

Para explicar la naturaleza de la sociedad, empleo el término de **solidaridad** en un sentido biológico y objetivo, buscando precisar la relación del todo con las partes. Al avanzar en su estudio, se hizo necesario comprender la naturaleza de la organización social distinguiendo dos tipos de solidaridad: la solidaridad mecánica y la solidaridad orgánica.

- 1) La **solidaridad mecánica**: es una solidaridad con similitud. “Cuando esta forma de solidaridad domina a una sociedad, los individuos difieren poco entre sí. Los miembros de una misma colectividad se asemejan porque experimentan los mismos sentimientos, porque se adhieren a los mismos valores, porque reconocen las mismas cosas sacras”.²⁶ En otras palabras, la sociedad guarda su armonía y coherencia porque los individuos aún no se han diferenciado.
- 2) La **solidaridad orgánica**: (opuesta a la mecánica), es aquella en la que el consenso” resulta de la diferenciación o se expresa en ella”.²⁷ Aquí los individuos ya no son semejantes, sino diferentes, y el consenso se alcanza precisamente porque los individuos son distintos. Esto es explicado por Durkheim afirmando que la diferenciación de los individuos posibilita la solidaridad orgánica de manera semejante a como los diferentes órganos del ser vivo, aun siendo diferentes, son indispensables para la vida, pues cada uno cumple su propia función. Así pues, en una sociedad de individuos diferentes, cada uno cumpliría su propia función posibilitando la existencia del organismo social (aquí están las bases del funcionalismo).

Los tipos de solidaridad propuesta por Durkheim “corresponden a dos formas extremas de organización social”.²⁸ En relación a esto tenemos que una de las ideas esenciales del pensamiento durkheimiano es aquella donde afirma “que el individuo no es históricamente el primero que aparece. La toma de conciencia de la individualidad se desprende del propio desarrollo histórico”.²⁹ En las sociedades primitivas (arcaicas a ágrafas), caracterizadas por el predominio de la solidaridad mecánica, la individualidad aún no aparece, los sentimientos son colectivos, comunes a todos. En cambio en las sociedades modernas, donde predomina la solidaridad orgánica, la diferenciación social es un hecho asumido conscientemente por los individuos.

La oposición entre las formas de solidaridad mecánica y orgánica, Durkheim la combina con la oposición entre las **sociedades segmentarias** y las **sociedades en que aparece la división moderna del trabajo**. Existe una relación entre la forma de solidaridad mecánica y la sociedad segmentaria, aunque estas dos ideas no signifiquen exactamente lo mismo.³⁰ Según Aron, para el autor “un segmento designa a un grupo social en que los individuos están integrados estrechamente. (...) Implica una solidaridad mecánica por similitud; pero supone también la separación con el mundo exterior”.³¹ La organización segmentaria se opone, por definición, a las sociedades donde predomina la solidaridad orgánica, aunque hay sociedades modernas, como la inglesa, donde parcialmente subsisten estructuras segmentarias. Por otra parte, la diferenciación social se angina en la desintegración de la solidaridad mecánica y de la estructura segmentaria, como consecuencia de la división del trabajo. Esto determina la aparición del nuevo tipo de solidaridad: la **orgánica**, propia de las modernas sociedades industriales, donde existe una cada vez más compleja división del trabajo social.

Durkheim define la conciencia **colectiva** como “el conjunto de creencias y sentimientos comunes al término media de los miembros de una sociedad”.³² La conciencia colectiva es más fuerte en las sociedades donde domina la solidaridad mecánica, que en donde prevalece la orgánica; pues mientras en la primera la existencia individual está regida por imperativos y prohibiciones sociales de gran fuerza, en la segunda cada quien es formalmente libre de querer, creer y actuar según sus propias preferencias. Es decir, en la solidaridad mecánica “la individualidad del sujeto se diluye en el sen colectivo (...). En tanto, en la orgánica existe un reconocimiento de la personalidad individual y un ámbito diferencial de acción”.³³ La solidaridad

²⁶ **Ibidem**, p. 23.

²⁷ **Ídem**.

²⁸ **Ibidem**, p. 24.

²⁹ **Idem**.

³⁰ **Ídem**.

³¹ **Ídem**.

³² Emilio Durkheim citado por Raymond Aron, **op. cit.**, p. 26.

³³ Geneyro, Juan Carlos, **op. cit.**, p. 37.

orgánica propicia una mayor unidad del organismo, pues ésta “es más grande cuando más marcada es la individualidad de las partes”.³⁴

La primacía de la sociedad sobre el individuo tiene para Durkheim cuando menos dos sentidos:

- a) Las sociedades colectivistas donde cada uno se asemeja a todos, son históricamente las primeras;
- b) De esta prioridad histórica resulta una prioridad lógica en la explicación de los fenómenos sociales; si la solidaridad mecánica ha precedido a la orgánica, no es posible explicar los fenómenos de diferenciación social y de solidaridad orgánica partiendo de los individuos. Así pues, la conciencia de la individualidad no podía existir antes de la solidaridad orgánica y de la división del trabajo.³⁵

Dice Aron que en el estudio de la división del trabajo Durkheim descubre “dos ideas esenciales: la prioridad histórica de las sociedades, donde la conciencia individual está totalmente fuera de sí, y la necesidad de explicar los fenómenos individuales por el estado de la colectividad, y no al estado de la colectividad por los fenómenos individuales”.³⁶

Como ya se menciona, la diferenciación social es algo inseparable de la solidaridad orgánica y de la división social del trabajo.

Para el autor, la causa del desarrollo de la división del trabajo en las sociedades modernas se explica a partir de considerarla como un fenómeno esencialmente social, que puede explicarse por otro fenómeno social: una combinación del volumen, de la densidad moral y material de la sociedad. Entendido esto como un aumento del número de individuos, de la intensidad de los intercambios y comunicaciones de éstos, y un estrechamiento de las relaciones comerciales y competitivas de los individuos que pertenecen a una sociedad dada.³⁷

Durkheim toma a la división del trabajo como una ley que manda a los hombres a especializarse y que se aplica tanto a los organismos como a las sociedades. La división del trabajo social “que aumenta a la vez la fuerza productiva y la habilidad del trabajador, es la condición necesaria para el desenvolvimiento intelectual y material de las sociedades; es la fuente de la civilización”.³⁸ Sin embargo, aclara el autor que en realidad la división del trabajo, más que aumentar el rendimiento de las funciones divididas, las hace más solidarias su función es hacer posibles sociedades que sin ella no existirían; así “la división del trabajo es la fuente, si no la única, al menos la principal de la solidaridad social”.³⁹

Finalmente, desde la concepción de Durkheim, la división del trabajo social es necesaria a la cohesión de las sociedades, al menos a partir de un cierto momento de su evolución; además, tiene un carácter y valor moral que sirve de base a la solidaridad social. Permite al individuo formar parte integrante de un todo; permite, pues, realizar al hombre su naturaleza, o sea, desempeñar su función de órgano y desenvolver su personalidad individual.

D) Educación y estado en Durkheim. Fue Durkheim quien primeramente desarrolló algunas tesis sobre la relación entre pedagogía y sociología. Estas tesis han dado origen a lo que hoy conocemos como sociología de la educación⁴⁰ y que él llamó ciencias de la educación. Este mismo pensador fue quien por primera vez definió la naturaleza objetiva y social de los fenómenos educativos y abrió el camino a este tipo de estudios”.⁴¹

³⁴ Emilio Durkheim citado por J. C. Geneyro, **op. cit.** p. 37.

³⁵ Aron, Raymond, **op. cit.** pp. 28-29.

³⁶ *Ibídem*, p. 30.

³⁷ **Ibídem**, p. 34.

³⁸ Durkheim, Emilio, **La división del trabajo social**. Daniel Jarro Editor. Madrid, 1928.

³⁹ *Ibídem*, p. 73.

⁴⁰ Geneyro, J. C., *op. cit.*, p. 33.

⁴¹ Salómon, Magdalena, “Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social”, en *Perfiles Educativos*, no. 8, 1980, p. 5.

Consecuente con su método sociológico, Durkheim estudia la educación como fenómeno social, es decir, como hecho o cosa social, al que visualiza “como funcional al sistema, y concebida bajo tres dimensiones: como acción, como proceso y como institución”.⁴² La educación reúne las características que debe poseer todo hecho social, a saber:

- 1) Ser hechos observables, que pueden ser considerados como ‘cosas’;
- 2) Ser ‘hechos’ que poseen una realidad objetiva e independiente de las conciencias individuales y
- 3) Ser hechos con carácter coercitivo”;⁴³ entonces, la educación como hecho social, se hacen necesarias dos condiciones esenciales para que exista como tal:
 - a) La presencia de una generación adulta y una generación de jóvenes, y
 - b) Que haya una acción que transmita “las necesidades de homogeneidad y diversidad de toda la sociedad”.⁴⁴

En Durkheim, pues, la educación debe impartirse desde la escuela y bajo la responsabilidad directa del Estado, como agente socializador por excelencia”.⁴⁵ En otros términos, la educación homogénea es la formación común a todos los ciudadanos que garantiza el equilibrio y conservación del organismo social, a partir de internalizar valores comunes a los individuos mediante la acción educativa.⁴⁶ En cambio, la educación heterogénea es aquella encargada de capacitar diferencialmente al individuo con el objeto de que asuma alguna de las diversas funciones que demanda la sociedad adulta, moderna e industrial”.⁴⁷

Dentro del proceso de socialización, el autor ubica que la acción heterogénea también pueden desarrollarla grupos o instituciones extra-escolares como la familia, que podría transmitir contenidos afectivos y culturales distintos a los de la escuela, lo que garantizaría un cierto equilibrio ante la intervención del Estado y salvaguardaría la libertad individualidad.⁴⁸ No obstante, se inclina porque esta tarea sea cumplida en lo fundamental por la escuela y el maestro, a quienes corresponde “modelar la personalidad moral de los futuros ciudadanos”.⁴⁹

A pesar y porque Durkheim dirige su obra a la sociedad industrial, no otorga a los dueños de la industria responsabilidad moral alguna en el desempeño de su función,⁵⁰ sino que ésta la descarga principalmente en el Estado y la escuela, quienes inculcando una base axiológica común asegurarán la estabilidad y mantenimiento de la sociedad.

El maestro es el encargado de transmitir a la nueva generación las ideas y sentimientos que la sociedad, a través del Estado. considera necesarios para desarrollar en los educandos la conciencia colectiva nacional”⁵¹ Esta educación moral está basada en el principio de autoridad ejercido por el maestro, quien estimulará al educando en la crítica y la reflexión, así como en el respeto a la autoridad y el cumplimiento de su deber, para que, ya adulto, sea capaz de integrarse sanamente a la sociedad.⁵²

A manera de conclusión.

1. Desde el método durkheimiano, los hechos sociales son vistos como cosas: los fenómenos sociales, como exteriores al individuo: se establece una analogía entre el organismo biológico y el organismo social se prioriza el todo sobre las partes y la sociedad sobre el individuo, y se distingue entre fenómenos individuales (con sustrato psicología) y fenómenos colectivos (con sustrato sociológico).

⁴² Ibidem, p. 6.

⁴³ Idem.

⁴⁴ Idem.

⁴⁵ Geneyro, J. C., op. cit., p. 36.

⁴⁶ Ibídem, pp. 36-37.

⁴⁷ Ibídem, p. 36.

⁴⁸ Ibidem, p. 38.

⁴⁹ Idem.

⁵⁰ Sin duda que la actividad industrial no carece de razón de ser: responde a necesidades, pero esas necesidades no son morales. Durkheim, Emilio. **La división del trabajo social**. p. 60.

⁵¹ Geneyro, J. C., op. cit., p. 38.

⁵² **Idem.**

Para Durkheim el sujeto que observa es pasivo, de ahí la necesidad de que intervenga la razón para ordenar y clasificar los hechos empíricos. Su regla fundamental es considerar los hechos sociales como cosas, y plantea que a éstas debemos definir las conceptualmente. Los aspectos centrales de su método son la observación y el registro de los hechos.

Su rechazo a la especulación de la imaginación tiene que ver con su insistencia en señalar que para hacer ciencia debe eliminarse la subjetividad. En otras palabras, los pensamientos y los deseos no tienen sentido social, pues solo los hechos pueden tenerlo; al respecto es ilustrativo su conocido ejemplo: “Si pienso matar, pero no lo hago, ello no afecta nada, solo afectaría si mato, es decir, si actuó”.

Durkheim considera que el científico es el que busca la verdad desvinculado de sus consecuencias prácticas, ésta es su posición respecto a la actividad científica. Su **método comparativo**, en sociología, responde al método empleado en las ciencias naturales. Su concepción de como hacer ciencia considera, en primer término, la observación y establece como condición el no tomar partido, es decir, asumir una posición neutral frente a los hechos sociales.

2. En Durkheim, el individuo no es tan importante como la colectividad; es decir, lo que importa no es lo que piense o haga el individuo, sino lo que decida el conjunto de la sociedad, por voz del gobierno, como su legítimo representante. Precisamente por esto, el autor descentra al sujeto y prioriza al objeto como lo determinante de lo que ocurre en la sociedad. Pudiera decirse que Durkheim es partidario de una especie de **determinismo social**: el hombre solo es hombre en tanto existe en sociedad, y el tipo de hombre de que se trate dependerá del tipo de sociedad en que éste viva.

Para el autor examinado, el **hecho social**, son maneras de actuar, sentir y pensar, que se expresan a través de una coerción venida del exterior. El hecho social tiene como características el **ser exterior** al individuo, esto es, el ser objetivo, en tanto que existe independientemente del sujeto, y el **ser coercitivo** en el sentido de que se le impone a éste por la sociedad.

Desde la visión durkheimiana, la sociedad es comparada con un organismo; así se comprende por qué se observan semejanzas entre los hechos sociales y los hechos fisiológicos. En este paradigma no se habla de revolución ni de cambio estructural, porque ello conduciría a pensar en la desaparición del organismo social, además de que éste es concebido en evolución natural. Modificar las funciones que lo mantienen vivo es condenarlo al exterminio. Esto explica por qué el autor nunca habla de ideología como algo que responde a los intereses de una clase o grupo social, en él la ideología es considerada como síntesis de la conciencia social.

Así pues, lo individual está determinado por las realidades objetivas, es decir, por los hechos sociales, de ahí que resulte natural —en la lógica de Durkheim— sacrificar lo individual por el bien y existencia del organismo social.

3. De entrada Durkheim sostiene que la **pedagogía** no es una ciencia, pues la ciencia estudia lo que es, mientras que la pedagogía plantea lo que debe ser. De aquí se desprende la oposición del autor a la **educación ideal** y su tesis de que no existe una educación universal, pues cada sociedad construye la suya de acuerdo a las condiciones histórico concretas de cada época. Esto tiene que ver con la idea de que solo la **educación homogénea** puede generar una conciencia colectiva, y a su vez esta educación solo puede ser impartida por el gobierno correspondiente como legítimo representante de la sociedad. En este sentido, la educación que se imparta debe corresponder al tipo de sociedad en que se viva, lo cual significa que el pensamiento durkheimiano no concibe la educación como generadora de ideas para el cambio social, sino para la conservación del **statu quo**.

La sociedad solo puede existir con cierta homogeneidad, y es función de la educación lograr esa relativa homogeneidad, imponiendo una moral e inculcando determinados valores a los educandos en nombre de la sociedad. Aquí resulta necesario señalar que los intereses de las elites económicas y políticas regularmente se presentan a los pueblos como los intereses de toda la sociedad.

Así pues, para Durkheim la educación tiene un carácter social y su finalidad es constituir el ser social, esto es, alcanzar el grado de homogeneidad necesario para la supervivencia de la sociedad. Ahora bien, la educación aquí es concebida como hecho social, como cosa porque siendo el autor consecuente con sus postulados generales, no acepta un papel determinante del individuo (sujeto) en el curso de la misma. Es decir, la educación aparece como una necesidad de la sociedad y no responde a los intereses particulares. Desde esta lógica, el tipo de educación dominante es el tipo de educación que requiere la sociedad, independientemente de los deseos y aspiraciones que sobre ésta tengan y manifiesten los distintos individuos.

De esta manera la educación como hecho social —donde los autores principales son miembros del organismo social— se planifica, se organiza, se implementa y ocurre al margen de la voluntad de los sujetos que la imparten y de los que la reciben. Por otra parte, la pretendida neutralidad durkheimiana en el estudio de los fenómenos sociales resulta contradictoria con la afirmación de que la educación, como hecho social, forma al individuo en determinados sentidos, aplicando la coerción necesaria para ello: pues si ésta es la forma de impartir educación, resulta evidente que se educa desde una concepción del mundo que, siendo regularmente hegemónica, se identifica con intereses concretos existentes en la sociedad, y éstos no son otros que los de las clases económica y políticamente dominantes.

En Durkheim, a diferencia de Dewey, no hay una noción de educación integral, aunque sí habla de una educación universal y de una educación específica: la primera comprende el conocimiento de los principios generales de la ciencia respecto a la naturaleza y la sociedad, y la segunda se refiere a la formación específica de un campo determinado del saber humano, pues la creciente complejidad de la sociedad industrial hace aparecer a esta última como una exigencia de primer orden. M. A. Pasillas resume lo anterior cuando indica que para Durkheim el individuo no puede desarrollarse armónicamente porque requiere especialización.

Finalmente, el autor reconoce que existen tantos tipos de educación como grupos sociales definidos tengan presencia en la sociedad. Por ello la educación en realidad no puede ser uniforme, no puede ser la misma para todos, pese a las pretensiones de impartir una educación igualitaria. Es brillante la idea de Rossana Rossanda al respecto: “Bajo el disfraz de una educación igual, que se aplica de la misma manera a los desiguales, se llega evidentemente a un resultado desigual”. Es obvio, pues, que una educación igual para desiguales solo puede arrojar productos desiguales, teniendo claro que la educación no puede ser la misma para todos, ni siquiera en las escuelas públicas, resulta notoriamente cierto que los privilegiados en lo económico y en lo social también lo son en lo educativo.

APUNTES ANALITICOS PARA LA COMPRESION DE LA ESTRUCTURA EDUCATIVA

Francisco R. DAVILA ALDAS¹

1. Introducción. Los apuntes que a continuación exponemos son el resultado de una serie de experiencias y reflexiones que desde el campo de la teoría social hemos efectuado con objeto de desbrozar el intrincado proceso de acciones, prácticas, instituciones y teorías que conforman en la actualidad el campo de lo educativo que, por economía de análisis, llamaremos **la estructura educativa**, para distinguirlo del resto de procesos sociales que colindan con lo educativo pero que no participan de su especificidad. El conjunto de ambos procesos será definido como **el proceso social** y la relimitación espacio-temporal de todas estas prácticas, instituciones y teorías como **la estructura social**.

Cabe también indicar, para evitar equívocos, que si la formulación anterior puede dar la idea de que la sociedad y lo educativo conforman un sistema de subsistencia totalizador del cual sería preciso averiguar sus leyes o principios, de manera tal de explicar por éstos las conductas o comportamientos de los sujetos, se estaría incurriendo en una simplificación clásica de la teoría social cuantista o empirista, eliminando así a los sujetos de la historia, los hombres, o reduciéndolos a ser meros portadores de estructuras o sistemas de dominación cerrados.

Así, cualquier alternativa de luchas para conquistar espacios pequeños y grandes de participación política que no fueran solamente los de la revolución y el socialismo² que, desgraciadamente, aún están lejos en el horizonte inmediato de nuestra realidad social, estarían vedados. Al contrario, postulamos que la estructura social y, por ende, la educativa son el resultado complejo, cambiante, inestable y conflictivo del conjunto de relaciones sociales que establecen los hombres para dar forma y significado a sus alternativas de vida, a sus modos de apropiarse las riquezas materiales y sociales, de tal suerte que los sistemas y las estructuras a los que podríamos aludir son más bien abiertos,³ creados y modificados por los hombres. Empero, también estos últimos los condicionan y, hasta cierto punto, los determinan cuando los mismos hombres han alienado sus alternativas de transformarse y transformar a la sociedad explotando o degradando a otros hombres hasta casi aniquilarlos.

Esta opción en verdad, existe, pero apostar a ella y no oponerle una resistencia tenaz en todo momento, no solo cierra el camino de la revolución social del futuro sino conlleva a la aniquilación de nuestra propia historia.⁴ Y, en este caso, los procesos, las acciones, las prácticas las instituciones y las teorías educativas que fomenten o refuercen esta alternativa de destrucción, de aniquilación de nuestra historia no solo deben ser

¹ División de Estudios de Posgrado. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM.

² Para Althusser, Baudelot y Establet, la institución educativa en todos sus niveles, como parte importante de los aparatos ideológicos del Estado, reproduce las relaciones de producción además de separar a los individuos asignándoles determinados puestos y roles en la actual sociedad capitalista. Pensamos que esta primera afirmación es una simplificación y, más aún, errónea la constatación que los dos últimos autores sacan como resultado de su análisis de **La escuela capitalista**, Siglo XXI, México, 1975, en el contexto francés. La salida no esta solo en la inculpación de la teoría marxista-leninista a los alumnos para volverlos contestatarios o para hacerlos recuperar su “instinto proletario” como parecen concluir Baudelot y Establet, sino en la lucha por romper los esquemas de autoritarismo, inmovilismo y tradicionalismo que paralizan tanto a los estudiantes como a los maestros en la participación activa en la transformación de sus condiciones inmediatas de existencia como sujetos de estas estructuras educativas alienadas. Las últimas manifestaciones estudiantiles en Francia, España, China, Corea y México partieron de esas luchas elementales, logrando ya algunos espacios para una lucha unificada por la conquista de nuevas alternativas más humanas.

³ Estructurantes y estructurados, diría Piaget, (ver: **Le structuralisme**, P.U.F., Paris, 1970, p 120) en el sentido en que los procesos sociales y, por ende, los educativos no son una mera reproducción unos de otros, no proceden necesariamente de las estructuras anteriores: los hombres se cimentan ciertamente en ellas, pero en el decurso de su historia, de su praxis social, pueden elaborar, generar estructuras inéditas que les facilitan su propia humanización.

⁴ Entendemos “la historia como la sustancia de la sociedad pero esta sustancia no es una esencia abstracta el “espíritu del hombre”, sino el hombre mismo entendido en su realización continua, en el despliegue de las posibilidades immanentes a la humanidad, a la especie humana caracterizada por el trabajo (la objetivación), la socialidad, la universalidad, la conciencia y la libertad’ Para un desarrollo más amplio de estas ideas sobre las que fundamentaremos algunas de nuestras reflexiones, remitirse a Heller, A., **Historia y vida cotidiana**. Grijalbo. Barcelona, 1972, pp.20-23, y Markus, G.. **Marxismo y antropología**. Grijalbo. México. 1985, PP. 68-118.

combatidas sino transformadas de modo radical en cada uno de los instantes de nuestra vida concreta y cotidiana y no únicamente en los grandes momentos que, con gran ilusión, seguiremos esperando.

2. **Estructura social y estructura educativa, sus características objetivas y su asimilación subjetiva: su conocimiento.** Tanto la estructura social como la educativa, a la que poco a poco iremos definiendo en un proceso de sucesivas aproximaciones, tienen existencia objetiva; esto es, aparecen como productos sociales y adquieren independencia de nosotros, sus hacedores; no obstante, no pueden existir ni desarrollarse sin nosotros. Es por esta razón que no son estructuras previas, vacías de contenido; llevan ambas la marca de los hombres y del ámbito de necesidades que trataron de satisfacer.⁵ Son, en una palabra, el resultado de un proceso histórico que se desarrolla en un espacio y en un tiempo dados y cuyos resultados son génesis y estructura de nuevos procesos.

Por eso es que ambas estructuras son externas y nos precedieron a muchos de nosotros en el tiempo y, es por eso que se nos impusieron como datos en el momento de nuestro nacimiento. Pero, tanto nosotros que vivimos actualmente como los otros que ya fueron tuvieron que tomar conciencia de ellas, conocerlas como **formas objetivas y subjetivas de la realidad.**

De este modo, la sociedad y las funciones educativas aparecen en el mismo momento en que la regulación instintiva es sustituida por la regulación por normas, las cuales dan origen a las primeras instituciones sociales. En los umbrales de la humanidad, las funciones educativas pudieron haber sido regulaciones automáticas, adiestramientos inconscientes, procesos de imitación y troquelado, pero, los albores de la humanidad se inician cuando la sociedad de modo consciente y expreso empezó a regular e institucionalizar estas funciones.

Aparece entonces lo educativo como externalización y exteriorización de lo social indiferenciado, como actividad particular de los sujetos, de unos sujetos sobre otros, como una relación social derivada de la objetivación fundamentalmente humana, el trabajo: la praxis transformadora del hombre y de la naturaleza que es, al mismo tiempo, la praxis transformadora de los hombres entre los hombres mediada por el conocimiento; internalización de la objetividad o dicho en otros términos, asimilación subjetiva de ambos procesos.

Los tres momentos marcados anteriormente, es decir, la externalización u objetivación, la internalización de la misma y la toma de conciencia, así como el conocimiento de los dos anteriores son los constitutivos, basamentos y fundamentos de la dialéctica de la sociedad y de cada sector especializado de la misma: en nuestro caso, de las estructuras educativas.

Con ello queremos afirmar que la educativo, sus prácticas, sus instituciones y sus procesos, —todo aquello que constituye su estructura y sus contenidos valorativos y conforma su externalidad, la objetivación de lo educativo y la comprensión a internacionalización de la diferencia específica, con respecto a otras adjetivaciones fija los límites de la estructura educativa.

Así, y solo cuando lo social es determinado y definido como un acontecimiento particular, es decir, con significado peculiar, expresado en una primera asimilación cognitiva necesaria para darle origen, justificarlo, ordenarlo y jerarquizarlo dentro de lo social como educativo, la estructura educativa adquiere existencia propia. De este modo, sometido lo social educativo a una primera evaluación que determina su orden y jerarquía dentro de todo el conjunto social, no puede más que corresponderse con ciertos objetivos y ciertos fines que la sociedad que le dio origen le propone; pero, puede también fijar, en su dinámica interna, objetivos y finalidades de sus propios procesos y prácticas con incidencia significativa sobre la sociedad.⁶

⁵ Una hojeada general de los objetivos, prácticas y explicaciones sobre lo educativo a lo largo de la historia, comenzando por los pueblos primitivos los griegos, los romanos, los pueblos de la Europa del renacimiento, del siglo XVIII y de los pueblos de América Latina, Asia y África actuales corroboran este juicio

⁶ Al analizar tanto los planteamientos de Platón como los de Rousseau, James Mill, Dewey y Durkheim en el campo educativo, nos percatamos de esta doble influencia

3. **Producción de la estructura social y de la estructura educativa.** De lo anterior podemos deducir una obviedad; que la estructura social produce la estructura educativa. La que nos permitirá avanzar hacia algunas precisiones menos evidentes. Así, entonces, la génesis de lo educativo debe buscarse en la génesis y en la peculiaridad de la estructura social que se quiera examinar. La que significa que, en la búsqueda de la especificidad de lo educativo tenemos que tomar en cuenta las particularidades históricas de las integraciones sociales, sean estas comunidades de origen, ciudades-estado, naciones-estado a formaciones estatales modernas.

Ahora bien, no cabe derivarla mecánicamente sino de acuerdo a su propia dialéctica, que adquiere, en determinadas circunstancias, una intensidad y un desarrollo extraordinarios como fue el caso de la educación en Grecia. Esta, asumiendo la crisis de la **polis** antigua inicia una reflexión sobre el hombre y la sociedad que la lleva a ser la primera sociedad que salió del inmovilismo tradicional del mundo antiguo para avanzar hacia formas sociales más modernas que inauguran el clásico periodo de la evolución posterior de Europa.

De esta manera, aunque la autonomía de la estructura educativa siempre es relativa a la del desarrollo de la base social global, su férreo condicionamiento puede romperse adquiriendo ésta una dinámica propia que no solo contribuye a acelerar la marcha de la sociedad, sino que la pone en crisis y agudiza el nivel de las reflexiones que contribuyen a vislumbrar nuevas salidas a formas de transformación.

De modo que si una sociedad concreta define la estructura general en la que se fundamenta su desarrollo y el marco global en el que se originan nuevos procesos, que tienden a diferenciarse unos de otros, no determina, en ningún caso, de modo directo sus peculiaridades. La estructura educativa, su ámbito y sus funciones, por ello, se condicionan, contradicen o apoyan determinados procesos sociales que van configurando su propia especificidad. A su vez, la estructura educativa, al percibirse a sí misma y al asimilar como suyos los campos que le están más cercanos, se sirve de ellos para su propia consolidación y ejercicio.

La estructura social como un todo no produce, automáticamente y de modo simultáneo, lo educativo; lo hace solamente a través de complejas mediaciones. De igual modo lo educativo, su propia dinámica, incide solo a partir de complejos procesos sobre la dinámica social. Esta dialéctica de ambas estructuras, de sus procesos y de sus prácticas, sin desdeñar por ello las propias formas de concebirse o de teorizarse ambos campos,⁷ tienen necesariamente que tomarse en cuenta dentro de los procesos económicos políticos y sociales concretos en los que se desarrollan.

Así, por ejemplo, cuando el acelerado proceso de desarrollo del capitalismo a partir de los años cincuenta inicia una nueva ola de expansión económica y tecnológica que, al traspasar las fronteras de los países desarrollados intenta convertirse en la panacea para curar los males del subdesarrollo en los países del tercer mundo, los teóricos de la educación comienzan a desdeñar sus funciones sociales, o a considerarlas de menor importancia, elaborando una teoría subsidiaria de la educación fundamentada en la teoría económica keynesiana. Esta, se resume, efectivamente, en la premisa de que la educación es, o mejor dicho, el fomento a la educación es la mejor inversión, puesto que se trata de una inversión en capital humano,⁸ el cual tiene efectos multiplicadores en todas las esferas de la economía y de la sociedad, como integración social mayor.

A riesgo de ser esquemáticos y excesivamente generales, pero en aras de fundamentar un acercamiento nuevo y más integral a la explicación del campo educativo, queremos afirmar que la producción de lo social —entendido como el conjunto de las relaciones reales entre los individuos concretos reales y sus productos— se da en la esfera de la praxis; más bien en el despliegue de esta praxis, que la resumimos en el trabajo como medio y condición de la transformación de la naturaleza y de los hombres. No se trata, entonces, solamente de relaciones técnicas ni “tecnológicas” sino de acciones políticas que al mismo tiempo que modifican el ambiente natural transforman el complejo de relaciones de los que cada individuo en particular entra a formar parte. Ahora bien, como “el individuo no es solo la síntesis de las relaciones existentes sino también la

⁷ En el enfoque educativo de Durkheim se puede percibir cómo su teoría de lo social influye directa y sustancialmente en la concepción de lo que es la educación y sus fines.

⁸ **Cfr.** Segré. M., Tanguy, M. y Lortic, N. F. Una nueva ideología de la educación, en Labarca. G. (compilador), **Economía política de la educación**, Nueva Imagen. México, 1980, pp. 33 1-371.

síntesis de la historia de estas relaciones, es decir, el resultado del pasado”,⁹ de la historia que los otros hombres han construido y que recibe en forma de instituciones, estructuras objetivas de la sociedad, que debe asimilarlas y, con ellas, construir nuevas estructuras y transmitir las, se deduce que la historia “la **sustancia** de la sociedad”, no puede ser el **individuo** humano. Ya que, a pesar de ser la totalidad de sus relaciones sociales, no puede jamás contener la infinitud extensional de las mismas.¹⁰ Tampoco se identifica con lo que Marx llama él “ser humano”, “la naturaleza humana” o la “esencia humana”, es decir, “**aquellos rasgos esenciales de la historia humana real que permiten entender dicha historia como un proceso unitario dotado de una determinada dirección y una determinada tendencia evolutiva**”.¹¹

En este sentido aunque la historia no es por ello un proceso objetivamente teleológico, pues “las alternativas históricas son siempre reates; siempre se **puede** decidir en ellas de modo diferente de aquel en el que realmente se decide”.¹² Por ello es “que la —esencia humana— es ella misma histórica” y “la historia es, entre otras cosas, historia del despliegue de la esencia humana, sin que se identifique con ese proceso”.¹³ Por eso, también, la historia no contiene solo lo esencial, sino también la continuidad y el progreso de toda la heterogénea estructura social, la continuidad, por tanto, y el progreso de los valores. Por lo tanto, “el curso de la historia es el proceso de construcción de valores, o de la degeneración y el ocaso de tal o cual valor”. Y es valor “todo aquello que pertenece al ser específico del hombre y contribuye directa o mediatamente al despliegue de ese ser específica” en el decurso de la historia.

Ahora bien, la historia, esa sustancia estructurada y ampliamente heterogénea de estructuras (de producción, de estructuras políticas de conocimiento, de cultura, de arte, de ciencia, de moral.. etcétera), algunas de las cuales son fundantes o primarias y otras secundarias o fundadas sobre las anteriores —como las estructura educativas, de nuestro especial interés— se encuentran en relación de alteridad con otras esferas heterogéneas de las que se compone la estructura social que se despliega en la historia.¹⁴

De este modo la social y con él lo educativo se remiten en toda sociedad al despliegue de la humano, al desarrollo de lo social, ala realización de la esencia humana cuyos componentes son el trabajo (la objetivación), la socialidad, la universalidad, la conciencia y la libertad.¹⁵

Así, la estructura educativa aparece como una estructura instrumental procedente de la estructura social y actúa en todas las esferas de la misma a. en algunas de ellas, que se las considera como su privilegio, de acuerdo con las necesidades y en consonancia con los intereses de los distintos grupos a integraciones sociales en una época histórica concreta. De allí que la estructura educativa no solo tuvo ni tiene como función desplegar la esencia humana sino deteriorar algunas esferas de lo social y reforzar otras a contribuir a construir nuevas estructuras heterogéneas que, en cada momento y comparativamente con el estado del momento anterior, contribuyen al enriquecimiento a decrecimiento de los componentes esenciales.

Por lo tanto, si “se puede considerar **valor** todo aquello que, en la esfera que sea (en cualquiera de las estructuras heterogéneas que existen en lo social) y en comparación con el estado de cada momento contribuye al enriquecimiento de los componentes esenciales y **desvalor** lo que directa a mediatamente lo rebaje a invierta el grado alcanzado en el desarrollo de un componente esencial”,¹⁶ podemos también definir las funciones de la estructura educativa como las que contribuyen a crear un medio propicio para conformar, reforzar, alterar, modificar y transformar, conculcar a degradar determinados valores a desvalores generados por las actividades de los hombres en un contexto dado de relaciones y situaciones sociales. De allí que la

⁹ Gramsci, A., en, «¿Qué es el hombre?», su **Introducción a la filosofía de la praxis**, Península, Barcelona, 1970, p. 50, nos proporciona un excelente fundamento para una antropología marxista que puede servir de base para una teoría de in educativo con una función específicamente liberadora de las alienaciones humanas que el sistema capitalista ha llevado a su mayor expresión; aunque también ha producido las premisas materiales para el desarrollo de las fuerzas esenciales de la creatividad humana.

¹⁰ **Heller, A., op. cit.**, p. 21: el subrayado es de la autora.

¹¹ Markus, G., **op. cit.**, p. 72; el subrayado es del autor.

¹² Heller, A., **op. cit.**, p. 36.

¹³ **Ibíd.** p.21.

¹⁴ **Cfr.** Heller, A., **op. cit.**, p. 21.

¹⁵ Ver la nota 3 de este mismo trabajo.

¹⁶ **Cfr.** Heller, A., **op. cit.**, p. 24: el subrayado es mío.

estructura educativa, como expresión y resultante de relaciones sociales y de situaciones concretas, sea un valor a **desvalor** que contribuye a valorar a desvalorar otros valores.

Ahora bien, el conjunto de valores y desvalores de una sociedad también podemos llamarlo la cultura de una sociedad en sentido amplio y así las acciones prácticas, instituciones y teorías que contribuyen a crear un medio propicio para conformar, reforzar, alterar, modificar y transformar, conculcar a degradar determinadas(s) cultura(s) será una función primordial de la estructura educativa.

Podría argumentarse que la determinación conceptual avanzada es circular dada que todas las objetivaciones humanas conforman la cultura, y lo educativo, al ser una de ellas, es también cultura. Hemos ya aceptado implícitamente, y ahora lo subrayamos, que la estructura educativa es, como producto social, parte de la cultura, como la son también las fuerzas productivas, la organización social, las formas mentales... etcétera: pero lo que interesa es precisamente plantearles la estructura educativa, en qué se diferencia de la estructura cultural, cual es su incidencia en ella y en los individuos hacedores y portadores de la misma.

4. Estructura cultural y estructura educativa. De acuerdo a la perspectiva teórica asumida, hemos ya determinado algunas de las categorías que nos han permitido un primer acercamiento a la comprensión de lo que entendemos como la estructura social y, dentro de ella, nos hemos aproximado a una primera definición de la estructura educativa. Los conceptos de historia, entendida como substancia de la sociedad, en la que los hombres construyen y transmiten la estructura social, construyéndose a sí mismos, desplegando lo que llamamos la esencia humana, en una constante lucha que integra a desintegra sus propios valores a riquezas sociales,¹⁷ nos ha servido como un primer sustento para entender la esfera de la cultura como objeto privilegiado de la acción específica, de la función especializada de la estructura educativa. Se nos hace, necesario sin embargo, avanzar hacia mayores precisiones con el fin de evitar equívocos¹⁸ que pueden hacer más difícil transitar por el camino que hemos venido trazando.

La cultura es una estructura secundaria —tal como la educativa— y procede de las necesidades internas de los individuos, esos impulsos y ansias de algo¹⁹ (que los antropólogos han tratado de identificar, en los seres no humanos, como instintos), pero regulados por la experiencia previa, el conocimiento y la comunicación de los mismos por medio del “lenguaje que nace como la conciencia de la necesidad expresada por los hombres, como instinto consciente”²⁰ en una sociedad. Con mucha razón Claude Lévi-Strauss decía que la cultura de una sociedad aparece como un mundo de reglas a partir de las cuales los hombres escapan a la soberanía de la naturaleza sobre sí mismos²¹ pues sus instintos, sus necesidades y su conciencia se habían tornado sociales y aparecían como estructuras más complejas y objetivas resultantes de determinadas circunstancias, de decisiones entre medios y fines que conformaron las primeras estructuras, las fuerzas productivas la organización social y las formas mentales, por nombrar algunas, que las generaron.

En consecuencia, si las circunstancias, que no son más que las relaciones entre los hombres mediadas por las cosas, producen y educan al hombre, sus productos, su **cultura**, también lo educan y conducen; pero esta vez ya no **de modo fortuito** sino en **forma expresa, regulada, institucionalizada por la sociedad y es esto**,

¹⁷ Los valores o riquezas de la sociedad, sean estos materiales o “no materiales”, es decir, aquellos que carecen de objetividad natural pero que sí tienen objetividad social como, por ejemplo, los dioses, los fantasmas... etcétera, y los valores morales como la libertad, la justicia, la democracia, la felicidad y otros que han crecido o se han estancado a lo largo de la existencia de los hombres, han sido el objeto permanente de las luchas sociales: por ello es que remitiéndonos a Marx, suscribimos su hipótesis de que la historia de la sociedad ha sido la de la lucha de los diferentes grupos o integraciones sociales por alcanzarlos. Ahora bien, en esta contienda los desvalores tales como la sumisión, la manipulación, la falta de libertad, de democracia, la desdicha, la miseria, la sociedad y otros más, puesto que contribuyen a desintegrarla “esencia humana”, es obvio que no conforman la riqueza social, pero a pesar de ello son productos sociales.

¹⁸ Estamos perfectamente conscientes de que en estos casos y otros —éste es uno de los problemas de la ciencia en general y más aún de las ciencias sociales en particular— no podemos tener en absoluto, como lo pretendería el positivismo lógico, términos unívocos, o sea, carentes de otros sentidos.

¹⁹ En este sentido las necesidades no solo son materiales, objetos de uso y de disfrute, sino “espirituales”, refinamientos individuales los más heterogéneos que al objetivarse pueden tanto enriquecer como empobrecer al hombre.

²⁰ Cfr. Marx-Engels. **La ideología alemana**. Pueblos Unidos. Montevideo. 1959. pp. 30-31.

²¹ Ver su libro **Estructuras elementales del parentesco**. Paidós, México. 1983. p. 41.

justamente, **lo que origina la función educativa que aparece como comunicación y transmisión de la sociedad a los hombres y como recepción, asimilación de la sociedad por parte de los mismos.**

Este proceso llamado de socialización y de individualización constituye, pues, la función primordial de la estructura educativa en el interior del universo de la cultura. Digamos que, abreviando los detalles, la experiencia y el conocimiento, que aguzan la invención y el descubrimiento, conforman el contenido de la educación, y la enseñanza y el aprendizaje, como procesos, son el vehículo para su transmisión y comunicación. De tal modo que la asimilación, acumulación y extensión de la cultura son los resultados del ejercicio de las estructuras educativas sobre la estructura cultural.

Sin embargo, estas funciones, formal e informalmente presentes en la existencia de todas las sociedades, suelen variar de acuerdo con innumerables circunstancias que es preciso indagar en cada caso. Cabe señalar, para fines de nuestra exploración que en el caso de la sociedad occidental²² ya casi desde fines del siglo XIX, dado el avance del capitalismo, los éxitos pedagógicos, psicológicos, psicopedagógicos y psicoanalíticos en Europa y la consolidación de los estados nacionales en América Latina en la primera mitad del siglo XX y más tardíamente en Asia y África gran parte de las funciones educativas, no formalizadas aún, pasaron a depender de la institución escolar²³ que, por el espacio de casi un cuarto de la existencia de los individuos de las distintas integraciones formales, cumple tareas de educación en general o realiza adiestramiento y capacitación para el mercado de trabajo y del capital.

Es en esta forma como la mayor parte de los contenidos de nuestra cultura dependen ahora de la institución educativa, la cual transmite mediante los diferentes procesos y mecanismos de enseñanza-aprendizaje lo esencial de la cultura, los conocimientos, las ideas, las creencias, las normas, los valores, las pautas, los hábitos y hasta los sentimientos y acciones de los diferentes grupos. Comunica, por ello, para su asimilación, tanto las costumbres como las instituciones, pero también implícita y explícitamente las ideas y valores *que* los originaron en determinadas condiciones de vida, esto es, todos los elementos fundamentales objetivos y subjetivos de la sociedad.

Cabe, pues, antes de dedicarnos al análisis de los procesos de socialización e individualización, ya antes aludidos como funciones primordiales llevadas a cabo por las estructuras educativas dentro de la estructura cultural, examinar de qué mediaciones o instrumentos se vale la sociedad para realizarlos.

5. Acciones sociales y educativas: hábitos y pautas. Si anteriormente hemos asumido como nuestra la hipótesis de que “los hombres son productos de las circunstancias y de la educación”²⁴ estamos interesados en saber como los propios hombres, la propia sociedad se educa, por lo que vamos a examinar la auto-producción o inter-génesis humana para de allí derivar la producción especializada de la estructura educativa.

En primer término, la auto-producción del hombre es una actividad social, un proceso de inter-génesis; lo que equivale a decir que ninguna acción humana, aún la más aislada, se da fuera de un ambiente social, esto es, que se realiza continuamente dentro de una totalidad de formaciones y conformaciones a las que ya antes hemos aludido, nombrándolas como estructura o esferas heterogéneas de lo social (que pueden ser económicas, políticas, sociales y culturales, por señalar algunas, pero que ya fueron generadas por otros hombres, es decir, estaban ya estructuradas socialmente), objetivamente presentes en una determinada sociedad. Si esto es así, cuando hablamos de acciones humanas, del microcosmos de lo social, nos referimos a las relaciones sociales entre los hombres que se expresan por mediación de las cosas; lo que hemos definido como las circunstancias.

Por lo tanto, las circunstancias, las acciones, pueden ser esporádicas o fortuitas pero también continuas y constantes en el tiempo; irrepetibles e irreversibles —podríamos también decir— o su contrario. Lo cierto

²² Para una definición rica del concepto “occidente ver Heller. A. y F. Fehér, **Anatomía de la izquierda occidental**, Península. Barcelona, 1985. pp. 7-42.

²³ Considerarnos como porte de la institución escolar a las guarderías, jardines de niños, escuelas primarias, secundarias, preparatorias y los centros de estudios superiores tales como las universidades, colegios y politécnicos.

²⁴ Marx. K., **Tesis sobre Feuerbach**. Ediciones de Cultura Popular. México, 1972, p. 226.

es que unas y otras en sus colisiones o choques, o en sus coaliciones y alianzas construyen la trama y la estructura de lo social; señalan el ritmo y la intensidad del proceso o, dicho de otro modo, los mayores o menores niveles de incidencia y de significación de las acciones, de las circunstancias.

Por consiguiente, si las acciones sociales o educativas fueran solo del primer tipo, la sociedad sería un caos, un continuo fuego de artificio, una novedad constante, una fiesta perpetua; imposible de ser aprehendida y menos aún conocida y reconocida. Es, preciso, por ello, que se den acciones o circunstancias del segundo tipo, o sea, que puedan repetirse constantemente, reproducirse, no solo como totalidad de procesos externos a los hombres, sino como movimientos internos a ellos mismos que los crean y desarrollan constantemente; que generen su propia identidad, su individualidad; que realicen, en una palabra, la auto-producción del hombre como presupuesto o como base de la propia existencia de la sociedad. La materialización de las acciones de los sujetos en productos, de las relaciones sociales mediadas por las cosas en productos, en cosas sociales'', es el principio o la institucionalización objetiva de la sociedad entre los hombres.

De este modo toda la actividad humana está sujeta a la habitación a la repetición: lo que da lugar al hábito el cual tiende a simplificar la estructura compleja de la acción humana haciendo que ésta se reproduzca con economía de esfuerzos cognitivos, afectivos y volitivos. Así pues, una acción habitual restringe el campo de opciones, no existe elección propiamente dicha, se la ejecuta casi de forma idéntica a la anterior del mismo tipo —podría decirse— casi de modo instintivo, sin mayores tensiones, lo cual no solo refuerza la estabilidad de la acción, del hábito, sino que significa para el que lo ejecuta un gran ahorro de energías físicas y mentales. Así se construyen los hábitos repetidos, la rutina de las acciones, conforman las llamadas pautas o patrones de comportamiento tan queridos y profusamente estudiados por Talcott Parsons.²⁵ Se trata, por tanto, de acciones que en sí mismas tienen una significación individual pero que, a fuerza de ser repetidas, se vuelven estereotipos, formas de extrañamiento de la propia personalidad y su incidencia mediata o inmediata en lo social es casi nula.

Por otro lado, y como consecuencia de lo anterior, las acciones habituales o pautas estereotipadas tornan innecesaria una definición previa de los proyectos, condenan el uso de la imaginación y del ingenio, lo que tiende a privilegiar los mismos medios y a perseguir los mismos fines y conducen con facilidad al conformismo y al inmovilismo que deprimen las posibilidades de opción, nubilan la capacidad de elección, y tienden a restringir la autonomía y libertad de acción tanto frente a las circunstancias cotidianas como a las de mayor relevancia y cruciales.

En fin, la pérdida de lo cualitativo de la acción va dando paso a] comportamiento cuantitativo, a la serie de acciones o conductas esperadas, características del adiestramiento que sufren los animales, en los cuales el sentimiento y la voluntad se encuentran ausentes. Por lo tanto, estas acciones sociales tienden a cosificarse, a ser un dato más que sugiere un patrón de medida útil para detectar una variedad de situaciones concretas de la misma índole.

Aplicando estos planteamientos a las acciones educativas propiamente dichas, que se dan en el universo de la cultura y en el espacio de la sociedad, podemos afirmar que el ordenamiento de lo cultural y de lo social se fija a partir de los comportamientos habituales, de las pautas que luego se transforman en reglas consuetudinarias, costumbres y prescripciones que inculcan una determinada forma o estructura social.

En este sentido, si una determinada estructura educativa tiende a privilegiar mecanismos y técnicas estereotipadas, procesos de mera transmisión o inculcación de conductas, aprendizajes y adiestramientos casi mecánicos, tendremos una primera aproximación para remitirnos y referirnos a una estructura cultural y social estancada donde los estados de permanencia prevalecen a los de cambio, renovación o transformación.

Al contrario, procesos y mecanismos no habituales, no rutinarios y estereotipados constituyen la novedad, la innovación, la sugerencia del cambio o el cambio mismo: diríamos lo "instituyente" o el momento dinámico y direccional del cambio. Ahora bien, las situaciones de la estructura educativa y los procesos y mecanismos pueden variar o alternarse, privilegiando ciertos procesos o acciones transformadoras en ciertos espacios importantes de la esfera cultural o del resto de las estructuras de la sociedad y manteniendo o

²⁵ Ver a este respecto, **El sistema social**. Alianza, Madrid. 1984.

reforzando otros. En todo caso el margen y la variabilidad son enormes y dependen tanto de la estrategia de los mandos de la sociedad como de la propia eficacia de las estructuras educativas para cumplir estas tareas.

Vale finalizar este apretado resumen insistiendo en que las acciones habituales que se constituyen en pautas no solo fijan estructuras de las acciones y de las relaciones que contribuyen a conservar una forma típica de comportamiento característico de las acciones, sino que fijan también a los propios individuos dentro de la misma acción, los establecen, por tanto, como funciones de la acción. Así pues, una determinada estructura educativa puesta en acción, en una determinada cultura, espera de los entes sociales que la componen comportamientos típicos que se definen como **roles o papeles asignados previamente**, a sea, sin la anuencia a consentimiento de los individuos. Sin embargo, nos atrevemos a sostener que ninguna estructura educativa ni ningún otro mecanismo de la sociedad —esto ha sido probado por la historia de los hombres— ha podido conformar en todas las esferas de lo social, ni en todas las integraciones de las que se compone la sociedad, estereotipos a clichés tan potentes para convertir a la mayoría de los hombres en fichas de un tablero manejado por los dioses con figura humana.

5. Instituciones sociales y educativas: su conocimiento y su legitimación. No toda acción social y educativa rutinaria, estereotipada a pautada tiene igual incidencia en la cultura o en la sociedad; son solo las que pueden instituirse socialmente las que ejercen mayor influencia. Por ella es que se hace necesario irrumpir en el tema de la institucionalización y en el de los mecanismos sociales que la generan, pues cuando la estructura educativa aparece en la sociedad ya es una institución social y, por ella, tiende a ejercer con la máxima eficacia las funciones diferenciales, su especialidad y su acción propia, en la cultura y en la sociedad; más aún, su eficacia llega a la plenitud en su propio campo y en el campo social cuando puede, a su vez, institucionalizar otras esferas, recrearlas, a su modo, generando no solo las bases de sustentación material, sus mecanismos de organización y administración, sino a los propios gestores de las acciones educativas en el seno de la sociedad. Esto es la que ha venido sucediendo en la estructura formal de la educación, la institución escolar, en la que los maestros y sus directivos se arrojan a substituyen funciones, conductas, pautas y roles de otras esferas e integraciones sociales sobre los alumnos a su cargo.

De este modo, llegamos a destacar algunas de las características básicas de la que llamaremos una institución educativa, tales como: acciones estereotipadas, pautas de comportamiento que generan tanto espacios sociales de relaciones como espacios físicos para las mismas pero, sobre todo, roles y papeles, asignados a los anteriores sujetos, a partir de los cuales, de modo continuo y permanente, se instituye lo educativo en la cultura y en la sociedad; esto es, que conforman tanto los aspectos objetivos como subjetivos de la institución.²⁶ Se trata, por un lado, de la imposición de la institución como producto visible, tangible, de la estructura educativa y, por otro lado, de la generación permanente de significados para hacerla querida, deseada por los sujetos de una determinada cultura y sociedad.

Lo dicho anteriormente nos permite hacer hincapié sobre el aspecto culminante de la institucionalización que es su legitimación ante los sujetos que han sido objetos de la institucionalización. Esto se logra mediante la justificación de su existencia, de su historia, a partir de la elaboración de su “alma subjetiva”, por medio de ritos, mitos, ceremonias y acciones sacrales pero, sobre todo, por la elaboración de una doctrina, de una teorización cada vez más compleja, que dé cuenta de la historicidad, de sus acciones y del control recíproco existente —digamos— entre las acciones educativas y las estructuras de la cultura y de la sociedad. Por esta razón, ya se dijo, la institución educativa en su función de encarrilar y estereotipar las acciones, las pautas de conducta sociales, los comportamientos y roles de los actores que en ella intervienen, cumple una función social de control y ordenamiento social. Esta debe ser reforzada por una función de dirección intelectual y moral, una función de hegemonía que haga legítima su intervención en los procesos sociales.

²⁶ Surgen de este hecho dos grandes núcleos sociales, las más de las veces en pugna: la burocracia administrativa, que vela por la consolidación de la forma objetiva de la institución, y los maestros que, formando parte de la institución, tienen que ejercer funciones instituyentes (de las estructuras educativas y del sistema social de las cuales proceden) de orden justificativo y legitimador, no siempre acordes con su percepción intelectual real y sus deseos. De esto último se desprende, o bien, su actitud innovadora, rutinaria, permisiva. Justificadora, o impugnadora del modelo educativo en el que esta envuelto y dentro del contexto de las otras contradicciones sociales.

Cuando un sector de la actividad humana se institucionaliza, cuando la repetición de determinadas acciones involucra comportamientos tipificados de actores sociales, en recíproca y conflictiva interrelación —esto es efectivamente válido para la institución educativa y su derivada formal, la institución escolar—, este sector social no solo ha sido sometido al control de la sociedad, sino que la sociedad, como un todo, ha aceptado ese control social de modo legítimo, justificándolo. Vale la pena, para finalizar esta apartado, recalcar que la legitimación de la institución dentro de la sociedad es el momento supremo y superior del desarrollo institucional. Por ella es que no es suficiente que la institución educativa aparezca y se imponga objetivamente, sea asimilada como “cosa social”,²⁷ como producto social, sino como producida y productora de los sujetos. Esto implica una toma de conciencia, un conocimiento y un reconocimiento de su subjetividad; hechos que imponen, al mismo tiempo, o el respeto o el rechazo de su función de control y legitimación.

En este último proceso, el conocimiento y los valores morales forjados en las conductas por la educación juegan un papel fundamental, pues de la colisión o enfrentamiento de unos conocimientos y unos valores con otros surge el campo de la justificación del rechazo de las instituciones, es decir, su legitimación. Por ello la legitimación es, en todo tiempo, también un proceso de deslegitimación, de lucha entre significaciones opuestas, con el fin de generar un espacio hegemónico, totalizador de justificaciones. Lo que constituye la génesis de las visiones del mundo, que no dejan fuera de su espacio de justificación, de coordinación y coherencia ninguna esfera ni natural, ni social existentes en una determinada sociedad.

Es por esta razón que hemos hablado de la estructura educativa como la elaboradora especializada de la cultura, pues hace de los conocimientos y de los valores que transmite y crea la base de nuevas acciones o de la reiteración de las mismas, tornándolas accesibles para ser asimiladas o, en su defecto, rechazadas.

De este modo, los conocimientos y los valores, entendidos como criterios homogeneizadores o diferenciadores, puesto que los diferentes grupos sociales al entablar sus contactos y sus relaciones tienden a imponerlos, juegan un papel fundamental. Por un lado, los conocimientos legitiman y deslegitiman, facilitando así la acogida de los valores insertos en las acciones y condensados en las normas y reglas de la coexistencia social, las que, repetidas en el tiempo y en el espacio, con ritmos e intensidades diferentes, van minando las débiles justificaciones a las normas no adecuadas para la convivencia social. Por otro, los valores impelen a la búsqueda de nuevas explicaciones y justificaciones de las tensiones y contradicciones entre los diferentes tipos de relaciones entre individuos y grupos; tal es el papel de los mitos, de los tótems y tabúes,²⁸ que instauran las primeras formas de reflexión y justificación de estas relaciones, las teorías de los principios a génesis de los hombres y de la sociedad.

Así, conocimiento y valores jugando funciones distintas tienden a legitimar o deslegitimar unas culturas de otras y, la estructura educativa, como instrumento eficaz de equilibración o desequilibración de la estabilidad de una sociedad, cumple su función social especializada. De este modo, el conocimiento, en un primer momento, el de la legitimación de una estructura o institución, funciona como crítica que desconoce o supera la institución anterior y, en un segundo momento, como justificador de la institución asumida; lo que implica la captación de la nueva objetividad y su asimilación subjetiva. Los valores, en el primer caso, son insertados desalojando otros valores y, en el segundo caso, cuando el conocimiento funciona como justificación evaluativa, se insertan como exigencias normativas, volitivas y afectivas de sometimiento de los individuos a las exigencias de la institución social.

Queda clara que en este proceso, en exceso simplificado, la estructura educativa juega con diferentes tipos de conocimiento y de desvalores normativos que determinan y definen también niveles de legitimidad. Así, en un primer momento, los conocimientos y los valores solo pueden ser transmitidos como información y descripción que pueda ser captada, o no, por el sujeto. En un segundo momento, si la transmisión es acogida

²⁷ Recordemos por el momento a Durkheim que hace del estudio de las instituciones el meollo de la sociología, pero también antes de él a Hegel que insistía en las normas y el derecho como fundamentos y pilares de la institución, los cuales —corregidos por Marx— constituyen la expresión de las formas de producción y de vida que los sujetos —recordando a Freud— deben integrar en sí mismos, reconocerlas como entidades subjetivas, compuestas de sujetos también reconocerse en ellas, instituir las e instituirse en ellas, por la vía de su propio conocimiento y convencimiento subjetivos.

²⁸ Ver Lévi-Strauss, C., **El totemismo en la actualidad**, FCE.. México, 1965. pp. 34 y 35.

se da una actividad mental, afectiva a volitiva en el sujeto; la transmisión es trabajada por el sujeto que genera un espacio de comunicación del cual resulta una nueva estructura de asimilación de la información asumida. Si la transmisión es rechazada, existe obstrucción y la comunicación no opera en el sujeto, a bien, solo fluye, se transmite de modo indiferente. El rechazo a la indiferencia no admiten explicaciones, pero la acogida sí, pues representa la asimilación aún pragmática, poco elaborada intelectualmente. El mostrarse del objeto, del significado, su información, por tanto, efecto de la transmisión; cuando el sujeto la transforma en comunicación se convierte en una primera justificación legitimadora.

Pero, el rechazo también afecta a la transmisión porque la justificación presente en ella de modo implícito es recusada explícitamente por una justificación más fuerte que le impone resistencia: lo que le impide a la transmisión generar el campo propicio para la comunicación. Si ésta fluye sin mellar a afectar al sujeto, sin despertar ningún interés, sin que se dé ninguna elaboración, afectiva, volitiva a mental, la transmisión cruza el canal subjetivo sin ningún afecto ni inmediato ni retardado. Ahora bien, el refinamiento de la información, es decir, una elaboración teórica del conocimiento más cuidadosa, independientemente del nivel de insistencia que puede ser manejado como procedimiento técnico, mejora la recepción y, por tanto, el nivel de legitimación es más alto pero también —en este nivel— puede darse el rechazo si los mecanismos de la estructura educativa de los conocimientos y valores en cuestión se le oponen a modo de elaboraciones doctrinarias y prohibiciones. La que requiere explicaciones, teorías más generales y convincentes, verdaderas creaciones de significados y valores que engloban a disuelven poco a poco a los anteriores valores: se entabla así una verdadera esfera de lucha por implantar hegemonías mediante nuevas ideas y nuevos convencimientos que expresan en el campo ético y político la superioridad de las formas de vida de los valores creados a impuestos por otros grupos sociales y expresados en manifestaciones individuales y colectivas.

6. Estructura educativa, estructura individual y conocimientos. Nos interesa en este momento destacar como la función educativa, que aparece como transmisión y comunicación de la sociedad a los hombres y como recepción y asimilación de la sociedad por los mismos (La que constituye el proceso de socialización e individualización), puede ser acogida a rechazada por los individuos en el curso de su existencia haciendo de ellos o bien entes dinámicos y críticos de su propia existencia y de las transformaciones sociales, o bien sujetos pasivos que sufren o experimentan sin mayores opciones políticas y sociales los embates de esas estructuras manifiestas en incapacidades de conocer, actuar y transformar la realidad.

Visto el mismo problema desde otro ángulo, intentamos delinear el papel que desempeña la educación en la conformación de la individualidad o, lo que es lo mismo, en la conformación del hombre pleno, del “hombre entero” diría Lukács,²⁹ de la personalidad, entendida como la síntesis de la esencia humana, o sea de los valores como riqueza personal y social del individuo, realizables a través de una ardua lucha por desechar de sí mismos y en los otros los desvalores que aparecen en una determinada sociedad.

Papel de la educación en la formación de la individualidad. Podemos afirmar, sin lugar a equívocos, que la función primordial de la educación en la sociedad es conformar la individualidad³⁰ de cada ente social mediante la socialización. Dicho de otro modo, la individualidad es el proceso en el cual el individuo deviene ente social, se desarrolla como tal en el curso del desarrollo social mediante el proceso de socialización. Cabe aclarar que la educación, sobre todo la formalizada, la institución escolar, no es la única que contribuye a la conformación de la personalidad —es la vida entera del individuo en la sociedad— pero lo hace de modo constante y sistemático a lo largo de una etapa prolongada de nuestra vida en sociedad.

Cuando hablamos de individualización y socialización nos referimos constantemente a dos momentos diferentes de un mismo proceso que la educación cumple; el primero visto desde la perspectiva del individuo que recibe la socialización, la acepta o la rechaza parcialmente, de acuerdo a su conformación socio-genética,³¹ y, el segundo, desde la perspectiva de la sociedad frente al individuo; es pues en el momento del

²⁹ Ver su **Estética**, vols. 1-4, Grijalbo, Barcelona, 1966/67.

³⁰ Para mayores precisiones sobre este concepto que significa devenir individuo’, remitirse a las categorías individuo’ y ‘particular’, en Heller. A. **Sociología de la vida cotidiana**, Península, Barcelona, 1977, pp. 49-55.

³¹ Nacernos con un organismo en el que el código genético, a diferencia de los animales que tienen toda la información de su especie ya impresa en sus genes, solo nos ha inscrito las condiciones necesarias para la existencia, es, entonces,

“como”, donde esta última define y opera a través de sus intrincados y complejos mecanismos para hacerlo suyo.

En este caso, también, la educación escolarizada juega un papel primordial pero no único. De lo dicho anteriormente podemos afirmar, con cierto énfasis, que los hombres nacemos en un mundo ya dada, socialmente organizado y poco a poco nos integramos a él conformando al mismo tiempo nuestro yo y tornándonos en miembros de la sociedad de modo consciente mediante la educación, el aprendizaje, la comunicación de experiencias y experimentando constantemente a través de determinados acontecimientos.

No solamente adquirimos el mundo social para nosotros, sino que la sociedad nos adquiere a nosotros mismos. Con mucha razón Berger y Luckmann señalan que ‘el individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad’ cuando la internaliza, la hace suya, de forma creativa, original, pero también la recrea, objetivando su ser por el trabajo y la acción política; la que antes hemos definido como praxis.

Así, entonces, en el decurso de su existencia los individuos no solo son inducidos, sino que acceden a participar en la dialéctica de la sociedad. A este proceso los autores señalados lo llaman socialización y lo subdividen en dos etapas, la socialización primaria: “que es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez y en la cual se construye su mundo interno y externo: su realidad”, y termina cuando éste es ya “poseedor subjetivo de un yo y un mundo”, o sea, “es ya miembro efectivo de la sociedad” y es, por tanto, ya capaz de acceder a la socialización secundaria que consiste en aprehender otros mundos, otras realidades, “basadas en instituciones a, institucionales”, “procedentes de las esferas complejas de la división del trabajo y de la distribución social concomitante del conocimiento especializado de roles cuyos portadores se definen institucionalmente”.³²

Esta etapa, que continua durante toda la vida, refuerza la individualidad antes adquirida a la debilita, según sean las circunstancias las que finalizan con la muerte de los hombres. Es en este proceso en el cual el ser viviente completa su personalidad y en el que la educación formal e informal tienen una significación particular. Vale anotar que la individualización y la socialización, al formar parte del proceso social del desarrollo de los individuos y de la sociedad, pueden realizarse en las sociedades concretas de modo incompleto, desequilibrado y contradictorio.

La socialización puede conculcar en el hombre las posibilidades de realizar la “sustancia humana”, de transformar la historia y por tanto la sociedad en el sentido de la plena expansión de la “esencia genérica”, haciendo que el trabajo, la socialidad, la universalidad, la conciencia y la libertad no sirvan para la plena expansión de la personalidad sino para su extrañación, su alineación:³³ pero la individualización excesiva, o sea, la personalidad que crece pisoteando las posibilidades que tienen los otros de devenir hombres plenos también frena la propia expansión de la sociedad, la desvaloriza pues le impide realizar en plenitud todos los valores que el despliegue de la esencia humana” implica, es decir, la realización gradual de las posibilidades inmanentes a la especie humana.

Por ejemplo, en el mundo en que hoy vivimos una excesiva insistencia en el despliegue de la autonomía y de las libertades en abstracto, sin considerar que éstas también tienen que ver con el despliegue de la conciencia, de la socialidad, de la universalidad y del trabajo (como formas de igualdad de derechos y posibilidades para todos de ejercerlas en aras de una mejor vida), constituye el talón de Aquiles de la sociedad capitalista pues

nuestra apertura al mundo, su apropiación, nuestras relaciones sociales los que nos proporcionan la dirección, de acuerdo con nuestras opciones. El hombre puede incorporar a su ser una infinitud de cosas que van de acuerdo y en dirección de su esencia o sustancia genérica: si sucede de otro modo, se convierte en una personalidad enferma, neurótica, en un “anormal” en el sentido de un ser que prostituye en sí mismo al género, a la propia especie y la degrada.

³² Berger. P. y Luckmann, T., **La construcción de la realidad social**, Amorrortu, Buenos Aires, 1979. PP. 164 y ss.

³³ Hay extrañación desde que existe un abismo entre el desarrollo humano-específico y las posibilidades de desarrollo de los individuos humanos, entre la producción humano-específica y la participación consciente del individuo en ella. Este abismo no ha tenido la misma profundidad en todas las épocas ni para todas las capas sociales; así, por ejemplo, se cerró casi completamente en las épocas del florecimiento de la **polis** ática y del renacimiento italiano: “pero en el capitalismo moderno se ahondo más allá de toda medida” Heller. A., **Historia y vida cotidiana, op. cit., p. 66.**

impide el desarrollo de la generosidad, de la socialización que enriquece la individualidad sacándola del particularismo, de sus intereses inmediatos. Pero el caso contrario, en las sociedades socialistas, también se está palpando una insistencia casi machacona en la universalidad, en la socialidad y en el trabajo para todos sin equilibrarlos con las exigencias de la conciencia y de la libertad y autonomía individuales, lo cual conduce también al distorsionamiento de estas últimas y a la tergiversación de los primeros; resintiéndose así también el propio desarrollo de los individuos y de la sociedad.

De allí que la estructura educativa, la educación de hoy, no solo puede constituirse en un promotor de valores y desvalores culturales, sino en un regulador del desarrollo humano específico y de las posibilidades del desarrollo de los individuos. Puede, entonces, jugar como instrumento equilibrador de las exigencias de los individuos particulares y las exigencias del desarrollo humano genérico, convirtiéndose así en una impulsora y forjadora de valores en el sentido de riquezas materiales y sociales que incrementen el potencial de los componentes de la esencia del hombre. En este sentido, la estructura educativa crearía por un lado estímulos políticos para la transformación de la sociedad y frenos morales para orientar esta misma transformación en el sentido de realizar ambas plenitudes, la individual y la social.

Individualización y educación. Si la individualización del hombre se inicia con el nacimiento, la educación también empieza en ese momento por parte de la sociedad, de tal modo que ésta la individualiza, lo singulariza, lo particulariza, haciéndolo un caso único dentro de su propia caracterización social; esto es, la sociedad no le puede marcar su sello como si fuera un ente inerte sino activo. De allí que la educación no puede ser solo adiestramiento sino aprendizaje para una mayor apertura del yo al mundo, para el incremento de la creatividad en cada individuo, a sea, para una expansión de la personalidad en todos sus niveles, una extensión del hombre como producto de la especie, como ente genérico. Esto explica por qué los individuos más negativos de una sociedad pueden expresar, en determinadas circunstancias, algunos de los rasgos de la esencia humana y pueden así darnos los indicios en negativo de la educación, de la cultura, de los valores que la sociedad puso en ellos; aunque sea solo para ser expresados como necesidades, sentimientos y afectos negativos pero, de todos modos, humanos.

Por otra parte, aunque la estructura educativa sea un instrumento para la generación de desvalores, tales como el egoísmo, la avaricia, la dominación, la explotación, considerados como valores en determinadas sociedades, se darán también, a pesar de la inculcación de los mismos por la sociedad, individuos que los recusen y salgan por los fueros de la especie humana y, de este modo, expresen así lo más valioso que esta educación y esta sociedad pudo plasmar en ellos, los únicos prototipos que encarnan en sí la generosidad. Esto, justamente, porque los hombres, no todos, se apropian del mundo a través del prisma de su propia individualidad, de su yo que actúa como catalizador y expresión de la social.

Podría darse una estructura educativa totalmente negativa expresión de una sociedad también negativa en su totalidad y en este caso, no habría lugar para el crecimiento de verdaderos individuos sino de entes totalmente particulares, incapaces por tanto de generar relaciones duraderas entre unos y otros; incapaces de normar su libertad, no solo libertinos sino depravados y por ella expresión negativa, más aún negación de toda posible integración social, de la comunidad y sociedad. En todo caso, esta sociedad históricamente no se ha dado aún y de darse —personalmente lo juzgo imposible— sería la aniquilación del propio hombre y de la sociedad que él construyó.

Socialización y educación. La socialización se realiza, dijimos, cuando el hombre asume como sujeto en su proceso de individualización, la sociedad objetiva. En este sentido, la educación tiene como función la de interiorizar los valores genéricos y también los desvalores, pero esto no significa que los individuos los acepten; al contrario, logran rechazarlos y reprocesarlos pues son únicos en su género y pueden a no estar dispuestos al sometimiento y a la manipulación, a la dominación y a la explotación. Sus instintos y sus necesidades, que son siempre primarios, pueden apetecer otros valores, conocer otras costumbres, elaborar otros códigos, otras ideas que puede transformar en sus ideales y elegirlos así en contra de la estandarización, de la pérdida de su libertad y de su autonomía, que es lo que realmente representa el yo.

Así, dentro de la sociedad pero refiriéndose siempre a la integración de su propia individualidad, puede aislarse, distanciarse de esta socialización, interrogarla, criticarla y responder: más aún, puede asociarse con otros hombres insatisfechos con este tipo de educación y de sociedad —que es transmitido con sus normas y

valores— y cambiarlos. Aún más, si este consenso se amplía, si puede convencer cada vez más a otros de esta insatisfacción y crear en ellos conciencia de operar cambios, estos serán más rápidos y más radicales. De tal modo, que la propia socialización que tiende, en sus rasgos más endurecidos, a imponer las instituciones con sus roles y sus papeles estereotipados, no puede crear autómatas, es más, nunca los ha creado enteramente, pues serían medios manipulables, objetos, ni siquiera “hombres particulares”, menos aún “individuos”³⁴: ya que los primeros son sujetos, adquieren conciencia de su propio yo al mismo tiempo que se apropian creativamente del mundo, aunque sea solo con el objeto de conservarse como tales, es decir, no trascendiendo su propia singularidad pero si superando la animalidad y la objetualidad.

7. La estructura educativa, instrumento de la sociedad para la transmisión, comunicación y creación de conocimientos, pautas y valores sociales. Al acercarnos a definir la función primordial que juega la educación en el proceso dialéctico del desarrollo social, que lo tratamos como proceso de individualización y socialización (al insistir sobre los efectos de la sociedad en los individuos cuando éstos la asimilan o de modo creativo generando instituciones que norman y orientan su propia vida), destacamos el papel del conocimiento como toma de conciencia subjetiva de la sociedad objetivamente presente. También señalamos su función crítica que permite no solo la creación de nuevos conocimientos, sino la absorción o el rechazo de los valores por la vía de crear nuevas esferas de significación, los que nos permiten, no solo apropiarnos de la sociedad y asumirla en nosotros y con los otros, sine cambiarla de acuerdo con una elección consciente de alternativas, fundadas en criterios valorativos elegidos también conscientemente.

Nos interesa destacar ahora a la estructura educativa como vehículo o instrumento mediador para acceder a otros significados sociales a para crear nuevos procesos de significación y socialización que posibiliten el cambio de las pautas y valores anteriormente vigentes. Se trata de especificar, más aún, el carácter instrumental y operativo de la educación y los posibles efectos activos o pasivos en los individuos a través de las diferentes maneras de asumirla.

En primer término, la estructura educativa puede ser solamente el vehículo o mediador para transmitir o informar sobre nuevos significantes: la sociedad dada en sus diferentes sectores nos es presentada en una panorámica pero con fondos diferenciales donde el enfoque e la insistencia destacan primeros y segundos planos. Aparentemente, la información no permea a los receptores, es solo transmitida, pasa, pero, en realidad, los receptores, captan “la onda” de acuerdo a anteriores esferas de significación que les sirven de sensores o antenas; por lo que, la transmisión deviene en comunicación, asimilación de los planos más destacados.

De esta manera los conocimientos, las significaciones que le interesan a la sociedad son interiorizados y, con ello, la educación perfila una atmósfera de justificación que permite, por la vía de la transmisión y luego de la comunicación que es una transmisión selectiva, introducir las pautas y valores sociales mediante la toma de conciencia cognitiva, y afectiva según esta secuencia: me transmiten algo: me interesa, no me interesa; desconecto y no hay transmisión, conecto y hay transmisión; asimilo o no la significación.

La transmisión de significados va, entonces, más allá de la pura información, es comunicación, o sea, el modo de recepción activa o pasiva de un conocimiento con significado, vale decir, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de los otros. Comprendo lo que se dicen, porque ellos también comprenden como yo,³⁵ aunque yo no comprenda exactamente, o me equivoque sobre el posible significado que tengo para ellos por ejemplo: llorar de gusto o llorar de dolor.

³⁴ El hombre particulares la base del individuo, en cuanto el primero se define por la integración de yo al mismo tiempo que se apropia del mundo para poder subsistir, conservarse mientras que el individuo se apropia del mismo para transformarse y transformarlo. El primero es un hombre alienado porque hace de su acción vital, de su esencia, un simple modo para su existencia” (Marx, K.. **Manuscritos: Economía y Filosofía**. Alianza. Madrid. 1968. p. 12]: el segundo es el hombre que trasciende la alienación porque de modo consciente, hace de su vida un objeto para devenir, trascender, desplegar la esencia humana, devenir en una personalidad en el pleno sentido de la palabra.

³⁵ Ver a este respecto la categoría verstehen (comprensión) en Schulz. A., **Estudios sobre teoría social**. Amorrortu. Buenos Aires, 1974, pp 21-24.

Pero la estructura educativa no solo transmite y comunica significaciones, conocimientos, no es pasiva, se comporta también como un mecanismo operativo y funcional activo para involucrar a los sujetos, es, en otras palabras, creadora, constructora de nuevos conocimientos, evaluadora y crítica, por tanto, de los antiguos o nuevos significados y, por ello, es generadora de comportamientos y valores.³⁶ Todo esto en la medida en que contrasta y destaca en la transmisión y en la comunicación diferentes esferas de lo social que quedaban en la penumbra o que se tornan problemáticas porque ya no se distingue con claridad su significación.

Activados por la educación, los mecanismos cognitivos y afectivos de la individualización y de la socialización, el ente social no solo responde porque ya está predispuesto, sino también interroga y critica, no asume acríticamente los significados que le son transmitidos, los introyecta y los modifica de acuerdo a su propia vivencia, o sea dada su propia manera de individualización o socialización.

En consecuencia la reflexión sobre la asimilación del conocimiento y de la significación en su forma activa o pasiva nos permiten destacar la importancia que tiene el mismo y sus modalidades: conocimiento común, conocimiento científico en el proceso de individualización.³⁷

7.1. Papel del conocimiento en la individualización y socialización. La sociedad no conoce a la sociedad por la sociedad misma, sino a partir de los individuos que la expresan, la formulan y la comprenden: pero la sociedad, por la estructura educativa que emerge de la misma, proporciona instrumentos o mecanismos para conocer, sin alterar el conocimiento transmitido o haciendo del anterior el vehículo para la creación de nuevos conocimientos, nuevas esferas de significación, nuevas pautas y valores.

Cuando la educación privilegia el uso de mecanismos de transmisión y de comunicación sobre los de creación de conocimientos, es decir, cuando institucionaliza un determinado adiestramiento, una enseñanza y un aprendizaje estereotipados se da una estructura repetitiva de conocimientos que refuerzan o transitan sin alterar, dada la predisposición de los receptores, las pautas tradicionales. Con estos “conocimientos comunes” se tiende a reforzar interiormente la sociedad objetivamente percibida, sin dejar al receptor, al individuo, mucho margen para optar por otras alternativas de significación. En las sociedades estables y homogéneamente estructuradas parecería existir una única esfera de significación dada socialmente, pero, en realidad, lo que sucede es que las significaciones contrarias, o no acordes con la que ha tenido posibilidad de legitimarse o imponerse, permanecen en la sombra.³⁸

No sucede así cuando la sociedad está en crisis, esto es, cuando diferentes esferas de significación social pugnan o tienden a captar todo o una parte importante del universo de la significación social, o cuando una justificación hegemónica empieza a ser puesta en entredicho y, a partir de allí, surgen nuevas posibilidades de significación. En estos casos, la estructura educativa tiende a privilegiar los mecanismos operativos de construcción de otras perspectivas de comprensión de la sociedad; emerge, por tanto, subjetivamente un nuevo conocimiento, una nueva esfera o nuevas esferas de significación, que sugieren nuevas pautas de comportamiento o nuevos valores frente a los significados, comportamientos o valores anteriores, ya en proceso de deterioro.

³⁶ Este es un aspecto interesante de la educación actual, en la cual el desarrollo de la estructura científica hace cada vez más necesaria la crítica, las aproximaciones y precisiones nuevas pero también so pretexto de cultivar la ciencia, la misma estructura puede privilegiar el dogmatismo y la inculcación inductiva, los mejores aliados de los significados totalitarios.

³⁷ Este tema de capital importancia en el plano educativo, lo tratamos de modo general en el siguiente título, definiendo los conocimientos comunes como aquellos que tienen como función social específica el ubicarnos, situarnos y asumir el mundo y la sociedad sin planteamientos problemáticos, sin cuestionamientos por lo que éstos son y por lo que deben ser, menos aún, por indagar sobre sus determinaciones y leyes. Por ello es que son los principales soportes de nuestro mundo cotidiano. No sucede así con los conocimientos científicos, pues éstos se destacan principalmente por su función cognitiva, crítica, problemática. Por ello es que a partir de las anteriores, superándolos continuamente, buscan nuevos conocimientos y nuevas formas de interpretar, consecuentemente, de cambiar el mundo y la sociedad.

³⁸ Cuando la ciencia se constituye en una estructura legitimadora del poder, ya ha perdido su función cognitiva, su filo crítico, sus capacidades de creadora de nuevos conocimientos y de sugeridora de nuevas formas y experiencias para hacerlos efectivos. Ya no es ciencia, entonces, sino un conocimiento interesado no en la elaboración de nuevas perspectivas de vida, pautas y valores nuevos, sino en preservar y defender aquellos que sirven para fundamentar la hegemonía social.

Los aspectos críticos, evaluativos y valorativos del conocimiento surgen como mecanismos de transformación de la anterior significación social. Efectivamente, y en realidad se trata de una nueva sociedad objetiva que va surgiendo en unos casos y en otros un nuevo proyecto de aspiraciones de sociedad que inquieta a los individuos.³⁹ En este último caso, las formas de socialización o los medios de que dispone la sociedad y la estructura educativa para conformar a los sujetos de su sociedad también están en crisis y la individualización entra en una fase de desequilibrio, que abre una brecha que exige ser llenada, pues la existencia del yo está amenazada. Al peligrar la estructura del yo, o sea, su capacidad para apropiarse de los significados de la sociedad, para objetivarla y expresarla en sus propias acciones, no tiene más remedio que intentar reconstruir nuevos significados a partir de significados anteriores o innovar rotundamente (proceso muy difícil y tedioso, pues casi siempre hay que operar con el material anterior del que se dispone; lo que acarrea tardanzas y equívocos después de los cuales es preciso enfrentarse hasta superarlos. Este es el papel de ciencia en su doble expresión, natural y social).

Par ello, el individuo no puede más que intentar actuar, pensar y sentir en forma diferente para integrar su propia existencia en nuevas esferas de significación, en nuevos comportamientos, para destacar nuevos valores, lo que quiere decir que está ya creando subjetiva y objetivamente una nueva sociedad.

Hay que destacar que en esta integración del individuo, acción, pensamiento y sentimiento, presentes como una totalidad, ejercen funciones diferentes, se implican de forma diferente, pero todos están involucrados. El conocimiento aclara, evalúa, critica la acción, sugiere los medios para realizarlo; el sentimiento lo promueve, lo motiva o lo bloquea, da la señal de alerta afectiva para la preservación e integración del yo del individuo en la sociedad.

La estructura social, expresada en la estructura educativa, no solo impone la sociedad objetiva ya que el individuo activamente asimila o rechaza la socialización, aunque los mecanismos sociales y la coerción traten de doblegarlo. Asumimos la presunción (que puede ser probada en la vida cotidiana, de los individuos representativos de una sociedad, de nuestra sociedad de que la aceptación totalmente pasiva de un conocimiento, comportamiento, pauta o valor es algo inadmisibles, en principio, entre los hombres.

Es por esta razón que no pueden ser objetos manipulados por otros sujetos lúcidos, poderosos, sin manifestar interna o externamente su rechazo; decimos —por eso— que los que así actúan y responden con el pensamiento al sentimiento de voluntad y a la acción, aun a riesgo de su propia integridad, son sujetos en plenitud y encarnan en sí las características de la esencia humana, la generosidad. Son aquellos que (en una sociedad que como la capitalista que tiende a extrañar cada vez más a los hombres para hacerlos objeto de la dominación y de la explotación) optan por rehusar los roles, la institucionalización y salir a la palestra para recuperar, junto con otros hombres, el equilibrio entre la socialización que aniquila y la individualización que particulariza, contribuyendo así al desarrollo más humane de los individuos.

7.2. Características individuales y sociales y diferentes respuestas de los individuos a la acción educativa que transmite, comunica y crea nuevos conocimientos, pautas y valores. Son las características individuales las que nos distinguen de los comportamientos y de las conductas estereotipadas y de los roles en una sociedad. Así pues, “un particular”, cuando mayor es su enajenación, su incapacidad de responder activamente a una situación, a una imposición institucional y la sufre, comportándose casi como un autómatas, diremos que ha perdido su individualidad, que su personalidad se ha disuelto o atrofiado. Es evidente que ningún ser humane normal⁴⁰ puede ser un autómatas, perder totalmente su identidad. No obstante, podemos estimar una infinidad de variaciones entre un individuo y otro respecto de sus reacciones o respuestas a determinadas acciones impuestas desde afuera. Ahora bien, como nos interesa elaborar un esquema de las posibles respuestas de los individuos a la acción educativa, que la hemos definido como transmisión, comunicación y

³⁹ “La característica que distingue a la acción —de la conducta— es precisamente la de ser determinada por un proyecto que la pretende en el tiempo. Por consiguiente, la acción es una conducta que se efectúa de acuerdo con un plan de conducta proyectado: y el proyecto no es nada más ni nada menos que la acción misma concebida y decidida en el tiempo futuro. Así, el provecho es el sentido primario y fundamental de la acción” (Shutz, A. **op. cit.**, p. 24).

⁴⁰ Para aclarar este término, ver nota número 30.

creación de conocimientos, pautas y valores, no nos queda otra alternativa que ser esquemáticos y generalizar las variaciones inagotables tipificándolas. Lo que nos lleva a definir de algún modo lo que entendemos en este caso por características sociales.

Las características sociales son una generalización, una medida social que nos permite destacar los aspectos más sobresalientes que determinadas relaciones sociales producen en los individuos de determinada sociedad. No cabe por ello confundirlas, afirmando que son los rasgos comunes a todos los individuos, sine las que los individuos más destacados han expresado en su singularidad. Dicho en otros términos, solo algunos individuos pueden ser una muestra, un prototipo de las posibilidades de desarrollo humano que depara una determinada integración social. De allí que la topología que ensayaremos no es una muestra de los individuos medios, de la media social, sino de algunas individualidades características. Por otro lado, las formas de acción de las estructuras educativas sobre los individuos también son múltiples, pero podemos agruparlas. En primer lugar, las que socializan totalmente imponiendo la total estructura de la sociedad, es decir, dejando mínimas alternativas para la individualización, lo que implicaría altísima institucionalización y. como resultado en los individuos así conformados, casi una total enajenación, pérdida de la personalidad y conformismo. En segundo lugar, las que individualizan totalmente y darían como resultado el rechazo casi total de toda norma a constricción, lo que generaría un individuo rebelde o un libertino. Del otro lado, tendríamos estructuras educativas que privilegian la socialización a la individualización, lo que nos acercaría a sociedades más concretas que nos redondearía un poco las aristas demasiado agudas de los dos tipos anteriores (imposibles de darse en la historia de nuestro desarrollo humano puesto que se trata de formas puras) y tendríamos en ambos casos un escaso conformismo con una escasa rebeldía, contra los desequilibrios de una mayor individualización o socialización, lo que configuraría individuos liberales a reformistas. En fin, un alto rechazo de las dos formas anteriores de desequilibrio impediría a la construcción de nuevas formas más equilibradas, lo que daría lugar a la aparición de los transformadores radicales de esas estructuras, aquellos que conocemos como los revolucionarios de todos los tiempos.

Sistematizando el esquema y añadiéndole algunos rasgos tendríamos:

1. El **conformista**. Aceptación pasiva de los significados sociales, pautas, roles y valores. Asimilación pasiva de la sociedad objetiva, pérdida de la individualidad, comportamiento rutinario, enajenado: plena objetivación o identificación con la sociedad.
2. El **rebelde** y el **anarquista**. No aceptación de la comunicación de la transmisión de conocimientos, pautas y valores sociales. Rechazo sin elaboración de nuevos conocimientos, pautas y valores. Comportamiento destructivo liberado de trabas que sirve para inflar su particularidad, su yo. No manipula ni usa a la sociedad porque la rechaza pero tampoco elabora nuevas alternativas sociales. Plena subjetivación sin socialización.
3. El **liberal** o el **reformista**: Aceptación activa de la significación social, conocimientos, pautas y valores. Evaluación y comprensión de los mismos en función de su yo particular. Uso de la sociedad para henchir su yo, sus intereses personales. Manipula, organiza, dirige, domina y oprime pero también libera parcialmente porque conoce los mecanismos sociales y juega con ellos. Comportamiento innovador liberado de toda traba moral; plena subjetivación sin socialización; subjetivación de la sociedad.
4. El **Transformador radical** o el **revolucionario**. No aceptación de la comunicación y transmisión de conocimientos, pautas y valores de la sociedad presente. Rechazo con elaboración de nuevas alternativas. Comportamiento constructivo liberado de las trabas de la moralidad negativa que impide la expresión de la individualidad, trascendiendo la particularidad para ponerla al servicio de la genericidad. Quiere y lucha efectivamente para construir una nueva sociedad junto con otros hombres. Equilibrio entre individualización y socialización.

En resumen, ninguna estructura educativa puede enajenar totalmente a los individuos ni liberarlos de todas las trabas, pues no ha existido ni podrá existir ninguna sociedad sin algunas trabas, ya que no somos buenos ni males por naturaleza, ni esclavos totales de nuestro instinto ni libres totalmente de ellos y, como lo dijimos ya antes, la sociedad a través de la estructura educativa que es una forma de coerción nos transmite, comunica y crea conocimientos, pautas y valores con los cuales generamos valores y desvalores.

La lucha por construir una estructura educativa que solo desarrolla en plenitud la “esencia humana” es la meta, el ideal que el hombre como ser genérico busca para alcanzar su plena individualidad, conformarse en una personalidad totalmente realizada. Mientras vivamos, como hombres, arrastramos nuestra propia particularidad que nos impide realizar plenamente la socialidad y la universalidad, pero con la conciencia del yo y del nosotros —que es otra de las características de la esencia humana que tendremos que seguir desarrollando— tendremos que luchar por el equilibrio de estos dos valores humanos y por ello debemos optar, diría, en plena libertad.

Pero, no podemos liberarnos plenamente del trabajo, de nuestra necesidad, que es lo que nos libera y nos enajena, si al mismo tiempo no optamos todos conscientemente por trabajar para que disfrutemos de nuestra individualidad y socialidad teniendo una mejor vida, lo que objetivamente significa tener derechos iguales y oportunidades iguales para ejercerlos, y que se resumiría en una mayor democracia y una mayor libertad. Vale por ello apuntar alto para pegar en el blanco aunque sepamos que siempre estaremos ensayando sin llegar al éxito total. No esperamos una sociedad utópica pero podemos valernos de la utopía para tratar de construirla desde hoy, aquí y ahora.

**EL DISCURSO POLITICO, UNA POSIBILIDAD DE INVESTIGACION
DE LA EDUCACION COMO FENOMENO SOCIAL**
Maria Teresa BRAVO¹

Presentación. El análisis del discurso político constituye un campo de articulación conceptual de donde se deriva una de las herramientas metodológicas importantes para el estudio de procesos educativos, el cual se ha ido configurando en diversos países entre los que figura México.

Entendernos que nos encontramos ante un nuevo instrumento de trabajo para los científicos sociales, que si bien se encuentra en proceso de construcción teórica, ofrece ya cierta producción conceptual para análisis concretos, y es de esperar mayor enriquecimiento en años venideros.

El análisis del discurso político presenta importantes posibilidades para la militancia política y, en consecuencia, para la lucha ideológica, con miras a la intervención en el presente.

El tipo de análisis que se realiza incorpora lo lingüístico, pero por la complejidad de su trabajo requiere de otras disciplinas o teorías como son: la semiótica, las teorías del poder, teorías del estado, de los aparatos ideológicos, análisis de coyuntura, conocimientos históricos, etcétera, que en un extraordinario esfuerzo de síntesis confluyen al hacer análisis desde una perspectiva sociológica del discurso.

En el campo de la investigación educativa se están haciendo aproximaciones desde este enfoque para el análisis particular sobre política educativa pero también en un sentido amplio se busca realizar análisis sobre las implicaciones políticas que todo discurso educativo conlleva.

En este trabajo señalamos los referentes conceptuales y metodológicos del análisis del discurso político con la finalidad de que sirvan de orientación en trabajos concretos, particularmente, de discurso político educativo.

Para ello, el trabajo está organizado en cuatro apartados. En el primero de ellos se esbozan los diferentes momentos de construcción conceptual de la noción de discurso; en el segundo, se sistematizan los referentes conceptuales que se han articulado en torno al análisis del discurso político; en el tercer apartado, de igual manera, se sistematizan elementos metodológicos para este tipo de análisis, y finalmente, en la cuarta parte, presentamos, a manera de ejemplo, un análisis sintagmático de un discurso de campaña presidencial referido a la universidad.

1. **Conformación de la noción de discurso.** La noción de discurso se empieza a configurar como objeto de análisis y reflexión cercano a la lingüística: sin embargo, su evolución conceptual la sitúa actualmente en el punto de contacto entre la lingüística y otras ciencias humanas y sociales.

La configuración del discurso tiene sus raíces en los desarrollos de F. Saussure,² en donde aparece la clásica oposición entre lengua y habla.

La lengua se consideraba como realidad social, mientras que el habla se remitía a la realidad individual; la lengua se tomaba como un producto que el individuo registraba pasivamente, mientras que el habla se consideraba un acto individual de voluntad e inteligencia.

Este enfoque llegó a oponer un sistema de reglas universales —la lengua— a la libertad y espontaneidad que escapa a toda regla —el habla—.

Desde esta visión, por un lado, se ubica lo sistemático y racional —conjunto de palabras con sentido fijo y transparente— y por el otro, el uso en el habla, lo retórico, lo político, la ilusión de que el sujeto es fuente de la significación de la que dice.

¹ Investigadora del Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.

² **Curso de lingüística general.** Losada. Buenos Aires. 1945.

Posteriormente, derivado de estas premisas se encuentra lo que se denomina el análisis estructuralista, en donde autores como Jakobson, Tomashevski, Todorov, etcétera, realizaron análisis —baja in premisa de la inmanencia— de la estructura de los textos en si mismos y par si mismos, rechazando toda consideración exterior al texto. Ella, sin embargo, crea las condiciones para la aparición de lo que se llamaría posteriormente, discurso.

En la década de los cincuenta se producen acciones más decisivas en la constitución del análisis del discurso; son dos los aportes que se encaminan en este sentido: la lingüística distribucional norteamericana de Z. Harris, y los desarrollos de R. Jakobson y E. Benveniste sobre enunciación.

Ambos afirmaron que los análisis de enunciados van más allá del uso de la oración, como la postulaba Saussure, sin embargo tratan esta convergencia de dos maneras diferentes. Para Harris no existen dos lingüísticas, la de la lengua y la del habla, sino el análisis del fenómeno lingüístico por medio de la gramática, a sea, una salida formal.

Benveniste y Jakobson, en cambio, buceaban desentrañar cómo se inscribe el sujeto hablante en los enunciados que emite, afirmando una salida más dinámica.

Esta última posición es de gran trascendencia para la teoría de la enunciación, puesto que se abandona la idea de la lengua concebida como un repertorio de signos combinados sistemáticamente, por la idea de que el hablante se apropia del aparato formal de la lengua, y a partir de allí enuncia su posición de hablante; de esta manera establece un tipo de relación con su propio enunciado y con el mundo.

Posteriormente, con el enfoque de la escuela francesa,³ se avanza otro paso; ya no se analiza el lenguaje a través de un sentido único, despojándolo de los accidentes históricos que lo han vuelto opaco, sino que se intenta despejar sus condiciones de posibilidad para explicar su funcionamiento, no solo a partir de la lingüística, sino además con la ayuda de otras teorías: del inconsciente, de las ideologías, de la lengua, etcétera, sistemáticamente articuladas; en este sentido se despliega un sistema de correlaciones que escapan a un contacto inmediato con lo vivido.

- **Polisemia del término discurso.** Derivado de estos momentos de construcción conceptual podemos identificar diferentes acepciones de la noción de discurso. Destacamos que, a diferencia de lo que sucede en otros campos de la lingüística, el análisis del discurso presenta grandes dificultades para dominar su objeto. Y, por otra parte, se ha hecho un uso poco riguroso de esta noción.

Por su uso encontramos estas acepciones:

1. Como sinónimo del habla saussureana; éste es el término de la lingüística estructural.
2. El discurso no se refiere tanto a un sujeto sino que es más bien considerado como una unidad lingüística de dimensión superior a una oración.
3. El discurso se considera propiamente integrado al análisis lingüístico, puesto que se toma en cuenta el conjunto de reglas de encadenamiento de las sucesiones de oraciones que componen un enunciado. Z. Harris fue el primero que propuso un procedimiento para estudiar estos encadenamientos.
4. Lo que se denomina la escuela francesa, opone enunciado a discurso. Define el enunciado como la sucesión de oraciones emitidas entre dos blancos semánticos y el discurso es el enunciado considerado desde el punto de vista del mecanismo discursivo que lo condiciona. Esto es, un enunciado se analiza desde su estructuración interna, pero el estudio de las condiciones de producción de ese enunciado lo constituirá en discurso.
5. E. Benveniste propone entender al discurso en su extensión más amplia, o sea, como toda enunciación que supone un hablante y un oyente, y en el primero, la intención de influir de alguna manera en el segundo.

³ Representantes de es la escuela son Regine Robin y L. Guespin, entre otros.

De toda esta polémica enmarcada en la lingüística, la perspectiva sociológica de análisis del discurso retoma principalmente los desarrollos de la escuela francesa y los articula conceptualmente con otras teorías; a continuación desarrollamos esta perspectiva.

2. **Enfoque sociológico del análisis del discurso político.** Entendiéndolo como una articulación conceptual, este enfoque integra —además de la teoría del discurso, particularmente la de la escuela francesa— los desarrollos de las teorías del poder, del estado, de los aparatos y de las ideologías, bajo las premisas del materialismo histórico.

Se concibe al discurso político desde esta perspectiva como “una práctica social institucionalizada que remite no solo a situaciones y roles inter-subjetivos en el acto de comunicación, sino también sobre todo a lugares objetivos en la trama de relaciones sociales”.⁴

Desde esta perspectiva se entiende el discurso político como una unidad conceptual básica referida al ámbito de poder, que surge en una institución concreta, en un momento histórico determinado.

- **Caracterización del poder.** Podemos caracterizar al poder como un concepto relacional históricamente determinado que se ejerce a partir de innumerables puntos de apoyo y dentro de un juego de relaciones desiguales y móviles.⁵

El poder se entiende como una relación desigual que supone una forma de dominación hacia otros; estas formas varían según las diferentes formaciones sociales en la historia.

Una concepción subjetiva caracteriza al poder como una cierta capacidad de acción, o sea, una modalidad del hacer, de ejercicio. Poder algo es tener la posibilidad de realizarlo, es estar en condiciones de reunir los medios para lograr determinados fines.⁶ Esta concepción supone una forma de dominio sobre los otros: relación de dominación que se expresa en diferentes grupos sociales.

A esta concepción subjetiva, válida en sus límites, se le opone una concepción desde el discurso político que integra estos planteamientos, pero los incorpora como una característica objetiva y estructural de todo sistema social basado en relaciones disimétricas.

Es claro que el ejercicio del poder se manifiesta en cualquier escala, pero estos fenómenos no se producen en el vacío sino que se hallan determinados por situaciones estructurales, o sea que el poder tiene como base y fundamento una estructura objetiva de desigualdad social.

En el enfoque sociológico del discurso interesa, además de una concepción general del poder, una noción del poder político.

- **El poder político.** Esta entidad se mueve a grandes escalas, organiza a transforma espacios sociales como son los espacios nacionales, los transnacionales, etcétera.

El espacio social que define el ámbito de ejercicio del poder político se caracteriza por su exterioridad; está delimitado por una frontera, entendida ésta en sentido amplio, no en el sentido territorial del término; más allá de esta frontera hay otros espacios sociales políticamente organizados.

Otra característica del espacio social del poder político es la interioridad; ésta comprende el conjunto de relaciones sociales que se desarrollan dentro de su ámbito. Al interior de su espacio, el poder político engloba,

⁴ Gilberto Giménez, Poder, estado y discurso. **Perspectivas sociológicas y semiológicas del discurso político-jurídico.** Instituto de Investigaciones Sockiles-UNAM. p. 2.

⁵ Foucault, M.. *La voluntad de saber*, p. 13.

⁶ Max Weber definió el poder como “la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea su fundamento de esa posibilidad”, **Economía y sociedad**, FCE. vol. 1, México. 1974, p. 45.

renueva a neutraliza el sistema de infra-poderes políticos que existen en este espacio en vistas a la reproducción o transformación de las relaciones sociales vigentes.

El poder político es capaz de hacer funcionar la totalidad del cuerpo social en beneficio de un grupo o de una clase.

El poder estatal forma parte del poder político, pero no agota la totalidad del mismo. Ambos dependen de las diferentes formaciones sociales, las que se caracterizan por un modo de producción dominante que implica determinadas condiciones técnicas de producción, de intercambio y de comunicación.

- **Estado y poder.** Podemos caracterizar al poder del Estado como un mixto de dominación, autoridad y dirección⁷ detentado por un bloque en el poder, dirigido a una organización del espacio interno y de defensa exterior de un espacio político determinado.

Lo que distingue al poder estatal de los demás poderes que se expresan en la sociedad civil, entendida ésta como el conjunto de poderes organizados en una sociedad, considerados en cuanto no estatales, es el monopolio y ha supremacía en la disposición de los medios de coacción física legalmente reconocidos.⁸

Esta afirmación no nos debe llevar a pensar que el Estado opera únicamente por medio de la coacción; el Estado es también capacidad de hegemonía en la medida de que controla dispositivos esenciales de orden lógico-cultural relacionados con el consenso.

El poder del Estado no es totalmente autónomo sino que representa la expresión terminal de las complejas relaciones de dominación y hegemonía que la estructura de clases de una formación social tiene por base y fundamento; por ello, el Estado tiene que entenderse como una entidad relacional.

- **Estado, aparatos y escuela.** El Estado es simultáneamente poder y aparato; el poder del Estado no se da en el vacío sino que se dota de una base material para el ejercicio del poder; esta base material son los aparatos.

Los aparatos ideológicos se especializan en la formulación y circulación de concepciones del mundo, sean estas globales o fragmentarias.

La educación que se concreta en el aparato escolar cumple diversas funciones dependiendo de la formación social de la que emerge y de su grado de desarrollo, pero la principal función es la de difundir la ideología de la clase fundamental en una sociedad capitalista. El aparato escolar es considerado como uno de los principales aparatos ideológicos del Estado para lograr el consenso.

Sin embargo, a pesar de cumplir esta función, la escuela está atravesada por el conflicto, por la lucha de los actores sociales que se encuentran tanto al interior como al exterior del aparato escolar.

La lucha es la forma principal, aunque no exclusiva, del ejercicio del poder; las luchas pueden plantearse en el plano económico, en el político y en el ideológico cultural, en los grandes planos y a nivel de los micro-poderes.

En la lucha que se desarrolla al interior del aparato educativo se conjugan todos los planos, analógicamente se puede decir que estas luchas son una guerra por otros medios. Conceptos originados en la polemología se

⁷ Distinción analítica de tres modalidades puras de poder, inspiradas en Max Weber como resultado de la observación y clasificación típico-ideal de los diferentes modos de ejercicio del poder en las sociedades históricamente modernas la dominación es una modalidad cuyo medio específico es la fuerza entendida como el uso o la amenaza de la violencia física. La autoridad es la modalidad que se funda en un sistema de creencias compartidas. La dirección está ligada a la división técnica del trabajo y su medio específico es la competencia, éste siempre es un poder delegado. Estas modalidades se expresan en las sociedades de manera combinada, prevaleciendo una en determinados momentos históricos.

⁸ Cfr. Gilberto Giménez, *op. cit.*

aplican analógicamente al conjunto de la conflictividad social bajo el supuesto de que en ausencia de una lucha abierta y declarada, la vida social sigue siendo “la continuación de la guerra por otros medios”.⁹

Por lo anterior, podemos afirmar que el discurso político no es solamente lo que manifiesta, sino un arma por medio de la cual se lucha por conservar o apoderarse del poder; su función no es demostrar la verdad como en el discurso científico, sino, básicamente, obtener el consenso. Su carácter es eminentemente argumentativo puesto que le interesa convencer para lograr la adhesión ideológica.

- **Ideología y discurso.** El discurso político se sitúa en el nivel de lo simbólico y parte de premisas culturales compartidas, que es lo que permite hacer toda la reconstrucción ideológica de la realidad.

El discurso situado a nivel de lo simbólico se concibe como el resultado de prácticas sociales, las cuales producen hechos de significación social: El discurso como todo hecho de significación social es resultado de un proceso que tiene que ver con la producción de sentidos. Por ser producto de una práctica social, los fenómenos de significación no sedán al margen ni como traducción de otro tipo de hechos considerados reales’ como si ellos fueran realmente importantes y aquellos su reflejo”.¹⁰

El proceso de producción de significados sociales, es en sí mismo un proceso ideológico, en donde es importante analizar el producto significante como las condiciones sociales de producción.

Lo ideológico, en cualquier producto significante, radica tanto en los contenidos explícitos como en la articulación que se les da a través de un sistema de reglas y de restricciones a que se ve sometido el proceso de producción.

En este sentido hablar de proceso ideológico es lo mismo que hablar de procesos de producción de significados sociales, en donde lo ideológico será el sistema de relaciones entre un producto significante determinado y sus condiciones sociales de producción, y la ideología se refiere al significado producido en el cual las condiciones sociales de producción han dejado su huella.

En este sentido hablar de ideología es entenderla como un nivel de análisis de las prácticas y de las estructuras en las cuales ésta se manifiesta, y tiene que ver con las representaciones de los hombres en la sociedad.

Lo ideológico, dentro de los procesos de significación, se explica por el lugar en que se materializa la ideología, es decir, en el seno de los aparatos —en este caso en el que nos interesa, el educativo— y por la forma de inculcación ideológica a través de la que es internalizada por los sujetos como resultado de determinadas prácticas sociales e institucionales.

El marco social en que se realiza la producción de discursos les imprime un conjunto de reglas que los determinan, reglas que se convierten en restricciones, en ese sentido se parte del supuesto de que toda producción de significados está inscrita en la lógica de los aparatos.

Por lo anteriormente expuesto, reiteramos que el aparato educativo es un espacio de la sociedad donde se establece una lucha ideológica por la hegemonía de un proyecto político-social en su concreción educativa, y el análisis del discurso político una herramienta adecuada para la investigación de esta realidad.

- **Especificidad del discurso político.** En síntesis, el discurso político se concibe como una práctica social considerada en función y determinada por sus condiciones sociales de producción, como son: los aparatos ideológicos, la coyuntura, la historia, o sea, todo lo que se considera extra-textual. De ahí que todo discurso se inscriba dentro de un proceso social de producción discursiva, asumiendo una posición dentro del mismo, siempre remitiendo, explícita o implícitamente, a una premisa cultural preexistente que se relaciona con el sistema de representaciones y valores de la audiencia a quien va dirigido y que está regido por aparatos ideológicos en una coyuntura determinada.

⁹ **Ídem**, p. 24.

¹⁰ Emilio de Ipola. **Ideología y discurso populista**. Folios, México. 1982, p. 13.

Por otro lado, podemos agregar lo siguiente respecto al análisis del discurso político. Es imposible analizar un discurso sin tomar en cuenta lo que se dice, o sea, el texto —la manifestación concreta del discurso— y en ese decir, los aspectos condicionales sociales e históricos del emisor y del receptor, las posiciones que ambos tienen sobre los valores que profesan, las creencias o mitos sobre la naturaleza y sobre las relaciones sociales. De alguna manera, el discurso es el reflejo de la ideología del hablante.

Un discurso político no puede ser analizado en forma aislada como si fuera una entidad consistente y autónoma en sí misma, sino por referencia a la circulación social de discursos dentro de la cual se inscribe y con respecto a la cual se auto-define y asume posiciones en una determinada coyuntura o situación histórica. El discurso político supone siempre otros discursos, responde a otros discursos, es lo que se denomina el inter-discurso.

El discurso tiene siempre un marco de materialidad de la historia, esto es, hay efecto de determinación de la estructura y de la coyuntura histórica sobre la producción discursiva, pero, a su vez, los discursos —cuando son orgánicos— también producen materialidades, o sea, en parte son constitutivos de la realidad, de los hechos y de los acontecimientos.

El discurso político se desarrolla dentro de los aparatos de estado, es decir, son los aparatos los que determinan el formulario de qué debe decirse y cómo debe decirse el discurso dentro de una coyuntura.

Es importante el estudio de los aparatos de estado en el discurso político porque representan una parte de la instancia política de la sociedad. Las prácticas discursivas son prácticas sociales que se realizan dentro de marcos institucionales que forman parte de aparatos no exentos de luchas y contradicciones en su interior.

Las luchas son la confrontación de hechos entre protagonistas dados de un determinado potencial de poder, en el marco de una determinada correlación de fuerzas con el fin de modificar ésta en sentido favorable. Estas luchas se desarrollan bajo dos modalidades relacionadas que son: estrategia y táctica.

Se entiende la estrategia como el arte de entablar cualquier tipo de lucha en condiciones favorables, que dirige su objetivo a la defensa de un interés a largo plazo y, por la general, supone un tipo de estabilidad y, por táctica, una estrategia a corto plazo orientada al logro de objetivos coyunturales, o al movimiento de la correlación de fuerzas, que pueden ser variadas y hasta contradictorias.

Un discurso político se inscribe en una coyuntura, la cual se puede entender como una correlación de fuerzas en el breve plazo, que sería una coyuntura crítica —desplazamiento significativo de la correlación de fuerzas en el breve plazo a raíz de los acontecimientos desencadenados que funcionan frecuentemente, como revelador de las contradicciones sociales hasta entonces latentes—.

El discurso en cuanto proceso de comunicación desempeña tres funciones indisociables: la informativa, la expresiva y la argumentativa. En este trabajo solo haremos referencia a la función argumentativa, debido a que ésta es la característica formal del discurso político.

Entendemos por función argumentativa, dentro del discurso político el tejido de tesis, argumentos y pruebas destinadas a esquematizar y a teatralizar de una manera determinada el ser y el deber ser políticos ante un público determinado y en vistas a una intervención sobre este público, a través de una estrategia retórica discursiva, en la medida en que se seleccionan y ordenan determinadas operaciones lógico-semánticas en función de un objeto muy preciso.

La argumentación, es la expresión de la lógica ideológica, que permite dar coherencia al discurso. Todo argumento parte de una premisa ideológica cultural, que es compartida por el destinatario, algunas veces aparecen como definiciones irrefutables.

Entre los objetivos que tiene el discurso político, podemos mencionar que se dirige a reconocer, distinguir y conformar a los partidarios y a atraer a los indecisos, lo cual puede contribuir a modificar, en ciertas circunstancias, un estado de la correlación de fuerzas, en el plano de la lucha ideológico-cultural.

La argumentación, por lo tanto, puede definirse como un proceso cuasi-lógico —en la medida que tiene que dar apariencia de coherencia al discurso—, de representación de la realidad, a partir de premisas ideológicas que se supone compartidas y en vistas a una intervención sobre determinado público, todo ella desde un lugar social e institucional determinado.¹¹

El sujeto de enunciación en un discurso se entiende como un ser social que asume una posición en el campo de las relaciones de fuerza de una formación social en un momento determinado, es decir, quien lo sustenta expresa públicamente un compromiso y asume una posición.

El discurso argumentativo está regido por reglas de operación, entre las que podemos mencionar: reglas de selección, de determinación, de cierre de existencia y reglas de admisibilidad, en lo referente a los tópicos y argumentos.

Tomando en cuenta los factores anteriores, podemos afirmar que el discurso adquiere un valor político por su característica persuasiva, que está directamente vinculada a la dimensión ideológica en cuanto al plano de la representación de la sociedad.

3. **Metodología de análisis del discurso político.** En función de los referentes teóricos antes expuestos, se derivan los siguientes niveles de análisis:

- a) en cuanto a los aparatos de estado,
- b) en cuanto a la coyuntura, y
- c) en cuanto a la dimensión formal del discurso a análisis argumentativo.

Dentro del análisis de los aparatos de estado, el enfoque sociológico del discurso retoma el modelo propuesto por Fossaert¹² en cuanto a la detección de los aparatos de estado elementales y su tipificación en base a los sistemas que componen.

En la detección de los aparatos de estado, se trata de ubicar las grandes funciones elementales conforme a las cuales puede analizarse la actividad de las funciones estatales a fin de observar en cada Estado las funciones que su aparato desempeña, tratando de comprender como sirve al Estado ese aparato y qué capacidad les proporciona.

En la tipificación de los sistemas que componen los diferentes aparatos de estado elementales, se busca hacer inteligible ese sistema. Los sistemas se rigen por las siguientes lógicas sociales:

- a) expresan reglas de compatibilidad empíricamente verificables,
- b) una lógica técnica, y
- c) una lógica económica, obteniéndose de esta manera los sistemas de aparatos que predominan en función de los modos de producción histórico-sociales.

Para el análisis de la coyuntura se sigue la metodología que lleva a la identificación del sistema de actores sociales en cuanto a los aliados, objetivos y oponentes de cada actor social. Se entiende por actor social a una persona o grupo de personas en cuanto a su posición en la estructura social.

Esta metodología nos permitirá analizar la compatibilidad o antagonismo de intereses, los cuales se podrán identificar dependiendo de los tópicos de que esté compuesto el discurso.

Para el análisis formal o argumentativo del discurso se observarán dos formas complementarias:

- 1) sintagmático y
- 2) paradigmático.

¹¹ Gilberto Giménez, *op. cit.*, p. 19.

¹² Robert Fossaert, **Los aparatos de estado**, documento traducido para el Programa de Formación en Ciencias y Técnicas de la Educación, 1979-1980, CISE-UNAM, pp. 6-8.

En el primero, se trata de reconstruir analíticamente el proceso de esquematización de la realidad que está operando por el discurso. En el segundo, se trata de identificar el esquema ideológico latente a partir del cual se produce el proceso argumentativo.

El análisis sintagmático comprenderá tres fases esenciales:

- 1) **Reconocimiento de argumentos.** En esta fase se hará un inventario, en forma abreviada, de los argumentos, siguiendo el orden en que aparecen en el texto. Lo anterior se hará en función de sus respectivos objetos discursivos.
 - 2) **Explicitación de la gramática de argumentos.** Se trata de escoger los argumentos-pivote para explicitar y diagramar las relaciones lógicas que los articulan, obteniéndose con ello una cartografía de las principales operaciones lógicas realizadas en el discurso.
 - 3) **Identificación de estrategias discursivas.** Se identificará cuál es la selección y el orden de las operaciones lógicas aplicadas a las series de argumentos, en función de sus respectivos objetos discursivos.
4. **Ejemplo de análisis del discurso a nivel argumentativo.** A continuación exponemos, a manera de ejemplo el análisis argumentativo de un discurso de campaña presidencial referido a la universidad:

4.1. Reconocimiento de tópicos y argumentos.

Tópicos	Argumentos
Esencia liberal de la universidad	<p>“La intolerancia nunca ha podido enrarecer la atmósfera de libertad académica que aquí se respira. La universidad se mantiene en la línea de vanguardia de nuestra educación pluralista, de esencia liberal.</p> <p>“El sentimiento liberal ha conformado la esencia de las instituciones autónomas sobre las que organiza su vida académica; liberalismo moderno, de acentuada proyección social, que permite a esta universidad el ejercicio pleno de las libertades del espíritu sin alejarla de las palpitaciones de su tiempo.”</p>
Libertad	<p>“Sostenemos la vigencia de un sistema político que en el disfrute de las libertades sea compatible con la igualdad y la justicia.</p> <p>“Defendemos la libertad porque solo con ella el ser humano puede realizar cabalmente la obra creadora de sí mismo.</p> <p>“La libertad requiere un clima de desarrollo económico y social, de superación del Estado al orden jurídico, de acciones continuas para reducir las diferencias entre las clases y entre las regiones de la República y de una voluntad persistente para salvaguardarla independencia nacional.”¹³</p>
Universidad y sociedad	<p>“Universidad y sociedad se relacionan dialécticamente. La universidad vive por la sociedad y para la sociedad. Por su parte la sociedad debe a la universidad el respeto y el apoyo para el cumplimiento cabal de sus fines.</p> <p>“Las universidades son lugares de excelencia, pero no como un simple ejercicio de la razón pura. La lucha por la verdad es un acto de fe que debe encontrar al hombre en su realidad vital y en el entorno de la sociedad y el tiempo en que vive.”</p>
Autonomía	<p>“Nuestra Revolución nunca ha regateado su colaboración a las tareas de los centros educativos; por el contrario, ha rodeado la tarea cultural de los centros educativos; por el contrario, ha rodeado la tarea cultural de las máximas garantías jurídicas: el principio de autonomía, elevado a rango constitucional por el presidente JLP, enmarca la relación de mutuo respeto y apoyo recíproco entre el Estado y las instituciones de educación superior.</p>

¹³ Véase, ‘De la Madrid: sin libertades. el hombre se convierte en un mecanismo viviente sujeto a reglas despóticas’, discurso pronunciado en Tepic, Nayarit, el 18 de enero de 1982, **Uno más uno**. 19 de enero de 1982.

	<p>“Por el principio de autonomía, las instituciones de educación superior asumen la responsabilidad del autogobierno.</p> <p>“Los principios de libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas son los que guían el cumplimiento de sus funciones.</p> <p>“Me he comprometido reiteradamente en diversos foros académicos a respetar irrestrictamente el principio de la autonomía.</p> <p>“Nada hará la Revolución que vulnere un derecho cuya preservación es indispensable para que las universidades puedan cumplir sus objetivos primordiales; derecho que también es esencial al propio Estado, porque gran parte del vigor de nuestra comunidad se nutre de la salud moral de sus instituciones educativas.</p> <p>“El concepto de autonomía nos es ya familiar. Sabemos lo que representa como fórmula de libertades. Conocemos también lo que no puede ser autonomía: no es este un derecho territorial por encima del poder soberano del Estado; no es tampoco facultad para destruir la libertad dentro de las universidades; no es tampoco una acción que se oponga a la sociedad con el fin de apartar las instituciones educativas de su vinculación con los intereses generales.</p> <p>“Cuando se ha invocado la autonomía distorsionando su sentido original se aparta a las universidades de, nuestros problemas y se les impide contribuir al mejoramiento económico, cultural y social de los mexicanos.”</p>
Partidos políticos en las universidades	<p>“Quiero que escuchen también, y se los sugiero, los planteamientos de otros candidatos a la presidencia. He venido a la universidad de Nayarit con respeto pleno a la autonomía de la universidad. El PRI no quiere destruir afectar en la más mínima la autonomía universitaria; quiero que aquí se examine y se discuta con toda profundidad y con serenidad las opciones que ofrecen los diferentes partidos políticos a los mexicanos.”</p>
Pluralismo democrático	<p>“El pluralismo democrático es consubstancial a la tarea universitaria. Con el conocimiento no pueden vivir los fanatismos, los prejuicios o el dogma.”</p>
Modernización	<p>“El impulso renovador y modernizador de las instituciones deberá tener como uno de sus puntales más firmes el apoyo a la tarea que se realiza en los centros de enseñanza superior.”</p>
Universidad y desarrollo	<p>“De las universidades de todo el país, de las universidades de la provincia fortalecidas, deberán provenir contribuciones determinantes para orientar el proceso de nuestro desarrollo.</p> <p>“Integrado más intensamente a las necesidades nacionales, nuestro sistema de educación superior tendrá que acrecentar su contribución a los esfuerzos del desarrollo estatal y regional, así como a los de producción de bienes y servicios de interés nacional! y social.”</p>
Universidad y nacionalismo	<p>“Necesita el país del espíritu de servicio de las universidades, de los universitarios, de su voluntad solidaria, de su apego permanente a las cosas y los intereses de México.”</p>
Universidad y sociedad	<p>“El crecimiento de las universidades habrá de mantenerse permanentemente acorde con los requerimientos de cuadros teóricos y profesionales que reclama la diversificación de las actividades sociales y económicas del país”.</p> <p>“Contamos con las universidades para disminuir la dependencia tecnológica, para racionalizar el aprovechamiento de los recursos naturales y para extender los servicios de la cultura a las capas de población marginadas de sus beneficios”.</p> <p>“En el rescate de una vida digna para la población indígena cuento con la participación de los jóvenes universitarios.”</p>

4.2. Gramática de argumentos (Ver diagrama)

4.3 **Estrategia discursiva.** Entendemos por estrategia discursiva “la selección y el orden de las operaciones lógicas y modales aplicadas a las series de argumentos agrupados en función de sus respectivos objetos discursivos”.¹⁴ En el discurso que aquí analizamos podemos encontrar la siguiente estrategia para los objetos discursivos: libertad, autonomía y vínculo universidad-sociedad.

Se parte del reconocimiento de la “esencia” liberal de la universidad; se asocia el liberalismo de la Reforma que fue el antecedente inmediato de la universidad de Nayarit, con el liberalísimo “de acentuada proyección social”, lo cual posibilita la coexistencia de dos aspectos fundamentales para la vida universitaria: la libertad de cátedra y el compromiso de la universidad; de esa conjunción surge el liberalismo social que se identifica con la ideología de Revolución Mexicana.

Esta ideología se opone (disociación por oposición) al Estado totalitario que no permite la libertad, ya que se le considera a ella como consubstancial al hombre. Se asocia la libertad (unión) con la justicia y la igualdad. De ahí se deriva que la universidad es libre para buscar la verdad, pero debe estar comprometida con la sociedad de su tiempo. De este modo se establece una complementación entre la universidad y la sociedad, identificando sus fines.

Si la esencia de la universidad es el liberalismo, tiene necesariamente que existir pluralismo democrático, la libertad de cátedra y libre examen de las ideas. Ello lo garantiza el principio de autonomía universitaria apoyado por la Revolución Mexicana (implicación) y de ahí que el Estado se comprometa a respetar este principio (consecuencia).

Por medio de la categoría de la aserción, y con una definición de relativa explicativa, se asocia la autonomía con una “fórmula de libertades” y se disocia, por diferencia, de un derecho territorial por encima del Estado, de una facultad para destruir las libertades y de una acción que se oponga a la sociedad.

Estos objetos discursivos, una vez presentados con una argumentación determinada, permiten al candidato señalar lo que espera de las universidades mexicanas, otorgando un efecto de verosimilitud mayor a lo que se entiende por “esencia de la universidad mexicana”. Lo que se espera de la universidad es que contribuya al desarrollo del país, que crezca de acuerdo a los requerimientos sociales y económicos, que contribuya a la disminución de la dependencia tecnológica y a la superación de la marginación social.

El cierre del discurso es una defensa de los ataques que se le han hecho por hacer campaña en las universidades, presentando como compatibles la presencia de los candidatos de los diversos partidos políticos en las instituciones de educación superior autónomas, y el respeto pleno a la autonomía. Esa respuesta, para otorgarle verosimilitud, lleva a invitar a las universidades a que analicen y discutan las opciones de los referentes partidos políticos y a que dialoguen con otros candidatos a la presidencia.

En esta estrategia discursiva se utiliza de manera dominante la moralización de la aserción, al hacerse afirmaciones que no admiten discusión, y que funcionan como preconstruidos de los cuales se parte para establecer una gramática de argumentos. Estos preconstruidos o “axiomas” no requieren justificación. El efecto de verosimilitud del discurso radica en este cuerpo de preconstruidas que son manejados en el discurso como si fueran objeto de un consenso universal y tuvieran una evidencia natural. Estos axiomas, es de suponerse, son compartidos por los interlocutores (auditorio) y aceptados por ellos como transparentes. No se admite discursivamente que pueda haber otros axiomas opuestos a los que se presentan, y mucho menos aún, establecer un consenso sobre esos axiomas opuestos.

Veamos cuáles son los axiomas que otorgan verosimilitud al discurso:

- 1) La Universidad tiene una esencia liberal.
- 2) No se contraponen esta esencia con el compromiso social de la universidad.
- 3) La libertad es consubstancial al ser humano.

¹⁴ Gilberto Giménez, *op. cit.*, p. 148.

- 4) Un Estado con una ideología de clase es un Estado totalitario y, por ello, opuesto a la libertad del hombre.
- 5) El pluralismo democrático es consubstancial a la universidad.
- 6) El principio de autonomía emana del liberalismo social mexicano y es inherente a las tareas de la universidad.
- 7) La universidad debe servir a toda la sociedad y no oponerse a ella.

Esta axiomática se da como “representación de lo real, como si las significaciones por el vehiculadas emanaran directamente de la realidad misma”.¹⁵ No se presentan las afirmaciones como resultado de una condensación de elementos realizados a partir de las luchas históricas. Que el espíritu liberal y la universidad estén unidos en una proposición (axioma 1) no es porque existe una necesidad natural de que así sea (tal como pretende presentarse en el discurso para otorgarle verosimilitud), sino en razón de la vinculación histórica entre el liberalismo y las instituciones de educación superior en México que antecedieron a nuestras universidades. Este efecto de verosimilitud tiene que presentar la unión como algo natural, pues de lo contrario dejaría abierta la posibilidad de que a partir de diversos momentos históricos se establecieran vinculaciones arbitrarias entre elementos (por ejemplo, que la universidad tiene una esencia popular, o de clase). Para los fines que se persiguen con el discurso electoral, estas posibilidades tienen que cerrarse al máxima, y presentar axiomas que cuenten con cierto grado de consenso en la sociedad; así se podrá desarmar al adversario (partidos de oposición, tanto de derecha como de izquierda) en su construcción alternativa de objetos discursivos.

¿Cuáles son los antagonistas en el discurso? Si bien en la coyuntura electoral están representados por los partidos políticos de oposición, en el desarrollo histórico de la universidad en México se han presentado dos posiciones frente a la universidad opuestas a la posición que el Estado ha asumido y que en el discurso analizado se presenta de manera explícita. Esas posiciones son: la asumida por grupos desvinculados y opuestos al proyecto del Estado posrevolucionario (sectores oligárquicos liberales o grupos urbanos pequeño-burgueses que posteriormente cristalizarían en organizaciones y partidos políticos de derecha en la década de los treinta) y la asumida por grupos y partidos de izquierda que ya desde el cardenismo pretendieron hegemonizar las universidades.

Estas posiciones son opuestas y presentan a la desvinculación de la universidad con la sociedad (la universidad es autónoma, libre, y su única preocupación debe ser el conocimiento por sí mismo), o el compromiso de la primera con la segunda a partir de un proyecto ideológico y político de corte socialista (universidad popular, crítica, comprometida con los movimientos políticos del pueblo, etcétera).

El discurso del Estado es una tercera posición que asocia autonomía con compromiso de la universidad con la sociedad, y se opone tanto a la autonomía como a la extraterritorialidad por encima del Estado, como a la disolución de la libertad en áreas de compromiso que la universidad adquiera en la resolución de los problemas sociales. Este es un discurso que presenta una ideología que ha hegemonizado la universidad mexicana, y es acorde con el objetivo del Estado de contar con las universidades para aplicar sus proyectos de desarrollo social, económico y político.

En relación a esto último, la meta del discurso analizado es precisamente influir en el auditorio (estudiantes, profesores, autoridades, trabajadores de la universidad) para que Estado y universidades marchen juntos en un proyecto común, proyecto que viene siendo delineado por el propio partido en la campaña electoral y las llamadas reuniones de consulta popular.

Bibliografía

- 1) Alcalá, Antonio, “**La Lingüística en el análisis del discurso**”, en *Discurso, Cuadernos de Teoría y análisis*, mayo-agosto, CCH-UNAM, México, 1983.
- 2) Ansart, Pierre, “**El discurso político**”, CISE-UNAM, 1980 (mecanograma).
- 3) Bravo, Ma. Teresa, “**Teorías del Estado, contribuciones al estudio de la educación**”, en revista *Perspectivas Docentes*, Universidad de Tabasco (en prensa).

¹⁵ Gilberto Giménez, **op. cit.**, p. 149.

- 4) De Ipola, Emilio, **Ideología y discurso populista**, Folios Ediciones, México, 1982.
- 5) Ducrot y Todorov, **Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje**, Siglo XXI, México, 1981.
- 6) Eco, Umberto, **Tratado de semiótica general**, Nueva Imagen, México, 1980.
- 7) Fossaert, Robert, **Los aparatos de estado**, documento traducido para el Programa de Formación en Ciencias y Técnicas de la Educación, 1979-1980, CISE-UNAM.
- 8) Foucault, Michel, **El orden del discurso**, Cuadernos Marginales no. 36. España, 1980.
- 9) Giménez, Gilberto, **Poder, estado y discurso, Perspectivas sociológicas y semiológicas del discurso político-jurídico**, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, 1983.
- 10) — —, “La controversia ideológica en torno al informe de José López Portillo. Ensayo de análisis argumentativo”, en **Discurso**, Cuadernos de Teoría y Análisis, mayo-agosto, CCH-UNAM, México, 1983.
- 11) Jitrik et al., **Documento Base**, CCH-UNAM, México, 1982 (mecanograma).
- 12) Maingueneau, A., **Introducción a los métodos del discurso**, Hachette, Argentina, 1976.
- 13) Mendoza, Javier, et al., **La planeación de la educación superior. Discurso y realidad universitaria**, Nuevomar, México, 1986.
- 14) Monteforte, Mario, **El discurso político**, Nueva Imagen, México, 1980.
- 15) Saussure, Ferdinand de, **Curso de lingüística general**, Losada, Buenos Aires, 1945.